

CHANCEN SITUierten LERNENS IN DER LEHRERBILDUNG

- THEORETISCHE ANALYSE UND EMPIRISCHE ÜBERPRÜFUNG -

Anhang

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
(Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft)
der Universität Regensburg

vorgelegt von

Dženana Mörtl-Hafizović
aus Regensburg
im Jahr 2006

Regensburg, im Januar 2006

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Maria Fölling-Albers

Zweitgutachter:

INHALTSVERZEICHNIS

1. Tabellen

- Tabelle 1: Ergebnisse des Lernerfolgs und der lernbegleitenden Prozesse im Wissenstest nach der 1. Intervention (MZP 1)
- Tabelle 2: Ergebnisse des Lernerfolgs und der lernbegleitenden Prozesse im Wissenstest nach der 2. Intervention (MZP 2a)
- Tabelle 3: Ergebnisse des Lernerfolgs in den Fallbeispielen nach der 2. Intervention (MZP 2b)
- Tabelle 4: Ergebnisse des Lernerfolgs in der Abschlussklausur (MZP 3)

2. Lernmaterialien für die Experimentalgruppe

▪ Intervention 1a:

- a) Unterrichtsszene „Ich wollte hier FLORIAN schreiben“
- b) Arbeitsaufträge: Individuelle Förderangebote
- c) Arbeitsauftrag: Didaktische Angebote
- d) Didaktische Angebote zur Förderung der Einsicht der Bedeutungshaltigkeit und der Buchstabenbindung der Schrift
- e) Übersicht über ausgesuchte didaktische Angebote
- f) Ergänzung zur Übersicht „Inwiefern die dargestellten Möglichkeiten für Sabine sinnvoll sind“
- g) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (1. Teil)

▪ Intervention 1b:

- a) Unterrichtsszene „EL wie Ludwig“ mit Diskussionsauftrag
- b) Anlauttabelle
- c) „Wichtige Begriffe“
- d) Übersicht „Didaktische Angebote zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“
- e) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (2. Teil)

▪ Intervention 2a:

- a) Unterrichtsszene „Ich mag“ mit Arbeitsaufträgen
- b) „Zentrale linguistische Begriffe“
- c) „Systematische Gegenüberstellung von Phonemen und Graphemen im Deutschen“
- d) „Wichtige Begriffe“
- e) Fortsetzung der Unterrichtsszene „Ich mag“

▪ Intervention 2b:

- a) Unterrichtsszene „Ich mag“ (Teil 2) mit Arbeitsaufträgen
- b) „Die orthographischen Prinzipien – graphische Normierung des Deutschen“
- c) „Wichtige Begriffe“
- d) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (3. Teil)

3. Lernmaterialien für die Kontrollgruppe

- **Intervention 1a:**
 - a) Text 1 „Vier zentrale Einsichten beim Schriftspracherwerb“ mit Arbeitsaufträgen
 - b) Text 2 „Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess“ mit Arbeitsaufträgen
 - c) Didaktische Angebote zur Förderung der Einsicht der Bedeutungshaltigkeit und der Buchstabenbindung der Schrift
 - d) Übersicht über ausgesuchte didaktische Angebote (s. Experimentalgruppe)
 - e) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (1. Teil; s. Experimentalgruppe)
- **Intervention 1b:**
 - a) Text „Laute“ mit Arbeitsaufträgen (Anlauttabelle)
 - b) Didaktische Angebote zur Förderung der phonologischen Bewusstheit
 - c) Übersicht „Didaktische Angebote zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“ (s. Experimentalgruppe)
 - d) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (2. Teil; s. Experimentalgruppe)
- **Intervention 2a:**
 - a) Text „Linguistische Begriffe“
 - b) Arbeitsaufträge zum Text „Linguistische Begriffe“
 - c) Text „Die Schrift der Erwachsenen und die Sprache des Kindes“ mit Arbeitsaufträgen
 - d) „Zentrale linguistische Begriffe“ (s. Experimentalgruppe)
- **Intervention 2b:**
 - a) Arbeitsauftrag mit Textausschnitt zur Auslautverhärtung
 - b) Text „Die orthographischen Prinzipien“
 - c) Arbeitsblatt „Die orthographischen Prinzipien – graphische Normierung des Deutschen“
 - d) „Die orthographischen Prinzipien – graphische Normierung des Deutschen“ (s. Experimentalgruppe)
 - e) „Wichtige Begriffe“ (s. Experimentalgruppe)
 - f) Übersicht über zentrale Einsichten und Entwicklungsstufen (3. Teil; s. Experimentalgruppe)

4. Erhebungsinstrumente

- **MZP 0:**
 - a) Angaben zur Person
 - b) Vorerfahrungen mit Schriftspracherwerb
 - c) Einstellungen zum Studium
 - d) Persönliche Einstellungen

▪ **MZP 1:**

„Fragebogen nach den ersten beiden Seminarsitzungen“:

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Teil 4: Inhaltliche Fragen

Teil 5: Didaktische Angebote

Interviewleitfaden für die Kontrollgruppe

Interviewleitfaden für die Experimentalgruppe

Interview mit Frau Günzel

Interview mit Frau Klein

Interview mit Frau Ammer

Interview mit Frau Fischer

▪ **MZP 2a:**

„Fragebogen nach den zweiten beiden Seminarsitzungen“:

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Teil 4: Inhaltliche Fragen

Teil 5: Didaktische Angebote

Interviewleitfaden für die Kontrollgruppe

Interviewleitfaden für die Experimentalgruppe

Interview mit Frau Günzel

Interview mit Frau Klein

Interview mit Frau Ammer

Interview mit Frau Fischer

▪ **MZP 2b:**

a) Unterrichtsszene „Von Schneemännern und vom Schwimmen“ mit Arbeitsaufträgen

b) „Ein Traum und seine Folgen“; „Das soll eine Sonne sein?“; „Eine Lernentwicklung“

c) Didaktische Angebote

▪ **MZP 3**

„Fragebogen zur Vorlesung“:

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Abschlussklausur A: Einführung in den Schriftspracherwerb

Abschlussklausur B: Einführung in den Schriftspracherwerb

Interviewleitfaden für die Kontrollgruppe

Interviewleitfaden für die Experimentalgruppe

Interview mit Frau Günzel

Interview mit Frau Klein

Interview mit Frau Ammer
Interview mit Frau Fischer

1. Tabellen

	EG / AT hoch (n = 34)		EG / AT gering (n = 22)		KG / AT hoch (n = 26)		KG / AT gering (n = 18)		KG		EG		Insgesamt (n = 100)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wissenstest gesamt	,60	,12	,53	,14	,50	,13	,56	,11	,52	,12	,57	,13	,55	,13
Faktenfragen	,46	,17	,35	,22	,43	,17	,48	,20	,45	,18	,42	,19	,43	,19
Diagnosefragen	,66	,21	,59	,20	,50	,21	,53	,23	,51	,21	,63	,21	,58	,22
Förderfragen	,75	,26	,74	,25	,62	,26	,72	,24	,66	,25	,75	,26	,71	,26
Subskala: Reproduktionsfragen	,53	,14	,45	,15	,44	,15	,50	,11	,46	,13	,50	,15	,49	,14
Subskala: Transferfragen	,74	,23	,67	,24	,63	,23	,67	,24	,64	,23	,71	,23	,68	,23
Motivation intrinsisch/interessiert	2,08	,38	2,01	,43	1,97	,46	2,00	,63	1,99	,53	2,05	,40	2,02	,46
Gedanken zum Praxisbezug (gesamt)	2,34	,28	2,35	,20	2,36	,34	2,29	,44	2,33	,38	2,34	,25	2,34	,31
Subskala: Hineinversetzen	2,21	,52	2,26	,44	2,41	,53	2,19	,65	2,31	,58	2,22	,48	2,27	,53

Tabelle 1: Ergebnisse des Lernerfolgs und der lernbegleitenden Prozesse im Wissenstest nach der 1. Intervention (MZP 1)

	EG / AT hoch (n = 34)		EG / AT gering (n = 22)		KG / AT hoch (n = 26)		KG / AT gering (n = 18)		KG		EG		Insgesamt (n = 100)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wissenstest gesamt	,51	,14	,51	,19	,45	,14	,44	,17	,45	,15	,51	,16	,48	,16
Faktenfragen	,47	,18	,45	,23	,47	,19	,41	,18	,44	,19	,46	,20	,46	,19
Diagnosefragen	,46	,22	,51	,28	,33	,25	,36	,27	,34	,26	,48	,25	,42	,26
Förderfragen	,70	,28	,68	,30	,59	,30	,69	,31	,62	,31	,69	,28	,66	,29
Subskala: Reproduktionsfragen	,49	,24	,45	,29	,51	,22	,40	,15	,46	,20	,47	,26	,47	,23
Subskala: Transferfragen	,52	,17	,55	,20	,41	,15	,47	,22	,44	,19	,53	,18	,49	,19
Motivation intrinsisch/interessiert	1,85	,52	1,80	,59	1,29	,52	1,58	,56	1,40	,55	1,83	,54	1,64	,58
Motivation amotiviert/external	,46	,34	1,38	,31	1,82	,57	,38	,41	,65	,55	,43	,33	,53	,45
Motivation identifiziert	2,53	,39	2,41	,47	2,08	,65	2,26	,60	2,15	,63	2,49	,43	2,34	,55
Gedanken zum Praxisbezug (gesamt)	2,35	,31	2,42	,32	2,00	,63	2,25	,49	2,10	,58	2,38	,32	2,26	,47
Subskala Anwendungsbezug	2,03	,47	2,03	,47	1,67	,65	1,96	,60	1,79	,64	2,03	,45	1,92	,56
Subskala Bedeutung des Gelernten	2,73	,34	2,74	,40	2,14	,77	2,57	,55	2,32	,71	2,73	,36	2,56	,58
Subskala Hineinversetzen	2,28	,52	2,48	,50	2,20	,68	2,20	,68	2,20	,67	2,36	,52	2,29	,59

Tabelle 2: Ergebnisse des Lernerfolgs und der lernbegleitenden Prozesse im Wissenstest nach der 2. Intervention (MZP 2a)

	EG / AT hoch (n = 34)		EG / AT gering (n = 22)		KG / AT hoch (n = 26)		KG / AT gering (n = 18)		KG		EG		Insgesamt (n = 100)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wissenstest gesamt	,82	,07	,82	,08	,80	,07	,82	,08	,81	,08	,82	,08	,82	,08
Faktenfragen	,78	,11	,77	,16	,74	,13	,78	,13	,75	,13	,78	,13	,77	,13
Diagnosefragen	,82	,10	,84	,09	,85	,07	,83	,10	,84	,08	,83	,10	,84	,09
Förderfragen	,80	,13	,86	,14	,81	,16	,85	,15	,83	,15	,86	,13	,85	,14
Subskala: Reproduktionsfragen	,88	,67	,85	,12	,86	,07	,89	,09	,87	,08	,87	,09	,87	,08
Subskala: Transferfragen	,78	,10	,80	,11	,77	,09	,78	,12	,77	,10	,79	,10	,78	,10

Tabelle 3: Ergebnisse des Lernerfolgs in den Fallbeispielen nach der 2. Intervention (MZP 2b)

	EG / AT hoch ($\bar{n} = 34$)		EG / AT gering ($\bar{n} = 22$)		KG / AT hoch ($\bar{n} = 26$)		KG / AT gering ($\bar{n} = 18$)		KG		EG		Insgesamt ($\bar{n} = 100$)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Diagnose	2,21	1,15	2,32	,99	1,69	1,01	2,10	,87	1,84	,96	2,25	1,08	2,07	1,05
Fördermaßnahmen	1,24	,89	1,36	,55	,55	,67	1,00	,77	,91	,71	1,29	,87	1,12	,82
Diagnose + Fördermaßnahmen	1,21	1,01	1,41	,96	,77	,71	,94	,94	,84	,81	1,29	,99	1,09	,93

Tabelle 4: Ergebnisse des Lernerfolgs in der Abschlussklausur (MZP 3)

2. Lernmaterialien für die Experimentalgruppe

Intervention 1a

“ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN”

Im Folgenden finden Sie eine Unterrichtsszene aus einer ersten Jahrgangsstufe 2 ½ Monate nach Schulbeginn dokumentiert. Vorausgegangen ist diesen Ausführungen, dass die Kinder gemeinsam mit der Lehrerin im Stuhlkreis die Wörter ICH und MAG erarbeitet hatten.

Unmittelbar danach sammeln alle gemeinsam viele Ideen zum Thema “ICH MAG”: Ich mag Pause, Schokolade, Leo, Mollie, Schule, Autos, die Farbe Gelb, Hockey spielen ...

Dann befestigt die Lehrerin an der Tafel ein gelbes Schild, auf dem ICH MAG steht. Diese Wörter sollen die Kinder jedesmal abschreiben und zu einem Satz vervollständigen. Das Geschehen setzt sich nun wie folgt protokolliert fort:

1 Lehrerin: *“Manche Wörter sind zu schwer. Dann kannst du es malen. Aber ICH MAG, ICH MAG, das wird geschrieben. Und richtig. – So, nun nimmt bitte jeder seinen Stuhl und geht leise an seinen Platz zurück!”*

Anschließend verteilt sie an jedes Kind ein längliches gelbes Blatt, auf dem geschrieben werden soll.

5 Als Sabine ihr Blatt bekommen hat, schreibt sie sehr flüssig EAM. Dann sieht sie sich in der Klasse um. Nun schreibt Sabine EHHDHR auf ihr Blatt und anschließend HHEERRB (vgl. Seite 3). Sie sieht auf ihr Blatt und sagt zu Zarah, die neben ihr sitzt: *“Hast du das von mir abgemalt?”*

10 Zarah: *“Nein.”* Zarah blickt sich, was Sabine geschrieben hat.

Zarah: *“Falsch. Schreiben.”*

Sabine schreibt weitere Buchstaben mehrfach auf: E, H und B (vgl. Seite 3). Danach nimmt sie ihr Blatt und läuft zu Florian, der am anderen Ende der Klasse sitzt. Dieser soll lesen, was sie geschrieben hat. Doch Florian sieht ihr Blatt kaum an und Sabine

15 kehrt zu ihrem Platz zurück.

Dort malt sie mit ihrem Filzstift die übrigen Stifte ihrer Federtasche an. Dann geht sie erneut zu Florian und zeigt wieder ihr Blatt.

Florian: *“Du musst schreiben, was du magst.”*

20 Florian und Valerie, die neben ihm sitzt, lesen die Buchstaben vor, die Sabine geschrieben hat. Dann läuft Sabine wieder zu ihrem Platz zurück. Hier dreht sie das gelbe Blatt um und schreibt auf der Rückseite einige Buchstaben: ERDHD und HOH (vgl. Seite 3).

Danach geht sie erneut zu Florian und möchte wieder, dass er ihr vorliest, was sie geschrieben hat. Florian stößt seine Nachbarin Valerie an: *“Valerie, was sie geschrie-*

25 *ben hat!*“ Beide lesen einige Buchstaben. Florian schreibt Sabine etwas auf.

Florian: *“So. Okay? Das geht doch so: ICH MAG.”*

Sabine geht zu ihrem Platz zurück und malt eine lange Linie auf ihr Blatt. Dann malt sie die Wörter ICH MAG, die die Lehrerin ihr auf einen Extrazettel geschrieben hatte mit ihrem Stift nach. Anschließend schreibt sie ihren Namen auf die Linie, die sie gezogen hat. Die Lehrerin kommt zu ihr.

30 Lehrerin: *“Konnte Florian deine Buchstaben lesen?”*

Sabine: *“Ja, konnte er schon, aber da, aber da...”*

Lehrerin: *“Wie bitte?”*

Sabine: *“Der versteht die Buchstaben überhaupt nicht.”*

35 Lehrerin: *“Er versteht die nicht? Tja, vielleicht konnte er nicht lesen, was du schreibst.”*

Sabine: *“Er konnte schon lesen, aber, aber da ...”* (unverständlich).

Die Lehrerin wendet sich einem anderen Kind zu und Sabine schreibt ihren Namen zu Ende. Sabine geht noch einmal zu Florian. Er ist unwillig. Die Lehrerin greift ein; er soll vorlesen, was Sabine geschrieben hat.

40 Florian liest vor: *“H H E E R R.”* Drei Kinder stehen dabei und schauen zu.

Dann klingelt die Lehrerin mit der Glocke.

Lehrerin: *“Schreib deinen Satz zu Ende und leg deinen Stift beiseite. Und dann such dir mal deinen schönsten Satz aus und lies ihn uns vor.”*

45 Verschiedene Kinder lesen nacheinander vor: *“Ich mag Tore schießen.”*

“Ich mag pennen.”

“Ich mag baden.”

“Ich mag Lehrer.”

“Ich mag Julia.” ...

50 Sabine kommt auch dran.

Sabine: *“So. Hier steht noch ... Ich wollte hier FLORIAN schreiben.”*

Lehrerin: *“Und? Findest du das wieder?”*

Sabine: *“Ja.”*

Lehrerin: *“Dann such mal.”*

55 Sabine sieht auf ihr Blatt.

Lehrerin: *“Ich denke, du möchtest uns das vorlesen?”*

Sabine sagt nichts.

Lehrerin: *“Nee, dann nicht. – Claudia magst du vorlesen?”*

Nachdem Claudia vorgelesen hat, sagt die Lehrerin: *“Legt euer Blatt zur Seite; dann*

60 könnt ihr in die Pause gehen!"

Als alle Kinder schon ihre Sachen einpacken, geht Sabine zu der Pinnwand, an der die Fotos und Namen der Kinder hängen. Sie nimmt die Karte mit Florians Namen mit an ihren Platz, schreibt den Namen richtig ab und bringt die Namenskarte wieder zurück. Dann geht sie in die Pause.

- Die Vorderseite von Sabines Verschriftungen:

HAEER R BEH HH
HHD EAMH DB BH
EHDR HH ABED HH
HEG HEBFB HE

- Die Rückseite von Sabines Verschriftungen:

ERD HD FLORIAN
HOH
" — SABINE
— L 

Ihre Kennwörter:

ARBEITSAUFTRÄGE

Versetzen Sie sich bitte in die Rolle eines/r Erstklass-Lehrers/in:

Als künftige Lehrer/innen haben Sie das Ziel, alle Kinder möglichst optimal beim Lesen- und Schreibenlernen zu unterstützen. Daher wollen Sie nun Sabine individuelle Förderangebote anbieten. In der Vorlesung haben Sie erfahren, dass der Wahl der Förderangebote eine sorgfältige Diagnose vorausgeht. Dabei sollen Ihnen die folgenden Arbeitsaufträge behilflich sein.

1. Was finden Sie mit Hilfe des vorliegenden Protokolls und mit Hilfe der Verschriftungen von Sabine (Seite 3) über ihre *Schriftsprachkompetenz* und ihre Sicht auf Schrift (-sprache) heraus?

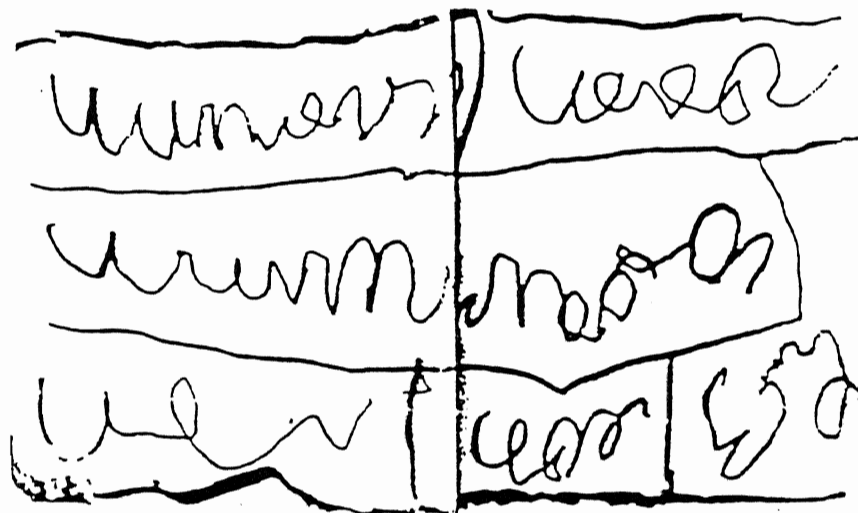
Berücksichtigen Sie dabei bitte auch den Vorgang, dass sich Sabine letztlich die Namenskarte von Florian an den Platz holt und diese abschreibt!

1. Was finden Sie mit Hilfe des vorliegenden Protokolls und mit Hilfe der Verschriftungen von Sabine (Seite 3) über ihre *Schriftsprachkompetenz* und ihre Sicht auf Schrift (-sprache) heraus?

Berücksichtigen Sie dabei bitte auch den Vorgang, dass sich Sabine letztlich die Namenskarte von Florian an den Platz holt und diese abschreibt!

Vergegenwärtigen Sie sich als künftige/r Lehrer/in nun die *Lernentwicklung* von Sabine:

2. Dieses Blatt Papier stammt ebenfalls von Sabine und ist eine Woche nach Schulbeginn entstanden. Der Arbeitsauftrag der Lehrerin lautete damals, dass jedes einzelne Kind auf ein Blatt alles schreiben soll, was ihm einfällt und was es kann.



Vergleichen Sie hierzu bitte das abgebildete Blatt Papier mit den Verschriftungen auf Seite 3: Was hat Sabine in den vergangenen Monaten dazugelernt?

Merkheft

Bereits am ersten Schultag können Sie an alle Kinder ein Blanko-Heft verteilen und den Kindern erklären, dass sie in dieses "Merkheft" Notizen machen können. Immer, wenn man sich etwas merken möchte, kann man es sich in diesem Heft notieren.

Und dann geht es auch schon gleich mit dem Notieren los, denn alle Kinder sollen am nächsten Tag ihr Turnzeug mitbringen. Einige Kinder wissen nicht, wie sie anfangen sollen und gucken sich erst einmal an, wie die anderen es machen:

Da werden Turnschuhe und Turnhose aufgemalt, Kritzellinien produziert, ein "T" aufgemalt, drei Kreuze gemacht (jeweils eins für jeden Schuh und eins für die Turnhose), verschiedene Buchstaben und Zeichen aneinandergereiht und ein Kind schreibt TORNZOIJ. Einige Kinder erklären den anderen ihre Notizen.



Lisa möchte bei Kathrin schlafen: Kathrin hat sich einen Merktzettel gemacht, um daran zu denken, dass sie ihre Mutter dazu überreden will.

Etiketten für Gegenstände

Benennen Sie (nach und nach) mit den Kindern die Möbel und Gegenstände im Klassenraum und schreiben Sie die Bezeichnungen auf große Pappkarten (am besten mit Fäden zum Auf- und Umhängen).

Sammeln Sie die Etiketten mittags ein und lassen Sie die Kinder am nächsten Morgen die Karten wieder aufhängen. Anfangs besprechen Sie am besten im Kreis, welche Karte wohin gehört.

Mögliche Äußerungen könnten sein:

"Das heißt nicht 'Schwamm', Schwamm hat hinten ganz viele Haken."

"Schränk und Stuhl beginnen mit demselben Buchstaben."

Varianten:

- Das Beschildern am Morgen kann ein regelmäßiger "Dienst" mit wechselnder Verantwortlichkeit werden.
- Um die Kinder herauszufordern, können Lehrer/Lehrerinnen auch einmal die Schilder vertauscht aufhängen und die Kinder fragen, ob ihnen etwas in der Klasse auffällt.

° FENSTERBANK °

° SCHWAMM °

° PAPIERKORB °

° TAFEL °

Mein(e) Sekretär(in)

Das Kind diktiert seine Texte seinem (r) Sekretär(in), d.h. einem Schriftkundigen. Bei den Texten kann es sich um Unterschriften oder Titel zu selbst gemalten Bildern handeln. Sinnvoll ist, dass sich das Kind die Texte von verschiedenen Leser(innen) wieder vorlesen lässt.



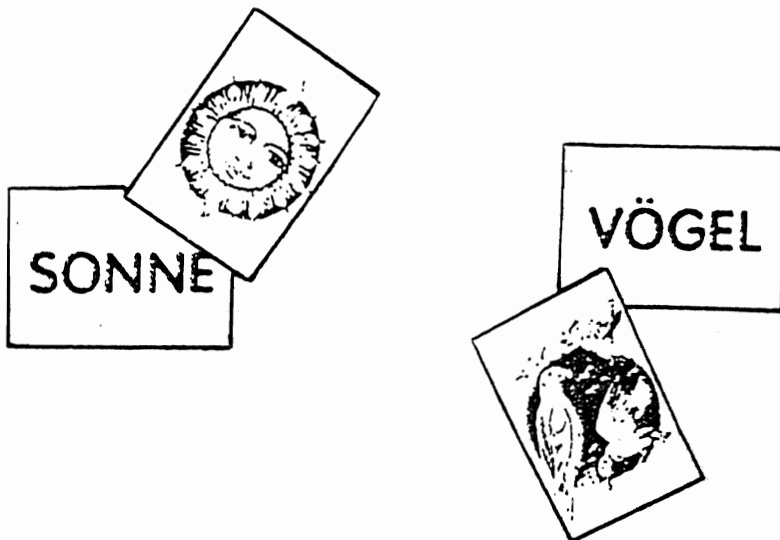
Gezinktes Memory

Dieses Spiel können die Kinder in der Gruppe (2-4), aber auch allein spielen.

Beschriften Sie die Rückseite der Karten eines Memorys mit den Namen der abgebildeten Gegenstände in Blockbuchstaben. Wie beim gewöhnlichen Memory geht es darum, zwei Karten aufzudecken: Passen sie zusammen, darf man sie behalten.

Die Schrift auf der Rückseite erleichtert das Finden gleicher Paare, wenn die Kinder begriffen haben, dass gleiche Schrift für gleiche Bedeutung (=Bilder) steht, und wenn sie die Buchstabenfolgen genau vergleichen.

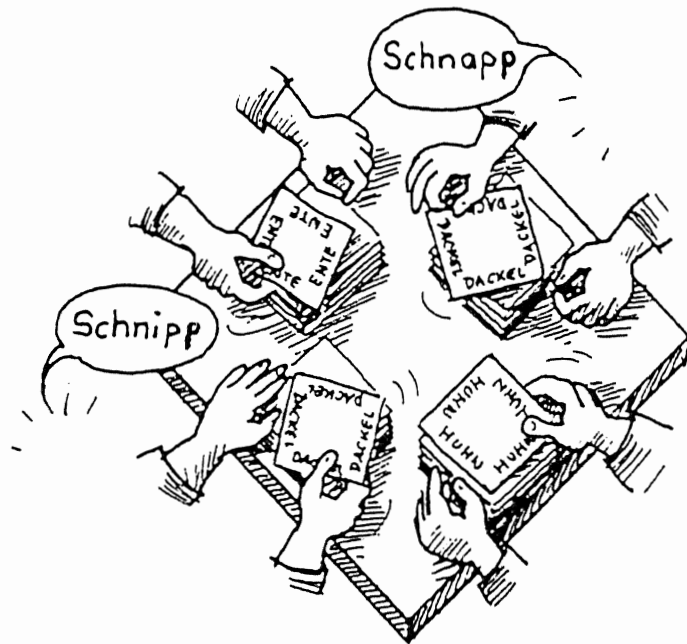
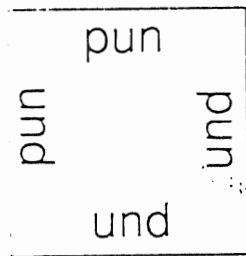
Dieses Memory kann entweder mit einfachen, d.h. deutlich unterscheidbaren Wörtern oder mit graphisch ähnlichen Wörtern gespielt werden.



Schnipp-Schnapp

Drei bis fünf Kinder sitzen um einen Tisch. Jedes hat einen Stapel mit Wortkarten vor sich. Von jedem Wort sind mehrere Exemplare vorhanden. Bei den Karten sind die Wörter am Kopf und am Fuß eingetragen: unten richtig herum und oben auf dem Kopf, damit sie von beiden Seiten lesbar sind.

Auf das Kommando "Schnipp" wird gleichzeitig die oberste Karte aufgedeckt.



Haben mehrere Kinder dasselbe Wort aufgedeckt, bekommt dasjenige Kind, das zuerst "Schnapp" ruft, von den anderen, die dasselbe Wort haben, die Karten.

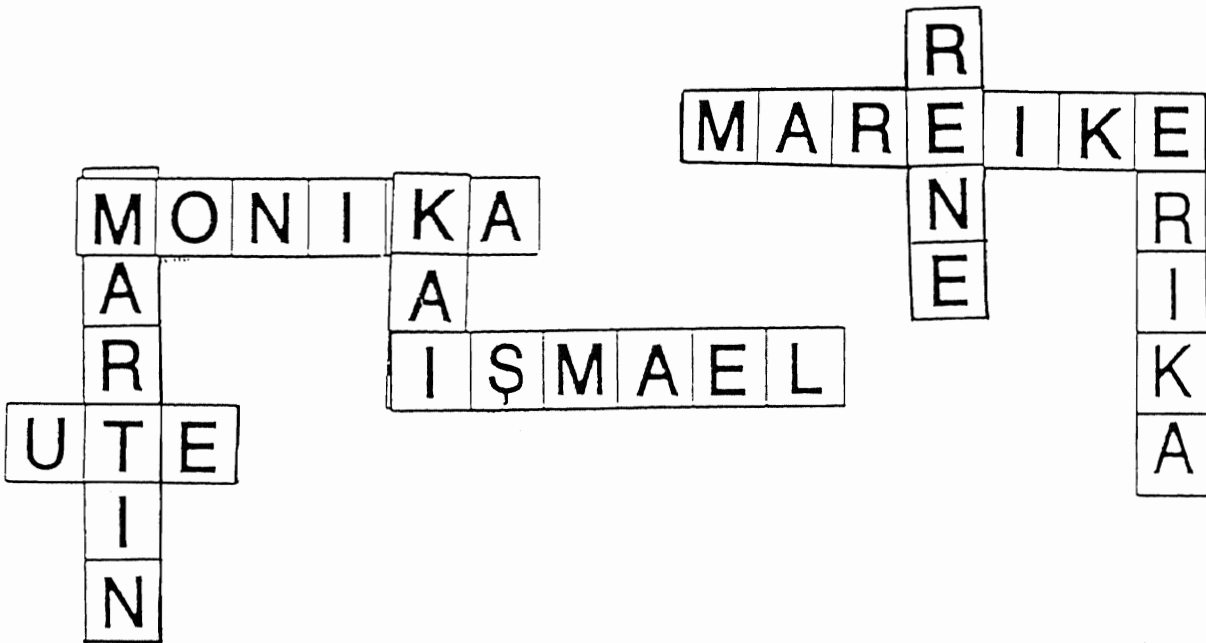
Ruft ein Kind fälschlich "Schnapp", muss es drei Karten auf den Stoß in der Mitte ablegen. Wer keine Karten mehr hat, scheidet aus.

Angemerkt sei, dass "Schnipp-Schnapp" sich besonders für das Automatisieren der rund 300 Funktionswörter (und, aber, auf, am ...) eignet, die sich in andere Spielformen oft nicht einbeziehen lassen, weil man sie nicht oder nur umständlich abbilden kann.

Namen-Kreuze

Zu Schulbeginn bekommen alle Kinder der Klasse einen langen Streifen Pappe, auf dem ihr Vorname in Blockbuchstaben auf der einen Seite waagrecht und auf der anderen Seite senkrecht angebracht ist.

Ein Kind beginnt und legt seinen Namen in die Mitte des Sitzkreises. Das nächste Kind, das in seinem Namen einen gleichen Buchstaben hat, legt seinen Streifen kreuzweise über den bereits liegenden Namen. Nacheinander versuchen nun alle Kinder, ihren Namen abzulegen, wobei sie sich immer zwischen waagrecht und senkrecht entscheiden können. Passen einige Namen auch mit Ihrer Hilfe nicht mehr in das Kreuzworträtsel, kann ein neues Namen-Kreuz begonnen werden.



Übersicht über ausgesuchte didaktische Angebote

1. Zur Förderung der Einsicht in die "Bedeutungshaltigkeit der Schrift"

• **Merkheft**

Bereits am ersten Schultag können Lehrer/Lehrerinnen an alle Kinder ein Blanko-Heft verteilen und ihnen erklären, dass sie in dieses "Merkheft" Notizen machen können. Immer, wenn sich die Kinder etwas merken möchten, können sie es sich in diesem Heft notieren.

Die Kinder könnten z.B. aufgefordert werden, am nächsten Tag ihr Turnzeug mitzubringen. Einige Kinder wissen vielleicht nicht, wie sie anfangen sollen und gucken sich erst einmal an, wie die anderen es machen: Da werden Turnschuhe und Turnhose aufgemalt, Kritzellinien produziert, ein "T" aufgemalt, drei Kreuze gemacht (jeweils eins für jeden Schuh und eins für die Turnhose), verschiedene Buchstaben und Zeichen aneinandergereiht, und ein Kind schreibt TORNZOIJ. Einige Kinder erklären den anderen ihre Notizen.

Didaktischer Kommentar:

Für Notizen reicht es aus, wenn man sich Zeichen oder Kürzel ausdenkt, die man selbst wieder entschlüsseln kann. Es geht dabei nicht um "richtig" oder "falsch". Das gibt den Kindern Sicherheit bei der Nutzung ihrer je eigenen Vorerfahrung und den Lehrern/Lehrerinnen - ganz nebenbei - einen Überblick darüber, welche Vorstellungen die einzelnen Kinder über Schrift entwickelt haben.

(a) Durch die Erklärungen einzelner Kinder, wie sie ihre Notizen gemacht haben und spätere Erfolgs- oder Misserfolgsmeldungen, ob sie ihre Merkzeichen wieder lesen konnten, lernen die Kinder viel voneinander über den Umgang mit Schrift.

(b) Vergleicht man anschließend mit den Kindern gemeinsam die unterschiedlichen gefundenen Lösungen und diskutiert ihre Zweckmäßigkeit, kann das der Anlass für einzelne Kinder sein, einen großen Schritt im Verständnis über Funktion und Aufbau der Schrift voranzukommen.

Wenn die Kinder regelmäßig in ihr Notizheft schreiben, haben Lehrer/Lehrerinnen am Ende des ersten Schuljahres eine gute Dokumentation der Schriftentwicklung der einzelnen Kinder.

• **Etiketten für Gegenstände**

Lehrer/Lehrerinnen können mit den Kindern (nach und nach) die Möbel und Gegenstände im Klassenraum benennen und die Bezeichnungen auf große Pappkarten (am besten mit Fäden zum Auf- und Umhängen) aufschreiben.

Mittags können die Etiketten wieder eingesammelt werden, damit die Kinder die Karten am nächsten Morgen wieder aufhängen können. Anfangs bespricht man am besten im Kreis, welche Karte wohin gehört.

Varianten:

- a) Das Beschildern am Morgen kann ein regelmäßiger "Dienst" mit wechselnder Verantwortlichkeit werden. Dabei erleben auch schwächere Kinder Erfolge.
- b) Um die Kinder herauszufordern, können Lehrer/Lehrerinnen auch einmal die Schilder vertauscht aufhängen und die Kinder fragen, ob ihnen etwas in der Klasse auffällt.

Didaktischer Kommentar:

Kinder machen die Erfahrung, dass Schriftsprache Bedeutungen festhält.

Das Beschildern des Klassenzimmers kann auch die Motivation unterstützen, lesen und schreiben zu lernen, da die Kinder den Gebrauchswert von Schriftsprache im Alltag erfahren und erleben können. Besonders für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrungen ist es wichtig, konkrete Vorstellungen vom Nutzen des Lesens und Schreibens zu erwerben.

Darüber hinaus können andere wichtige Einsichten angebahnt werden, z.B. die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift. Aus den Begründungen der Kinder merkt man schnell, wie genau die Kinder auf die Buchstabenfolge achten. Und in solchen Gesprächen lernen die Kinder gleichzeitig voneinander neue Merkmale der Schrift kennen. Es könnte z.B. auffallen, dass manche Karten mit demselben Buchstaben beginnen oder sogar größere Teile gemeinsam haben, z.B. "Fenster" und "Fensterbank".

• **Mein(e) Sekretär(in)**

Das Kind diktiert seine Texte seinem Sekretär(in), d.h. einem Schriftkundigen. Bei den Texten kann es sich um Unterschriften oder Titel zu selbst gemalten Bildern handeln. Sinnvoll ist, dass sich das Kind die Texte von verschiedenen Leser(innen) wieder vorlesen lässt.

Didaktischer Kommentar:

Das Diktieren hilft, Schriftsprache zu gebrauchen und zu entwickeln, ehe sie über die Technik ihrer Fixierung verfügen. Kinder machen die Erfahrung, dass Schriftsprache Bedeutung festhalten kann, die ein schriftkundiger Leser jederzeit wieder aktualisieren kann. Beides ist v.a. für Kinder wichtig, die wenig Umgang mit Schriftsprache, d.h. mit Geschichten und anderen Textformen hatten.

Darüber hinaus sehen die Kinder, wie ihre eigene Sprache Laut für Laut zu Schriftzeichen, zu einer Buchstabenfolge, "gerinnt". Sie können dabei erste Hypothesen über den Aufbau der Schrift bilden, z.B. über die Passung von Schrifteinheiten auf Sprechereinheiten.

Diese Übung kann auch die Motivation unterstützen, lesen und schreiben zu lernen, da die Kinder den Gebrauchswert von Schriftsprache erfahren und erleben können. Zudem ist es für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrungen besonders wichtig, konkrete Vorstellungen vom Nutzen des Lesens und Schreibens zu erwerben.

2. Zur Förderung der Einsicht in die "Buchstabenbindung der Schrift"

- **Gezinktes Memory**

Dieses Spiel können die Kinder in der Gruppe (2-4), aber auch allein spielen.

Die Karten eines Memorys mit den Namen der abgebildeten Gegenstände sind in Blockbuchstaben beschriftet. Wie beim gewöhnlichen Memory geht es nun darum, zwei Karten aufzudecken: Passen sie zusammen, darf man sie behalten.

Die Schrift auf der Rückseite erleichtert das Finden gleicher Paare, wenn die Kinder begriffen haben, dass gleiche Schrift für gleiche Bedeutung (=Bilder) steht, und wenn sie die Buchstabenfolgen genau vergleichen.

Dieses Memory kann entweder mit einfachen, d.h. deutlich unterscheidbaren Wörtern oder mit graphisch ähnlichen Wörtern gespielt werden.

Didaktischer Kommentar

Es geht nicht darum, die Wörter zu erlesen, sondern darum, erste Einsichten in Funktion und technische Logik der Schrift zu gewinnen und im Spiel nutzbringend anzuwenden.

Je ähnlicher sich die Wörter in graphischer Hinsicht sind, um so mehr müssen die Kinder auf die genaue Abfolge der Einzelzeichen achten und deutlich machen, dass die Veränderung eines einzelnen Zeichens bereits eine Bedeutungsveränderung zur Folge hat wie bei "HAUS" und "MAUS" oder "KIRCHE" und "KIRSCHEN". Um die Kinder nicht unnötigen Frustrationen auszusetzen, sollte man jedoch zu Beginn mit einfach unterscheidbaren Wörtern spielen.

- **Schnipp-Schnapp**

Drei bis fünf Kinder sitzen um einen Tisch. Jedes hat einen Stapel mit Wortkarten vor sich. Von jedem Wort sind mehrere Exemplare vorhanden. Bei den Karten sind die Wörter am Kopf und am Fuß eingetragen: unten richtig herum und oben auf dem Kopf, damit sie von beiden Seiten lesbar sind.

Auf das Kommando "schnipp" wird gleichzeitig die oberste Karte aufgedeckt.

Haben mehrere Kinder dasselbe Wort aufgedeckt, bekommt dasjenige Kind, das zuerst "schnapp" ruft, von den anderen, die dasselbe Wort haben, die Karten.

Ruft ein Kind fälschlich "schnapp", muss es drei Karten auf den Stoß in der Mitte ablegen. Wer keine Karten mehr hat, scheidet aus.

Didaktischer Kommentar

In diesem Spiel geht es um rasches Erkennen von häufigen Wörtern. Je ähnlicher sich die Wörter in graphischer Hinsicht sind, umso genauer müssen die Kinder auf die Buchstabenfolgen achten, um Verwechslungen, z.B. von "im" und "in" zu vermeiden.

"Schnipp-Schnapp" eignet sich besonders für das Automatisieren der rund 300 Funktionswörter (und, aber, auf, am ...), die sich in andere Spielformen oft nicht einbeziehen lassen, weil man sie nicht oder nur umständlich abbilden kann.

• **Namen-Kreuze**

Zu Schulbeginn bekommen alle Kinder der Klasse einen langen Streifen Pappe, auf dem ihr Vorname in Blockbuchstaben auf der einen Seite waagrecht und auf der anderen Seite senkrecht angebracht ist.

Ein Kind beginnt und legt seinen Namen in die Mitte des Sitzkreises. Das nächste Kind, das in seinem Namen einen gleichen Buchstaben hat, legt seinen Streifen kreuzweise über den bereits liegenden Namen. Nacheinander versuchen nun alle Kinder, ihren Namen abzulegen, wobei sie sich immer zwischen waagrecht und senkrecht entscheiden können. Passen einige Namen auch mit Hilfe der Lehrerin/des Lehrers nicht mehr in das Kreuzworträtsel, kann ein neues Namen-Kreuz begonnen werden.

Didaktischer Kommentar

Bei diesem Spiel geht es um das Wiedererkennen der Buchstaben des eigenen Namens in Namen anderer Kinder - je nach Sitzordnung der Kinder wird das Kreuzworträtsel immer wieder unterschiedlich ausfallen.

Wichtig ist, dass den Kinder früh bewusst wird: Wörter sind "Ganzheiten" und doch aus wiederkehrenden Elementen zusammengesetzt - und umgekehrt: Derselbe Buchstabe taucht in verschiedenen Wörtern wieder auf.

Von dieser Einsicht ist es dann zur Entdeckung des Lautbezugs der Buchstaben nicht mehr weit. Diese kann gefördert werden, wenn die Kinder sich beim Anlegen die betreffenden Wörter laut vorsprechen, so dass Buchstabengleichheit und parallele Lautgleichheit bewusst werden.

Inwiefern die dargestellten Fördermöglichkeiten für Sabine sinnvoll sind:

- **Merkheft**

Da Sabine die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift bereits erworben hat und sie bereits weiß, dass unsere Schrift aus Buchstaben besteht, bringt diese Übung sie nicht unbedingt weiter. Allenfalls könnte die Diskussion mit anderen Kindern und das Betrachten anderer Merkhefte weitere Anregungen geben.

- **Etiketten für Gegenstände**

Diese Übung scheint für Sabine geeignet zu sein: Sie wäre damit konfrontiert, dass nur bestimmte Buchstabenfolgen die jeweilige Bedeutung bewerkstelligen – diese gerade erworbene Einsicht könnte sie hier vertiefen. Durch die Konfrontation mit verschiedenen Wortbildern und deren Vergleich kann sie auch erfahren, welche Merkmale eines Buchstabens für diesen definierend sind.

- **Mein(e) Sekretär(in)**

Da Sabine bereits begriffen hat, dass Schrift Bedeutung festhält und aus Buchstaben besteht, bietet diese Übung nicht unbedingt weiterführende Aspekte.

Allenfalls könnte sie die Einsicht vertiefen, dass nur eine bestimmte Abfolge von Buchstaben eine bestimmte Bedeutung festhält, indem sie die Erfahrung macht, dass verschiedene Leser/innen in der Lage sind, ihren diktierten Text wiederzulesen.

➤ **Es stellt sich heraus:**

Keine der oben beschriebenen Übungen zur Förderung der Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift erweist sich als grundsätzlich ungeeignet – sie können Sabine zu einer Vertiefung/Festigung der Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift verhelfen.

Weiterführende Förderungen ergeben sich jedoch nur dann, wenn Sabine durch die Konfrontation mit Buchstaben weiterführende Anregungen nützt und damit zusammenhängende Hypothesen aufbaut, z.B. bezüglich der Buchstabenbindung der Schrift.

- **Gezinktes Memory**

Dieses Spiel scheint für Sabine sehr geeignet. Sie kann ihre neue Einsicht vertiefen, dass nur eine bestimmte Buchstabenfolge eine bestimmte Bedeutung bewerkstelligt – schon kleine Veränderungen im Schriftbild verweisen auf abweichende Bedeutungen. Darüber hinaus wird sie vielleicht darauf aufmerksam, welche Merkmale eines Buchstabens diesen definieren und welche nicht.

- **Schnipp-Schnapp**

Bei diesem Spiel kommt es auch auf Schnelligkeit im Erkennen und Vergleichen von Wortbildern an. Die Anforderungen dieser Übung erscheinen für Sabine noch zu komplex.

- **Namen-Kreuze**

Diese Übung scheint für Sabine geeignet. Hier kommt es darauf an, die Buchstaben des eigenen Namens in anderen Namen wiederzuerkennen. Auf diese Weise wird sie auch aufmerksamer, welche Merkmale eines Buchstabens für diesen definierend sind.

Das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens wird als Entwicklungsprozess betrachtet. In diesem Prozess erwirbt ein Kind zentrale Einsichten bezüglich der Funktion und bezüglich des Aufbaus unserer Schrift. Diese Einsichten werden nicht schlagartig von heute auf morgen erworben, sondern allmählich in verschiedenen Stufen, die sich bei jedem Kind beobachten lassen.

Zentrale Einsichten

1. Bedeutungshaltigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

- Schrift ist Träger von Information: Schreiben ist mehr als beliebiges Spurenmachen;
- Schrift ist Festhalten von Sprache;

Didaktisches Angebot:

2. Buchstabenbindung der Schrift

Das Kind begreift:

- Schrift besteht aus einer begrenzten Zahl konventioneller Zeichen, den Buchstaben (s. Verschriftungsbeispiel);
- jedes Wort hat eine festgelegte Buchstabenfolge, die die jeweilige Bedeutung bestimmt (Schreiben weniger Merkwörter oder Abschreiben/Abmalen anderer Wörter);

Didaktisches Angebot:

Entwicklungsstufen

1. Kritzelstufe

Schon dreijährige Kinder ahmen das Schreiben von Erwachsenen nach
 Kritzeln hat inhaltliche Bedeutung ← → Kritzeln hat keine inhaltl. Bedeutung (kommunikative Absicht)

Verschriftungsbeispiel:



2. Malen von willkürlichen Buchstabenfolgen

Die Kinder schreiben einzelne Buchstaben (meist Großbuchstaben) oder malen buchstabenähnliche Zeichen.
 Es ist noch kein Bezug zur Lautung der Wörter vorhanden.

Verschriftungsbeispiel:



Intervention 1b

„EL WIE LUDWIG“

Nach der Unterrichtsszene „Ich wollte hier FLORIAN schreiben“ schreibt Sabine einige Tage lang überall FLORIAN. Die Lehrerin spricht sie darauf an:

Sabine: *„Ja, ich kann schreiben, ne.“*

Lehrerin: *„Schreiben ist, wenn man alles aufschreiben kann, was man denkt. Das kann der Name Florian sein, aber das können auch Geschichten sein, über deinen Kater zum Beispiel, oder Briefe. Zum Schreiben braucht man Buchstaben. Du kennst schon viele. Welche Buchstaben hat FLORIAN?“*

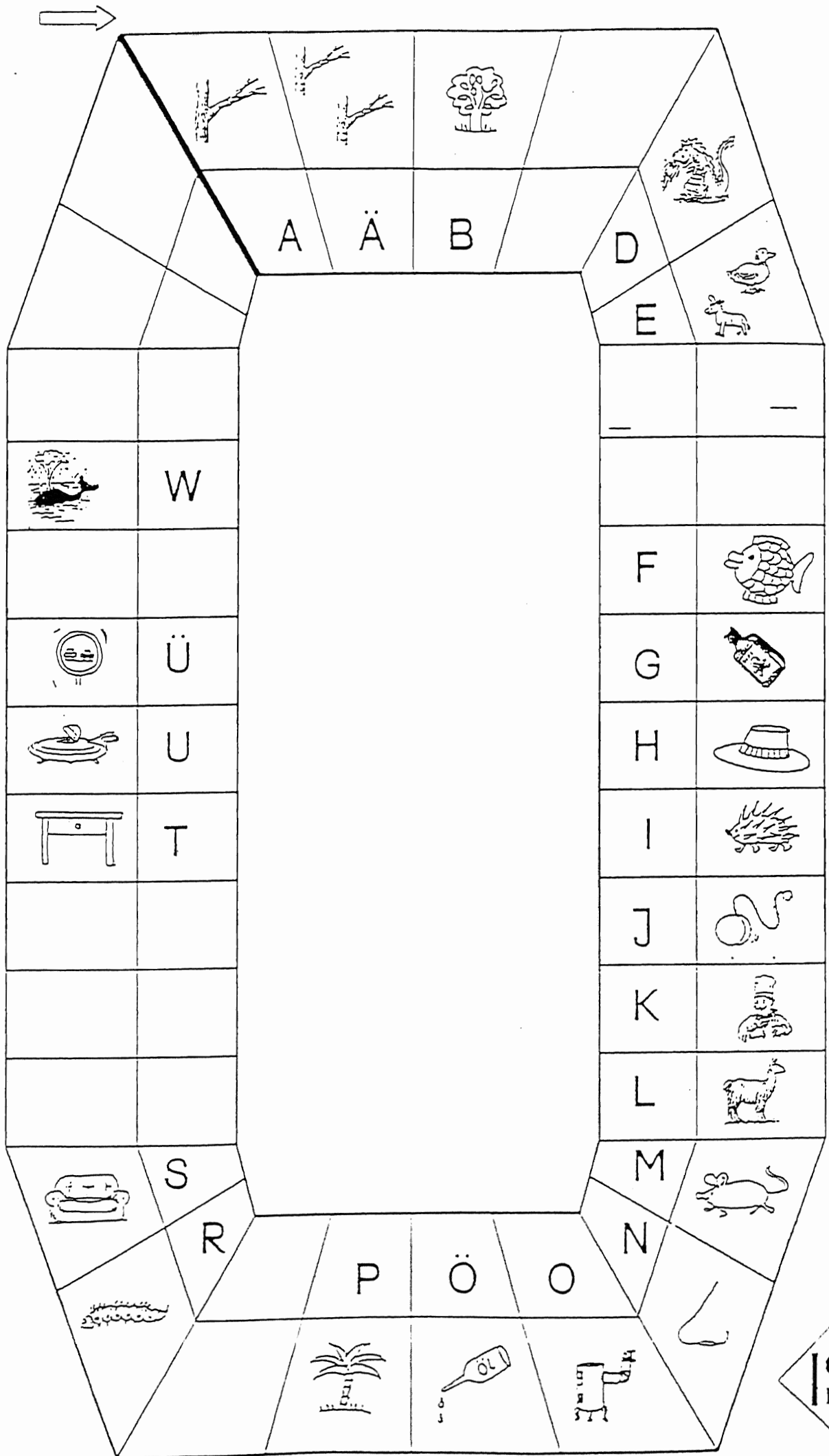
Sabine: *„EL wie Ludwig.
EN wie Nordpol.
A wie Anton.
EF wie Friedrich.
O wie Otto.
ER wie Rudolf.
I wie Ida.“*

Beim Nennen der einzelnen Buchstaben weist Sabine mit ihrem Zeigefinger auf den jeweiligen Buchstaben im Wort FLORIAN.

Zusatzinformation: Sabine kennt die Fernsehsendung „Glücksrad“ und orientiert sich beim Buchstabieren an ihr.

Sabine kann die Buchstaben in dem Wort FLORIAN mit ihren jeweiligen Buchstabennamen benennen! – Dann kann sie wohl tatsächlich schreiben oder was sagen Sie dazu?

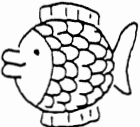

Diskutieren Sie kurz zu zweit!



ISB

WICHTIGE BEGRIFFE

Anlauttabellen werden seit Jahren im Anfangsunterricht genutzt. Eine Anlauttabelle ist ein Instrument, das Kindern beim lautlichen Verschriften hilft. Ihr Grundprinzip ist folgendes: Neben jedem Buchstaben befindet sich die Abbildung eines Gegenstandes, dessen Bezeichnung mit dem entsprechenden Laut beginnt. Beispielsweise: Neben <F> ein Fisch, neben <N> eine Nase, neben <T> ein Tisch usw. Die Kinder lernen, aus dem ganzen Wort den Anlaut zu isolieren. Auf diese Weise sind sie in der Lage, jedem Buchstaben seinen Lautwert zuzuordnen. Es wird deutlich, dass ein Buchstabe sowohl einem Buchstabennamen als auch einem Lautwert zugeordnet werden kann. Am Beispiel des Buchstaben <F> bedeutet dies, dass es eben nicht heißt "Ef" (Buchstabename) wie "Fisch", sondern /f/ (Lautwert) wie Fisch.

Abbildung in der Anlauttabelle	Buchstabe als graphisches Zeichen	Buchstabename	Lautwert eines Buchstaben
	F	Ef (wie Friedrich)	/f/ wie Fisch
	E	E (wie Elfriede)	/e:/ wie Esel /ɛ/ wie Ente

Die **phonologische Bewusstheit** ist eine entscheidende Schlüsselkompetenz für den Schriftspracherwerb, die in ihrer Bedeutung unumstritten ist.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn bezieht sich auf die Gliederung der mündlichen Sprache (Lautfolgen) in einzelne Laute bzw. Lautklassen und beinhaltet spezifische Fähigkeiten wie Anfangslaute erkennen, Lautanzahl in einem Wort erfassen oder Lautumstellungen durchführen (vgl. Forster & Martschinke, 2001¹). Um phonologische Bewusstheit zu fördern, ist es sinnvoll, dass Kinder u.a. lernen, Wörter in ihre Laute aufzugliedern und den Lauten entsprechende Buchstaben oder Buchstabengruppen zuzuordnen.

Prinzipiell gibt es eine ganze Reihe von Aufgaben, die die phonologische Bewusstheit von Kindern in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlicher Hinsicht fördern. Viele dieser Übungen sind auch dafür geeignet, die Arbeit mit der Anlauttabelle zu unterstützen oder vorzubereiten.

¹ Forster, Maria & Martschinke, Sabine (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Band 2. Donauwörth: Auer Verlag, S. 8

DIDAKTISCHE ANGEBOTE ZUR FÖRDERUNG DER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT

• Das gelbe Haus

Im gelben Haus sollen Wörter wohnen, die sich gut verstehen, weil sie am Anfang gleich klingen. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Anfang nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Anlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

- Beispiele:
- 1) Vier Bildkarten: Fass - Sonne - Sieb - Sand
→ Das Wort "Fass" darf nicht im gelben Haus wohnen.
 - 2) Vier Bildkarten: Krankenwagen - Kirchturm - Krokodil - Lampe
→ Das Wort "Lampe" darf nicht im gelben Haus wohnen.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Ausgliederung des Anlauts.

Grundsätzlich ist ein Anlaut-Training sinnvoll, da die Analyse des Anlauts für ein Kind wesentlich einfacher ist als die gesamte Laut-Analyse eines kompletten Wortes.

Es empfiehlt sich, mit den artikulatorisch leichter zu haltenden Langvokalen und Dauerkonsonanten (f, l, n, r, s und w) zu beginnen - vgl. Beispiel 1.

Bei dieser Übung sollte darauf geachtet werden, dass die zu analysierenden Wörter nicht zu lang sind. Denn der Anlaut ist in kürzeren Wörtern generell leichter zu analysieren als in langen Wörtern. Demnach ist das Beispiel "Krankenwagen - Kirchturm - Krokodil - Lampe" nicht empfehlenswert.

- Grundsätzlich ist diese Übung für Sabine geeignet. Anfangs könnte es ihr Schwierigkeiten bereiten, dass sie den Anlaut von mehreren, nämlich von vier, Bildkarten benennen und vergleichen muss.

• Das rote Haus

Im roten Haus dürfen nur Wörter wohnen, die sich hinten gleich anhören. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

- **"Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."**

Um diese spielerische Übung einzuführen, kann der Lehrer/die Lehrerin den Kindern den Satz "Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an." sagen. Dieser Satz ist mit der Aufforderung an die Kinder verbunden, den betreffenden Gegenstand in einem vorher vereinbarten Raum (im Klassenzimmer, auf einer Decke ö.ä.) zu finden, der mit dem angegebenen Laut beginnt. Später kann ein Rollenwechsel stattfinden und die Kinder übernehmen an Stelle des Lehrers/der Lehrerin das Rätselstellen.

Dieses Spiel ist auch hilfreich, um die Namen der manchmal mehrdeutigen Abbildungen auf der Anlauttabelle verbindlich zu klären: "Ich sehe was in der Anlauttabelle, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Ausgliederung des Anlauts.

Grundsätzlich ist ein Anlaut-Training sinnvoll, da die Analyse des Anlauts für ein Kind wesentlich einfacher ist als die gesamte Laut-Analyse eines kompletten Wortes.

Es empfiehlt sich, mit den artikulatorisch leichter zu haltenden Langvokalen und Dauerkonsonanten (f, l, n, r, s und w) zu beginnen.

➤ Für Sabine ist diese Übung geeignet, da sie hier die Isolierung des Anlautes üben kann.

- **An welcher Stelle des Wortes hörst du ein 'l'? Kreuze an!**

Zu dieser Überschrift ist z.B. eine Blume abgebildet. Darunter sind drei Kästchen zum Ankreuzen zu sehen. Das Kind soll nun entscheiden, an welcher Position im Wort es ein 'l' hört: am Anfang (1. Kästchen), in der Mitte (2. Kästchen) oder am Ende (3. Kästchen). Dann kreuzt es das entsprechende Kästchen an.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Analyse eines Lautes in der mittleren Position.

Diese Übung erscheint nicht sinnvoll:

1. Die Analyse eines Lautes bezogen auf die mittlere Position ist sehr komplex.
2. Diese Übung kann die Kinder besonders dann verwirren kann, wenn die "Mitte" sehr großzügig definiert ist: Kann man wirklich sagen, dass das 'l' in "Blume" in der Mitte des Wortes "Blume" steht?

➤ Für Sabine ist diese Übung nicht geeignet. Sie sollte zunächst die Analyse des Anlautes üben.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Wortende nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Endlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

- Beispiel:
- 1) Vier Bildkarten: Blitz - Herz - Wiese - Pilz
→ Das Wort "Wiese" darf nicht im roten Haus wohnen.
 - 2) Vier Bildkarten: Trommel - Vogel - Kamel - Blatt
→ Das Wort "Blatt" darf nicht im roten Haus wohnen.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Isolierung bzw. das Erkennen des Endlautes eines Wortes.

Die Analyse des Endlautes erscheint nur unter bestimmten Bedingungen sinnvoll:

1. wenn Kinder in der Analyse des Anlautes relativ sicher sind und
2. wenn das Wortmaterial sorgfältig ausgesucht wird.

➤ Für Sabine erscheint diese Übung nicht geeignet, da sie noch keinerlei Übung in der Analyse des Anlautes hat.

• Eisenbahn

Auf einem großen Blatt Papier ist eine aufgemalte Eisenbahn mit verschiedenen Waggons zu sehen.

Das Kind spricht sich immer ein Wort laut vor und hört es auf seine Laute hin ab. In die Waggons einer aufgemalten Eisenbahn legt das Kind für jeden gehörten Laut einen Stein ab.

Beispiel: Oma → O - m - a

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Angabe von Lautanzahlen gegebener Wörter.

Diese Übung ist lediglich für Kinder geeignet, die bereits in der Analyse des Anlautes sicher sind.

Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Wörter nicht zu lang sind.

So ist die Frage "Wie viele Laute hörst du im Wort "Krokodil?" (didaktisch) nicht empfehlenswert.

➤ Für Sabine ist diese Übung nicht geeignet. Sie sollte zunächst die Analyse des Anlautes üben, bevor sie mit der kompletten Lautanalyse eines Wortes konfrontiert wird.

⇒ Falls Sie Lust haben: Entlang der gestrichelten Linie abschneiden und unter den ersten Teil der entsprechenden Übersicht kleben!

3. Lautbezug der Schrift

Das Kind begreift:

- Wahl und Anordnung von Buchstaben haben mit den Lauten eines Wortes zu tun (→ Ein-Laut- u. Skelettschreibungen);
- Die Abfolge einzelner Laute im Wort wird durch die Schrift komplett abgebildet: jedem Laut wird ein Buchstabe/eine Buchstaben-Gruppe zugeordnet (→ streng lautliches Verschriften);

Didaktisches Angebot:

"Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."

3. Verschriften von Lautelementen

- Ansätze einer Lautorientierung/Ein-Laut-Schreibungen:
Die Kinder geben einzelne Laute wieder (Anlaut oder prägnanter Laut zu Beginn des Wortes) und lassen auch noch ganze Wörter aus.
- Skelettschreibungen:
Die wichtigsten Laute werden wiedergegeben, dabei wird häufig auch zumindest jede Silbe durch wenigstens einen Buchstaben markiert.

Verschriftungsbeispiele:

- L → Limonade
- EHS PETRA → Ich heiÙe Petra
MS → Maus

4. Streng lautliches Verschriften

Hier findet man eine vollständige Verschriftung aller zu hörenden Laute. Kinder orientieren sich dabei an ihrer eigenen Artikulation.

Verschriftungsbeispiele:

OPA OT OMA LESHN
KATA → Kater

Intervention 2a


„ICH MAG“

Sie haben bereits zwei Unterrichtsszenen aus der Schulklasse von Sabine kennengelernt: „Ich wollte hier FLORIAN schreiben“ und „EL wie Ludwig“.

Im Folgenden finden Sie erneut Unterrichtsszenen derselben Klasse vor, die sich aber unmittelbar vor den o.g. Szenen ereigneten und in denen es nicht speziell um das Kind Sabine geht.

Zu Beginn der Schulstunde hatten sich alle Kinder im Stuhlkreis um einen niedrigen Tisch versammelt. Auf diesem Tisch hatte die Lehrerin dann eine Papierrolle ausgebreitet, so dass er ganz mit Papier bedeckt war und dieses Stück von der Papierrolle abgeschnitten. Dem schloss sich ein Unterrichtsgespräch an, das wie folgt protokolliert wurde:

1 Lehrerin: *„Heute möchte ich, dass wir alle ein Wort richtig schreiben lernen.“*

Sie malt  auf das große Blatt.

Kathrin: *„Leo“*

Lehrerin: *„Wie kommst du drauf?“*

5 Kathrin: *„Weil es drei Buchstaben sind.“*

Lukas: *„Könnte auch Ina heißen.“*

Lehrerin: *„Richtig.“*

Alexander: *„Aber Ina hat keinen Bogen.“*

Nun melden sich viele Kinder, reden aber noch durcheinander.

10 Ina: *„Endlich, ich hab einen Bogen.“*

Lehrerin: *„Psst. Melden und einer nach dem anderen. Ina?“*

Ina: *„Ich“*

Lehrerin: *„Du kannst glaube ich Gedanken lesen. Wie kommst du denn darauf? – Richtig, das Wort hatte ich mir ausgedacht.“*

15 Lehrerin: *„So, wer möchte denn jetzt ICH schreiben?“*

Viele Kinder melden sich. Die Lehrerin nimmt Steffi dran.

Lehrerin: *„Steffi, schreib mal ICH.“*

Steffi kommt nach vorne und bekommt einen dicken roten Stift.

Kinder: *„Ich – ich lieb dich – ich lieb dich nicht.“*

20 Steffi schreibt ein ‚E‘ und stockt. Sie schreibt nicht weiter.

Lehrerin: „Steffi, wenn du Hilfe brauchst, dann hol dir Hilfe. Oder sag: ‚Ich will Hilfe!‘“

Viele Kinder melden sich und Steffi ruft Ina auf. Ina kommt zu Steffi nach vorne und sagt: „Ein Ce und ein Ha.“

25 Steffi schreibt ‚C‘ und ‚H‘, so dass nun ECH auf dem Blatt steht.

ARBEITSAUFTRÄGE

Sehen Sie sich bitte die geschilderte Unterrichtsszene noch einmal genauer an!

1. Zu Beginn der vorliegenden Unterrichtsszene ist von einem „Bogen“ die Rede.

1.1 Haben Sie eine Idee, warum die Lehrerin diesen „Bogen“ benützt und erachten Sie ihn für sinnvoll? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

1.2 Fallen Ihnen noch andere Beispiele unserer Schriftsprache ein, bei denen die Lehrerin den Bogen benützen könnte?

2. Steffi und Ina verschriften das Wort ICH als ECH.

2.1 Erkennen Sie nachvollziehbare Gründe für diese fehlerhafte Verschriftung? Wenn ja, nennen Sie diese Gründe bitte und begründen Sie Ihre Aussagen, soweit es Ihnen möglich ist!

2.2 Wie würden Sie als Lehrer/in auf Steffis und Inas Schreibversuch reagieren? Bitte begründen Sie Ihre Aussagen!

ZENTRALE LINGUISTISCHE BEGRIFFE

Ebene	Lautebene (Sprechen)	Schriftenebene (Schreiben)																
<p>Parole <i>Konkrete, individuelle Sprachäußerung</i></p>	<p style="text-align: center;">Laut/Phon [ç] ↓</p> <p style="text-align: center;">Varianten: Allophone</p> <p style="text-align: center;"><i>Konkret realisierte Varianten eines Phonems</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Freie Allophone</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Kombinatorische Allophone</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p><i>Unabhängig von Lautumgebung:</i></p> <p>Zäpfchen- vs. Zungen- spitzen-r [r] vs. [R]</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p><i>Abhängig von der Lautumgebung:</i></p> <p>Ich-Laut vs. Ach-Laut [ç] vs. [x]</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Freie Allophone	Kombinatorische Allophone	<p><i>Unabhängig von Lautumgebung:</i></p> <p>Zäpfchen- vs. Zungen- spitzen-r [r] vs. [R]</p>	<p><i>Abhängig von der Lautumgebung:</i></p> <p>Ich-Laut vs. Ach-Laut [ç] vs. [x]</p>	<p style="text-align: center;">Buchstabe/Graph c, h ↓</p> <p style="text-align: center;">Varianten: Allographe</p> <p style="text-align: center;"><i>Gesamtmenge möglicher schriftlicher Realisierungen eines Phonems</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Belegwörter</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Allographe</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Phoneme</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">Wal vs. Wahl</td> <td style="vertical-align: top;"><a, ah></td> <td style="vertical-align: top;">/a:/</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Ofen vs. offen</td> <td style="vertical-align: top;"><f, ff></td> <td style="vertical-align: top;">/f/</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Saite vs. Seite</td> <td style="vertical-align: top;"><ei, ai></td> <td style="vertical-align: top;">/aj/</td> </tr> </tbody> </table>	Belegwörter	Allographe	Phoneme	Wal vs. Wahl	<a, ah>	/a:/	Ofen vs. offen	<f, ff>	/f/	Saite vs. Seite	<ei, ai>	/aj/
Freie Allophone	Kombinatorische Allophone																	
<p><i>Unabhängig von Lautumgebung:</i></p> <p>Zäpfchen- vs. Zungen- spitzen-r [r] vs. [R]</p>	<p><i>Abhängig von der Lautumgebung:</i></p> <p>Ich-Laut vs. Ach-Laut [ç] vs. [x]</p>																	
Belegwörter	Allographe	Phoneme																
Wal vs. Wahl	<a, ah>	/a:/																
Ofen vs. offen	<f, ff>	/f/																
Saite vs. Seite	<ei, ai>	/aj/																
<p>Langue <i>Abstraktes Sprachsystem als Regelwerk</i></p>	<p style="text-align: center;">Phonem / ç /</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache</i> • <i>durch Zeichen einer normierten Lautschrift wiedergegeben (IPA / API-Lautschrift – International Phonetic Alphabet)</i> • <i>/ç/ im Wort ‚ich‘ – sog. ‚ich-Laut‘</i> 	<p style="text-align: center;">Graphem < ch ></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>realisiert das Phonem auf der Schriftebene bzw. schriftlicher Repräsentant des Phonems</i> • <i>setzt sich aus Einzelbuchstaben oder aus Buchstabenverbindungen zusammen</i> • <i><ch> im Wort ‚ich‘</i> 																

SYSTEMATISCHE GEGENÜBERSTELLUNG VON PHONEMEN
UND GRAPHEMEN IM DEUTSCHEN:¹

Vokalismus			
Kurzvokale		Diphthonge	
/ɪ/	< i >	Bild	Weise
/ʏ/	< ü >	hübsch	Waise
/ʊ/	< u >	Kunst	Baum
/ɛ/	< e >	Held	heute
	< ä >	hält	Häute
/œ/	< ö >	können	
/ɔ/	< o >	oft	
/a/	< a >	Bach	

Langvokale			
/i:/	< i >	Lid	träge
	< ie >	Lied	Mähne
	< ih >	ihm	schön
/y:/	< ü >	Blüte	Höhle
	< üh >	Bühne	Pol
/u:/	< u >	Mut	Boot
	< uh >	Huhn	Lohn
	< e >	Weg	Tag
/ɔ:/	< ee >	Beet	Saal
	< eh >	Seine	Zahl

Konsonantismus			
	Einfach-schreibun-gen	Doppel-schreibun-gen	Besonderheiten
/p/	< p >	< pp >	< b > im Auslaut (<i>Leib</i>)
/t/	< t >	< tt >	< d > im Auslaut (<i>Hand</i>)
/k/	< k >	< kk >	< g > im Auslaut (<i>Tag</i>) < ck > (<i>Sack</i>) < q > in < qu > (<i>Quark</i>) < ch > in < chs > (<i>Dachs</i>) < x > = /k/ + /s/ (<i>Hexe</i>)
	/b/	< b >	< bb >
	/d/	< d >	< dd >
	/g/	< g >	< gg >
/pf/			< pf > (<i>Pfund</i>)
/ts/			< z > (<i>Zahl</i>) < tz > (<i>Satz</i>)
/f/	< f >	< ff >	< v > (<i>Vater</i>)
/ʃ/			< sch > (<i>schön</i>) < s > vor < p > (<i>Spiel</i>) < s > vor < t > (<i>Star</i>)
	/s/	< ss >	< ð >, < s > im Auslaut (<i>Gruß, aus</i>) < x > = /k/ + /s/ (<i>Hexe</i>)
	/ch/		< ch > (<i>ich</i>)
/h/	< h >		
/v/	< w >		< u > in < qu > (<i>Quark</i>), < v > (<i>Vase</i>)
/z/			< s > im An- und Inlaut (<i>Sonne, leise</i>)
/j/	< j >		
/m/	< m >	< mm >	
/n/	< n >	< nn >	
/ŋ/			< ng > (<i>eng</i>), < n > vor < k > (<i>Bank</i>)
/l/	< l >	< ll >	
/r/	< r >	< rr >	

¹ Bergmann, Rolf, Pauly, Peter & Stricker, Stefanie (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. 3. überarb. u. erw. Aufl. v. Rolf Bergmann & Stefanie Stricker. Heidelberg: Winter, S. 38f.

WICHTIGE BEGRIFFE

Lautschrift (auch: phonetische Umschrift; phonetische Transkription):

- Ermöglicht die mehr oder weniger lautgetreue konventionalisierte Wiedergabe gesprochener Sprache durch eine eigene phonetische Schrift (im Gegensatz zur Buchstabenschrift, die dies nicht leistet).
- Allgemein durchgesetzt hat sich das im lateinischen Alphabet orientierte IPA-System der 1886 gegründeten Association phonétique internationale.

(vgl. Schunk (2002), S. 51)

Die Phonemermittlung: Minimalpaaranalyse

In einem **Minimalpaar** stehen sich zwei Wörter gegenüber, die sich nur in einem Phon (= Laut) unterscheiden. Die restliche Lautkette muss identisch sein. Ändert sich durch den Austausch der Phone auch die Bedeutung, handelt es sich um Phoneme. Beide Wörter bilden ein Minimalpaar (vgl. Schunk (2002), S. 76).

<u>Beispiele:</u>	Hand [hant]	ich [iç]	Beet [be:t]	Lid [li:t]
	Wand [vant]	im [im]	Bett [bɛt]	Lied [li:t]

Die Wörter *Lid* und *Lied* bilden demnach kein Minimalpaar, da sie sich nur orthographisch, nicht aber in ihrer Lautkette unterscheiden (beide Wörter enthalten das gleiche Phonem /i:/)

Die Kürze und Länge eines Vokals sind unterscheidende Merkmale (vgl. Bett vs. Beet).

Beim Vokalismus unterscheidet man neben den Kurz- und Langvokalen noch die Diphthonge.

Diphthonge entstehen dann, wenn zwei aufeinanderfolgende Vokale, die der gleichen Silbe angehören, verbunden artikuliert werden (vgl. Lühr (1993), S. 213):

/aj/	Weise, Waise
/au/	Baum
/ɔy/	Häute, heute

Unsere Sprachproduktion ist ein kontinuierlicher Bewegungsablauf artikulatorischer Vorgänge, ein **Lautstrom**. Dies hat u.a. zur Folge, dass

1. in diesem Lautstrom keine natürlichen Einschnitte zu unterscheiden sind.
2. eine **Koartikulation** von Lauten (lat. „coarticulare“ zusammen artikulieren) auftritt:
Bestimmte Laute werden je nach Lautkontext unterschiedlich produziert und ‚klingen‘ daher auch jeweils anders. So fällt der Laut [i] anders aus, wenn er einem [ç] vorangeht, als wenn ihm ein [g] folgt, z.B. bei *ich* vs. *Igel*.

Literatur:

Schunk, Gunter (2002): Studienbuch zur Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort. 2. überarb. u. erw. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Lühr, Rosemarie (1993): Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. unveränderte Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.

Die eben dargestellte Unterrichtsszene „ICH MAG“ setzt sich wie folgt fort:

Lehrerin: *„Hm. Wer würde ICH anders schreiben?“*

Einige Minuten später stehen mehrere Versuche der Kinder, das Wort ICH zu verschriften, auf dem Blatt.

Lehrerin: *„Christian, komm, mach mal einen runden Kreis um das richtige ICH.“*

30 Christian kommt nach vorne und kreist das iCH ein.

Lehrerin: *„Genau. – So, so schreibt man ICH.“*

Anne: *„Hab ich gewusst.“*

Lehrerin: *„Mit I und mit dem Ce, Ha – mit dem ‚Ch‘ von ‚Chinese‘.¹⁾ Man hört, man hört ein bisschen ein E, ECH, aber von heute an, denk ich, schreiben wir ICH nach Möglichkeit richtig. Mit den drei Buchstaben.“*

35

Sie zeigt auf das eingekreiste iCH.

1) Die Unterrichtsszene wurde in einer Schulklasse im Raum Hamburg protokolliert. Bezüglich der Lautqualität entspricht daher das ‚ch‘ im Wort ‚Chinese‘ dem ‚ch‘ im Wort ‚ich‘. In Bayern dagegen wird das ‚ch‘ im Wort ‚Chinese‘ als ‚k‘ realisiert.

Intervention 2b

„ICH MAG“ (Teil 2)

Im Folgenden erfahren Sie einiges über einen Jungen namens Julian. Die dargestellten Situationen spielten sich nach der Unterrichtsszene „ICH MAG“ ab, die Sie in der vergangenen Woche kennengelernt haben.

Zur Erinnerung: Die Kinder hatten sich im Stuhlkreis um einen niedrigen Tisch gesetzt, der mit einem großen Stück Papier bedeckt war. Nach der gemeinsamen Erarbeitung des Wortes ICH setzt sich die Szenerie nun wie folgt fort:

Lehrerin: *„Du sollst etwas über dich aufschreiben. ICH kannst du jetzt schreiben.“*

Sie schreibt mit einem blauen Stift ICH und sagt: „Ich mag“

Tom: *„Schöne blaue Farbe.“*

Lehrerin: *„Nicht in die Klasse rufen! Melden! – Julian!“*

Die Kinder reden durcheinander. Julian schreibt MAK auf das Papier.

Julian: *„Ich mag.“*

Kerstin: *„Tomate“*

Lehrerin: *„Hast du das gehört, was da steht?“*

Julian: *„Ein ‚k‘“*

Lehrerin: *„Julian, da musst du besser hinhören! Wir sagen doch mag und nicht mak!“*
„Ich mag. So.“ – Sie schreibt MAG.

ARBEITSAUFTRÄGE

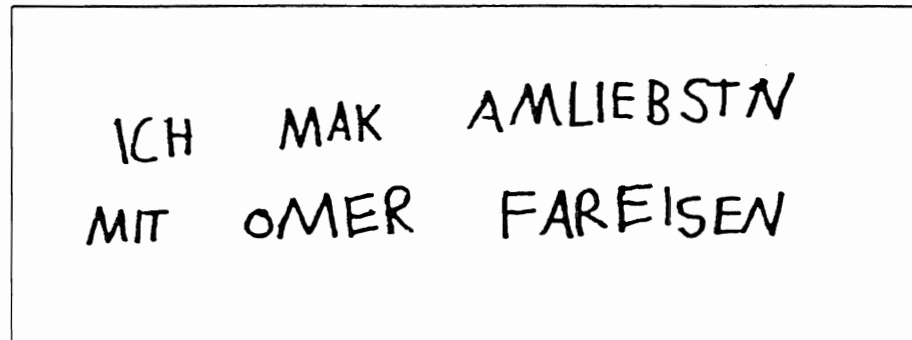
1. Nehmen Sie nun bitte zu den Schreibungen MAG und MAK Stellung!

1.1 Was sagen Sie in diesem Zusammenhang zu der Reaktion der Lehrerin: „Julian, da musst du besser hinhören! Wir sagen doch mag und nicht mak!“

1.2 Wie hätten Sie als Lehrer/in reagiert?

Der obigen Unterrichtsszene folgt der Arbeitsauftrag der Lehrerin, die Wörter ICH MAG richtig abzuschreiben und den Satz individuell zu ergänzen (vgl. Unterrichtsszene „Ich wollte hier FLORIAN schreiben“).

Julian schreibt daraufhin:



ARBEITSAUFTRÄGE

2. Analysieren Sie Julians Verschriftung!
 - 2.1 Was kann Julian schon?
 - 2.2 Wie erklären Sie sich seine Fehler?

3. Wie würden Sie als Lehrer/in Julian fördern?

Die orthographischen Prinzipien
- graphische Normierung des Deutschen -

Phonologisches Prinzip

drückt die Beziehung zwischen phonologischer u. graphischer Ebene aus

- Jedes Phonem wird auf der Schriftebene durch ein Graphem repräsentiert, z.B. entspricht dem Phonem /m/ ein Graphem <m>;
- Keine 1:1 Zuordnung: für fast jedes Phonem stehen mehrere Grapheme zur Verfügung, z.B. /ai/ → <ei>, <ai> (*Leib* - *Leib*);

Semantisches Prinzip

drückt die Beziehung zwischen semantischer u. graphischer Ebene aus

• **Morphologisches Prinzip**

- Stammprinzip: Prinzip der Schemakonstanz:
- Fordert eine konstante Schreibweise in allen Flexionsformen - trotz manchmal lautlicher Abweichung, z. B. [ta:k] - [ta:ɪg] → *Tag* - *Tage*;
- Dient der Lesererleichterung und der Verständniserleichterung;
- Morphemkonstanz: ganze Wortfamilien zeigen durchgehend dieselbe Schreibung des Grundmorphems, von Umlautzeichen abgesehen:
z.B. *Haut*, *Häute*, *häuten*, *Häutung* ... ;

• **Lexikalisches Prinzip**

- Wirkt auf der Wortebene;
- Großschreibung der Wortart Substantiv;
- Homographievermeidung: gleich ausgesprochene Wörter sollen durch unterschiedliche Schreibung auseinander gehalten werden, z.B. *Weise* - *Waise*;

• **Syntaktisches Prinzip**

- Wirkt auf der Satzebene;
- Großschreibung am Satzanfang;
- Interpunktion;

• **Textuales Prinzip**

- Wirkt auf der Textebene;
- U. a. Großschreibung am Anfang von Überschriften;
- Graphische Textgestaltung (Absätze, Einrückungen, ...);

WICHTIGE BEGRIFFE

➤ Wahrnehmung von (Schrift-)Sprache

Schriftkundige Erwachsene nehmen (Schrift-) Sprache ‚gefiltert‘ wahr:

vs.

Kinder nehmen (Schrift-) Sprache ‚ungefiltert‘ wahr:

a) gemäß *rechtschriftlicher* Verwendung:

<mag> : [mag]

b) ‚**hören**‘ **alle Wörter** aus einem gesprochenen Satz heraus
(verfügen über Wort- und Satzkonzept)

a) gemäß *lautlicher Qualität*:

<mag> : [mak]

b) **hören** lediglich einen **kontinuierlichen Lautstrom**
(verfügen noch über kein (adäquates) Wort- und Satzkonzept)

➤ Auslautverhärtung

- 1) im Wortauslaut: *Land, Hand, klug, er mag, Sieb*
- 2) im Silbenauslaut: *endlich, lediglich, lieblich*

In diesen Fällen erfolgt <b,d,g>-Schreibung für /p,t,k/-Lautung im Auslaut.

- Im Mittelhochdeutschen wurde die Auslautverhärtung konsequent geschrieben und gesprochen. Im Neuhochdeutschen wird sie jedoch nicht mehr durch die Schrift ausgedrückt, obwohl sie phonetisch erhalten geblieben ist.
- Abweichung vom phonologischen Grundprinzip zugunsten des morphologischen Prinzips, z.B. *mag – mögen* statt *mak – mögen*, um die inhaltliche Zusammengehörigkeit beider Wörter auch graphisch darzustellen.

4. Orthographische Eigenständigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

- bei orthographischen Besonderheiten reicht eine Lautanalyse allein nicht aus, z.B. Buchstabenverdopplung;
- die Anwendung von orthographischen Besonderheiten ist an bestimmte Regeln gebunden;

Viele Fehler entstehen durch Übergeneralisierungen, z.B. "SOFER" statt "SOFA" wegen "-er" in "KATER".

Didaktisches Angebot:

Ordnen von Wörtern nach orthographischen Besonderheiten

5. Erste Verwendung orthographischer Muster

Die Kinder verwenden erste orthographische Muster.

Hier entstehen viele Fehler dadurch, dass Kinder fälschlich orthographische Muster dort anwenden, wo sie nicht gefordert sind. Man spricht in so einem Fall von Übergeneralisierung.

Verschriftungsbeispiele:

"lesen" statt streng lautlicher Verschriftung "lesn"

"KATER" statt streng lautlicher Verschriftung "KATA"

"SOFER" statt "SOFA", wegen "-er" in "KATER" (Übergeneralisierung)

6. Entfaltete orthographische Kenntnisse

Darunter versteht man hier eine im Wesentlichen vollständige, richtige orthographische Wiedergabe von Wörtern - eine entwickelte Rechtschreibfähigkeit.

Übergänge lassen sich beobachten:

V.a. unter Stress (Zeit- und Leistungsdruck, beim Schreiben von langen und schwierigen Wörtern) greifen viele Kinder auf eine einfachere Strategie als die zunächst angewendete zurück.

3. Lernmaterialien für die Kontrollgruppe

Intervention 1a

TEXT 1

VIER ZENTRALE EINSICHTEN BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB

Das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens wird als Entwicklungsprozess betrachtet. In diesem Prozess erwirbt ein Kind zentrale Einsichten bezüglich der Funktion und bezüglich des Aufbaus unserer Schrift. Die folgenden Überschriften signalisieren die vier zentralen Einsichten, die Kinder gewinnen müssen:

1. Bedeutungshaltigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

1.1 Schrift ist Träger von Information, die SchreiberInnen hineinlegen, LeserInnen wieder herausholen können. "Schreiben" ist mehr als beliebiges Spurenmachen. *Ein Kind kritzelt Wellenlinien aufs Papier und bittet den Erwachsenen: "Lies mir mal vor, was ich geschrieben habe." Oder es "liest" selbst vor, wobei der behauptete Inhalt von Situation zu Situation wechseln kann.*

1.2 Anders als Erzählen aus der Erinnerung hält Schrift Bedeutung wortwörtlich fest. "Schreiben" bedeutet: Festhalten von Sprache. *Das Kind "liest" selbst geschriebene Zeichen(folgen) mit derselben Bedeutung. Beim Vorlesen durch andere besteht es auf identischer Wiedergabe, beim eigenen "Als-ob-Lesen" verwendet es formelhaft Wendungen (des konkreten Textes oder der betreffenden Gattung [Brief, Märchen]).*

Sinnvolle Aufgabe/Angebot, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- ❖ Räume und Gegenstände werden gemeinsam beschriftet.

Der Lehrer/die Lehrerin benennt mit den Kindern die Gegenstände im Klassenraum und schreibt die Bezeichnungen auf große Pappkarten. Mittags werden die Etiketten eingesammelt und am nächsten Morgen können die Kinder die Karten wieder aufhängen. So machen sie die Erfahrung, dass Schriftsprache Bedeutung festhält.

2. Buchstabenbindung der Schrift

Das Kind begreift:

2.1 Schrift besteht nicht aus beliebigen Formen und Symbolen, sondern aus einer begrenzten Zahl konventioneller Zeichen, den Buchstaben. Als "Schreiben" zählen (auch: lautlich willkürliche) Buchstabenfolgen, aber nicht mehr Kritzelei als Nachahmung der Schreibrift. *Zum Schreiben verwendet das Kind nur noch Buchstaben, allenfalls noch buchstabenähnliche Zeichen. Die Wahl der Zeichen kann aber noch einer systemfremden Logik folgen, z.B. "fünf Autos" = fünf Buchstaben oder: "großes Tier" = viele Buchstaben, "kleines Tier" = wenige Buchstaben.*

2.2 Jedes Wort besteht aus einer festgelegten, spezifischen Buchstabenfolge. Möchte man ein bestimmtes Wort verschriften, muss man also immer seine jeweilige Buchstabenfolge reproduzieren. Nur dann kann die Bedeutung des Wortes bewerkstelligt werden.

"Schreiben" zeigt sich hier als Reproduzieren von wenigen Merkwörtern oder als Abmalen von vorgeschriebenen Wörtern: *Richtiges Schreiben des eigenen Namens oder anderer Sichtwörter: gelegentlich Panik, wenn die "eigenen Buchstaben" von anderen benutzt werden.*

Sinnvolle Aufgabe/Angebot, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- ❖ Spiele, in denen es auf den genauen Vergleich der Buchstabenfolge ankommt, z.B. gezinktes Memory:

Die Rückseiten von Memory-Karten sind im Unterschied zu einem herkömmlichen Memory beschriftet, nämlich in Blockbuchstaben mit den Namen der abgebildeten Gegenstände. Wenn die Kinder begriffen haben, dass gleiche Schrift für gleiche Bedeutung (=Bilder) steht, und wenn sie die Buchstabenfolgen genau vergleichen, erleichtert die Schrift auf der Rückseite das Finden gleicher Paare. Es geht hier nicht darum, die Wörter zu erlesen!

3. Lautbezug der Schrift

Das Kind begreift:

3.1 Die Wahl und Anordnung der Buchstaben haben mit der Klangform, mit den Lauten, eines Wortes zu tun. "Schreiben" äußert sich als Konstruieren von Ein-Laut- und Skelett-Schreibungen, d.h. dass *die Schreibweise an die Laute angebunden wird. In der Ein-Laut-Schreibung wird Limonade z.B. nur durch ein "L" wiedergegeben. Beispiele für Skelettschreibungen sind "MS" für "MAUS" oder "FST" für "FAUST". Gelegentlich wird mit anderen Buchstaben "aufgefüllt", um ein "richtiges Wort" zu erzeugen.*

3.2 Die Abfolge einzelner Laute im Wort wird durch die Schrift komplett abgebildet: Jedem Laut wird ein Buchstabe/eine Buchstabengruppe zugeordnet. "Schreiben" wird verfeinert zur lautlich genauen Umschrift der eigenen Artikulation. *Folge ist die streng lautliche Verschriftung aller zu hörenden Laute – das Lautprinzip wird rigoros perfektioniert (z.B. "KATA" für "Kater" oder "NARCHBARDOAF" für "Nachbardorf").*

Sinnvolle Aufgabe/Angebot, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- ❖ Sprachspiele zur Analyse der Folge und Unterschiede von Lauten in Wörtern. "Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."

Dieser Satz ist mit der Aufforderung an die Kinder verbunden, den betreffenden Gegenstand, der mit dem angegebenen Laut beginnt, z.B. im Klassenzimmer zu finden.

4. Orthographische Eigenständigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

4.1 In der Schrift gibt es orthographische Besonderheiten (Zeichen/Buchstaben(gruppen)), die sich aus einer Lautanalyse allein nicht ableiten lassen, z.B. die Buchstabenverdopplung. "Schreiben" wird zum Experimentieren mit solchen orthographischen Besonderheiten. *Entdeckung von Besonderheiten wie Buchstabenverdopplung oder Groß-/Kleinschreibung und deren Erprobung auch unter Verletzung ihrer konventionellen Anwendungsbedingungen (z.B. *Todd statt "Tod").*

4.2 Die Anwendung von orthographischen Besonderheiten ist an bestimmte Regeln gebunden, die das Kind zunehmend kennenlernt. Auch jetzt treten noch Fehler auf, aber häufig in einer prinzipiell nachvollziehbaren Weise: Das Kind lernt ein Rechtschreibmuster einschließlich seiner Regeln kennen und überträgt dieses auch dann, wenn es gemäß anderer orthographischer Konventionen falsch ist (Übergeneralisierung). *So hat ein Kind beispielsweise den Baustein "-er" durch das Wort "Kater" kennengelernt und schreibt ab jetzt nicht mehr "KATA" sondern "KATER". Dieses Muster wendet es aber auch bei dem Wort "SOFA" an. In dieser Phase schreibt es nun analog zu "KATER" auch "SOFER" (Übergeneralisierung).*

Sinnvolle Aufgabe/Angebot, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- ❖ Ordnen von Wörtern nach orthographischen Besonderheiten.

Gegeben sei ein Text, der wie folgt beginnen könnte: "Dieter sitzt zusammen mit dem Kater vor dem Ofen. Er liest Geschichten über den Indianer "Bunte Feder"..."

Aufgabe der Kinder ist es, die Wörter mit einem "-er" am Wortende aufzulisten.

Text nach:

Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Hans Brügelmann & Sigrun Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen*, S. 44–52. Lengwil am Bodensee: Libelle.

ARBEITSAUFTRÄGE

Bitte lesen Sie den Text "Zentrale Einsichten beim Schriftspracherwerb" und bearbeiten Sie die folgenden Arbeitsaufträge jeder für sich! Sie haben dafür insgesamt ca. 15 Minuten Zeit.

1. Verständnisfragen zum Text in Einzelarbeit

1.1 Erläutern Sie bitte kurz, was man unter der "Buchstabenbindung der Schrift" versteht!

Woran kann man erkennen, ob ein Kind die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift bereits erworben hat?

1.2 Auf welche Einsicht in das Wesen der Schrift lässt das Verhalten eines Kindes schließen, das Ein-Laut- und Skelettschreibungen konstruiert (vgl. Seite 2)?

Führen Sie bitte kurz aus, was man inhaltlich unter der entsprechenden Einsicht versteht!

1.3 Erläutern Sie bitte, was im Text unter dem Begriff "Übergeneralisierung" verstanden wird (vgl. Seite 3)!

DAS STUFENMODELL DES SCHRIFTSPRACHERWERBS

Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess

Das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens wird als Entwicklungsprozess betrachtet. In diesem Prozess erwirbt ein Kind zentrale Einsichten bezüglich der Funktion und bezüglich des Aufbaus unserer Schrift. Diese Einsichten werden nicht schlagartig von heute auf morgen erworben, sondern allmählich in verschiedenen Stufen, die sich bei jedem Kind beobachten lassen.

Im Folgenden wird ein Stufenmodell vorgestellt, das es erlaubt, die Leistungen von Spontanschreibern, von sogenannten normal lernenden Kindern und auch von lese- und recht-schreibschwachen Kindern einzuordnen. Im Vergleich zu den vorhandenen Stufenmodellen, die sich nur auf das Verschriften einzelner Wörter beziehen, sollen hier auch Verschriftungen von Sätzen berücksichtigt werden.

Die verwendeten Beispiele stammen aus einem ersten Schuljahr, in dem den Kindern die folgenden drei Sätze diktiert wurden:

1. "Ich bin ein Mädchen (bzw. ein Junge)",
2. "Ich heiÙe (Name des Kindes einsetzen)" und
3. "Oma und Opa lesen".

Erfasst werden sollte einerseits, wie die Kinder einzelne Wörter verschriften und andererseits, wie sie mit Sätzen umgehen.

Das im Weiteren vorgestellte Stufenmodell umfasst sechs Etappen der Schreibentwicklung:

❖ Stufe 1: Kritzelstufe

Schon dreijährige Kinder beginnen das Schreiben von Erwachsenen nachzuahmen, indem sie kritzeln:



Einerseits kann sich das Kritzeln eines Kindes auf das Nachvollziehen von Schreibbewegungen und auf das Hinterlassen von Spuren auf Papier beschränken, so dass in diesem Fall eine kommunikative Absicht fehlt – das Kind verleiht seinen Kritzeleien keine inhaltliche Bedeutung.

Andererseits lässt sich beobachten, dass ein Kind etwa einen Erwachsenen bittet, seine Zeichen vorzulesen. Hier wiederum geht das Kind davon aus, dass seine Kritzeleien eine inhaltliche Bedeutung haben und verfolgt damit eine kommunikative Absicht.

❖ **Stufe 2: Malen von willkürlichen Buchstabenfolgen**
(willkürliche Schreibungen, Pseudo-Wörter)

Die Kinder schreiben einzelne Buchstaben (meist Großbuchstaben) oder malen buchstabenähnliche Zeichen, aber ohne jeglichen Bezug zur Lautung der Wörter. Nach drei Monaten Schulunterricht wurde der Satz: "Ich bin ein Junge/Mädchen" u.a. wie folgt verschriftet:

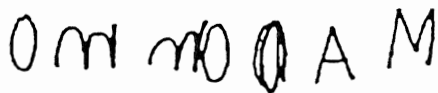


MROZL
ORAZL
IFEY

❖ **Stufe 3: Verschriften von Lautelementen**

a) **Erste Ansätze einer Lautorientierung**

Die allerersten Ansätze einer lautorientierten Schrift werden erkennbar. Die Abbildung der Rede in Schrift bleibt allerdings rudimentär, die Kinder geben nur einzelne Lautwerte wieder und lassen auch noch ganze Wörter aus. Es wird nicht in Wörter segmentiert bzw. Lücken zwischen den Buchstaben haben keine Funktion. Oliver schreibt:



O M M O A M

"Oma und Opa lesen."

Hier noch weitere Beispiele für einzelne Wörter auf diesem Niveau:

Meist wird nur der Anlaut verschriftet, z.B. "L" (für Limonade). Bei Wörtern, die mit einem nicht sehr prägnanten Vokal bzw. einem Explosivlaut plus Dauerkonsonant beginnen, wird häufig der jeweils zweite, artikulatorisch besonders deutliche Laut verschriftet: "L" (für Elefant), "R" (für Brille).

b) **Skelettschreibungen**

Die wichtigsten Laute werden nun wiedergegeben, häufig wird auch zumindest jede Silbe durch wenigstens einen Buchstaben markiert. Es werden auch fast alle Wörter wiedergegeben. Nur im Satz "Oma und Opa lesen" fehlt oft das "und", da dieses Wort von Kindern als unwesentlich betrachtet wird. Nur wenige Kinder lassen Lücken zwischen den Wörtern.

EHS PETRA

"Ich heiÙe Petra."

Es fällt auf, dass Petra ihren Namen richtig schreibt. Bereits Vorschulkinder können häufig ihren Namen richtig schreiben (oft auch eine Reihe anderer, persönlich wichtiger Wörter wie MAMA und PAPA), indem sie sich die richtige Buchstabenfolge merken, ohne sich dabei an Lauten zu orientieren.

Weitere Beispiele für Skelettschreibungen: FST (Faust) und MS (Maus).

❖ Stufe 4: Streng lautliches Verschriften

Auf diesem Niveau findet sich eine vollständige lautliche Abbildung aller zu hörenden Laute. Die Kinder orientieren sich dabei vorwiegend an ihrer eigenen Artikulation, d.h. an ihrer Umgangssprache. Sie sprechen Wörter langsam vor sich hin und notieren dabei die bei der Artikulation auftauchenden Laute, z.B. "aien" oder "aein" für "ein", "ont" für "und".

Daniela schreibt:

Esch Ben Aien
MeTschtn

Durch das gedehnte Artikulieren entstehen auch künstlich andersartige Laute: "esch" statt "ich", "ben" statt "bin", "leshn" statt "lesen".

Gelegentlich werden Übergangskonsonanten ausgelassen: "ot" oder "ut" statt "und".

Petra schreibt:

OPA OTOMA LESHN

Bei der Wiedergabe des Satzes "Oma und Opa lesen" setzt Petra, wie einige andere Kinder auch, den Opa an die erste Stelle, ein weiterer Beleg dafür, dass sie sich an ihrer eigenen Sprache orientiert. Auch auf dieser Stufe gibt es noch Kinder, die keine oder nur gelegentlich Lücken zwischen den Wörtern lassen.

Weitere Beispiele für streng lautliche Verschriftungen: KATA (Kater) und NARCHBARDOAF (Nachbardorf).

❖ Stufe 5: Erste Verwendung orthographischer Muster

Beispiel: Aus den lautlich geschriebenen Wörtern "unt" bzw. "lesn" wird "und" bzw. "lesen". Die Kinder verwenden nun erste orthographische Muster und wissen jetzt z.B., dass man das Wort "und" mit "d" schreibt und dass Verben am Ende mit "-en" verschriftet werden.

Auf dieser Stufe entstehen viele Fehler dadurch, dass Kinder fälschlich orthographische Regelungen dort anwenden, wo sie auf Grund anderer orthographischer Konventionen nicht gefordert sind. Wir sprechen dann von "Übergeneralisierungen". So geschieht es z.B., dass Kinder nun "Sofer" statt "Sofa" schreiben, weil sie gelernt haben, dass "Kater" auch mit dem orthographischen Muster "-er" verschriftet wird.

❖ Stufe 6: Entfaltete orthographische Kenntnisse

Hier wird unter "Entfaltete orthographische Kenntnisse" eine entwickelte Rechtschreibfähigkeit verstanden, im Sinne einer im Wesentlichen vollständigen, richtigen orthographischen Wiedergabe von Wörtern.

Häufig lässt sich ein Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit beobachten. So kann man bei vielen Kindern Hinweise auf die Verwendung mehrerer Strategien finden. Vor allem unter Stress (bei Zeit- und Leistungsdruck, beim Schreiben von langen und schwierigen Wörtern, bei nachlassender Konzentration gegen Ende eines Diktates oder Textes) ist häufig zu beobachten, dass Kinder auf eine einfachere Strategie als die zunächst angewendete zurückgreifen.

Text nach:

Valtin, Renate (1994): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Dieter Haarmann (Hrsg.), Handbuch Grundschule. Band 2, S. 68-80. 2. A. Weinheim/Basel: Beltz.

Arbeitsaufträge

Bitte lesen Sie den Text "Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs" und bearbeiten Sie den ersten Arbeitsauftrag jeder für sich! Sie haben dafür insgesamt 15 Minuten Zeit.

1. Verständnisfragen zum Text in Einzelarbeit

- 1.1 Auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs treten erstmals Buchstaben bzw. buchstabenähnliche Zeichen auf? Bitte beschreiben Sie die entsprechende Stufe inhaltlich!
- 1.2 Erläutern Sie anhand eines Beispiels, was Sie unter "Skelettschreibungen" verstehen!
- 1.3 Bitte erläutern Sie anhand eines Verschriftungsbeispiels, was im Text unter "Übergeneralisierung" verstanden wird!

Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Bedeutungshaltigkeit der Schrift"

Merkheft

Bereits am ersten Schultag können Lehrer/Lehrerinnen an alle Kinder ein Blanko-Heft verteilen und ihnen erklären, dass sie in dieses "Merkheft" Notizen machen können. Immer, wenn sich die Kinder etwas merken möchten, können sie es sich in diesem Heft notieren.

Die Kinder könnten z.B. aufgefordert werden, am nächsten Tag ihr Turnzeug mitzubringen. Einige Kinder wissen vielleicht nicht, wie sie anfangen sollen und gucken sich erst einmal an, wie die anderen es machen: Da werden Turnschuhe und Turnhose aufgemalt, Kritzellinien produziert, ein "T" aufgemalt, drei Kreuze gemacht (jeweils eins für jeden Schuh und eins für die Turnhose), verschiedene Buchstaben und Zeichen aneinandergereiht, und ein Kind schreibt TORNZOIJ. Einige Kinder erklären den anderen ihre Notizen.

Didaktischer Kommentar:

Für Notizen reicht es aus, wenn man sich Zeichen oder Kürzel ausdenkt, die man selbst wieder entschlüsseln kann. Es geht dabei nicht um "richtig" oder "falsch". Das gibt den Kindern Sicherheit bei der Nutzung ihrer je eigenen Vorerfahrung und den Lehrern/Lehrerinnen - ganz nebenbei - einen Überblick darüber, welche Vorstellungen die einzelnen Kinder über Schrift entwickelt haben.

(a) Durch die Erklärungen einzelner Kinder, wie sie ihre Notizen gemacht haben und spätere Erfolgs- oder Misserfolgsmeldungen, ob sie ihre Merkzeichen wieder lesen konnten, lernen die Kinder viel voneinander über den Umgang mit Schrift.

(b) Vergleicht man anschließend mit den Kindern gemeinsam die unterschiedlichen gefundenen Lösungen und diskutiert ihre Zweckmäßigkeit, kann das der Anlass für einzelne Kinder sein, einen großen Schritt im Verständnis über Funktion und Aufbau der Schrift voranzukommen.

Wenn die Kinder regelmäßig in ihr Notizheft schreiben, haben Lehrer/Lehrerinnen am Ende des ersten Schuljahres eine gute Dokumentation der Schriftentwicklung der einzelnen Kinder.

**Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Bedeutungshaltigkeit der Schrift"**

Etiketten für Gegenstände

Lehrer/Lehrerinnen können mit den Kindern (nach und nach) die Möbel und Gegenstände im Klassenraum benennen und die Bezeichnungen auf große Pappkarten (am besten mit Fäden zum Auf- und Umhängen) aufschreiben.

Mittags können die Etiketten wieder eingesammelt werden, damit die Kinder die Karten am nächsten Morgen wieder aufhängen können. Anfangs bespricht man am besten im Kreis, welche Karte wohin gehört.

Varianten:

- a) Das Beschildern am Morgen kann ein regelmäßiger "Dienst" mit wechselnder Verantwortlichkeit werden. Dabei erleben auch schwächere Kinder Erfolge.
- b) Um die Kinder herauszufordern, können Lehrer/Lehrerinnen auch einmal die Schilder vertauscht aufhängen und die Kinder fragen, ob ihnen etwas in der Klasse auffällt.

Didaktischer Kommentar:

Kinder machen die Erfahrung, dass Schriftsprache Bedeutungen festhält.

Das Beschildern des Klassenzimmers kann auch die Motivation unterstützen, lesen und schreiben zu lernen, da die Kinder den Gebrauchswert von Schriftsprache im Alltag erfahren und erleben können. Besonders für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrungen ist es wichtig, konkrete Vorstellungen vom Nutzen des Lesens und Schreibens zu erwerben.

Darüber hinaus können andere wichtige Einsichten angebahnt werden, z.B. die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift. Aus den Begründungen der Kinder merkt man schnell, wie genau die Kinder auf die Buchstabenfolge achten. Und in solchen Gesprächen lernen die Kinder gleichzeitig voneinander neue Merkmale der Schrift kennen. Es könnte z.B. auffallen, dass manche Karten mit demselben Buchstaben beginnen oder sogar größere Teile gemeinsam haben, z.B. "Fenster" und "Fensterbank".

**Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Bedeutungshaltigkeit der Schrift"**

Mein(e) Sekretär(in)

Das Kind diktiert seine Texte seinem (r) Sekretär(in), d.h. einem Schriftkundigen. Bei den Texten kann es sich um Unterschriften oder Titel zu selbst gemalten Bildern handeln. Sinnvoll ist, dass sich das Kind die Texte von verschiedenen Leser(innen) wieder vorlesen lässt.

Didaktischer Kommentar:

Das Diktieren hilft, Schriftsprache zu gebrauchen und zu entwickeln, ehe sie über die Technik ihrer Fixierung verfügen. Kinder machen die Erfahrung, dass Schriftsprache Bedeutung festhalten kann, die ein schriftkundiger Leser jederzeit wieder aktualisieren kann. Beides ist v.a. für Kinder wichtig, die wenig Umgang mit Schriftsprache, d.h. mit Geschichten und anderen Textformen hatten.

Darüber hinaus sehen die Kinder, wie ihre eigene Sprache Laut für Laut zu Schriftzeichen, zu einer Buchstabenfolge, "gerinnt". Sie können dabei erste Hypothesen über den Aufbau der Schrift bilden, z.B. über die Passung von Schrifteinheiten auf Sprechereinheiten.

Diese Übung kann auch die Motivation unterstützen, lesen und schreiben zu lernen, da die Kinder den Gebrauchswert von Schriftsprache erfahren und erleben können. Zudem ist es für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrungen besonders wichtig, konkrete Vorstellungen vom Nutzen des Lesens und Schreibens zu erwerben.

Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Buchstabenbindung der Schrift"

Gezinktes Memory

Dieses Spiel können die Kinder in der Gruppe (2-4), aber auch allein spielen.

Die Karten eines Memorys mit den Namen der abgebildeten Gegenstände sind in Blockbuchstaben beschriftet. Wie beim gewöhnlichen Memory geht es nun darum, zwei Karten aufzudecken: Passen sie zusammen, darf man sie behalten.

Die Schrift auf der Rückseite erleichtert das Finden gleicher Paare, wenn die Kinder begriffen haben, dass gleiche Schrift für gleiche Bedeutung (=Bilder) steht, und wenn sie die Buchstabenfolgen genau vergleichen.

Dieses Memory kann entweder mit einfachen, d.h. deutlich unterscheidbaren Wörtern oder mit graphisch ähnlichen Wörtern gespielt werden.

Didaktischer Kommentar

Es geht nicht darum, die Wörter zu erlesen, sondern darum, erste Einsichten in Funktion und technische Logik der Schrift zu gewinnen und im Spiel nutzbringend anzuwenden.

Je ähnlicher sich die Wörter in graphischer Hinsicht sind, um so mehr müssen die Kinder auf die genaue Abfolge der Einzelzeichen achten und deutlich machen, dass die Veränderung eines einzelnen Zeichens bereits eine Bedeutungsveränderung zur Folge hat wie bei "HAUS" und "MAUS" oder "KIRCHE" und "KIRSCHEN". Um die Kinder nicht unnötigen Frustrationen auszusetzen, sollte man jedoch zu Beginn mit einfach unterscheidbaren Wörtern spielen.

Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Buchstabenbindung der Schrift"

Schnipp-Schnapp

Drei bis fünf Kinder sitzen um einen Tisch. Jedes hat einen Stapel mit Wortkarten vor sich. Von jedem Wort sind mehrere Exemplare vorhanden. Bei den Karten sind die Wörter am Kopf und am Fuß eingetragen: unten richtig herum und oben auf dem Kopf, damit sie von beiden Seiten lesbar sind.

Auf das Kommando "schnipp" wird gleichzeitig die oberste Karte aufgedeckt.

Haben mehrere Kinder dasselbe Wort aufgedeckt, bekommt dasjenige Kind, das zuerst "schnapp" ruft, von den anderen, die dasselbe Wort haben, die Karten.

Ruft ein Kind fälschlich "schnapp", muss es drei Karten auf den Stoß in der Mitte ablegen. Wer keine Karten mehr hat, scheidet aus.

Didaktischer Kommentar

In diesem Spiel geht es um rasches Erkennen von häufigen Wörtern. Je ähnlicher sich die Wörter in graphischer Hinsicht sind, umso genauer müssen die Kinder auf die Buchstabenfolgen achten, um Verwechslungen, z.B. von "im" und "in" zu vermeiden.

"Schnipp-Schnapp" eignet sich besonders für das Automatisieren der rund 300 Funktionswörter (und, aber, auf, am ...), die sich in andere Spielformen oft nicht einbeziehen lassen, weil man sie nicht oder nur umständlich abbilden kann.

Didaktisches Angebot zur Förderung der Einsicht
"Buchstabenbindung der Schrift"

Namen-Kreuze

Zu Schulbeginn bekommen alle Kinder der Klasse einen langen Streifen Pappe, auf dem ihr Vorname in Blockbuchstaben auf der einen Seite waagrecht und auf der anderen Seite senkrecht angebracht ist.

Ein Kind beginnt und legt seinen Namen in die Mitte des Sitzkreises. Das nächste Kind, das in seinem Namen einen gleichen Buchstaben hat, legt seinen Streifen kreuzweise über den bereits liegenden Namen. Nacheinander versuchen nun alle Kinder, ihren Namen abzulegen, wobei sie sich immer zwischen waagrecht und senkrecht entscheiden können. Passen einige Namen auch mit Hilfe der Lehrerin/des Lehrers nicht mehr in das Kreuzworträtsel, kann ein neues Namen-Kreuz begonnen werden.

Didaktischer Kommentar

Bei diesem Spiel geht es um das Wiedererkennen der Buchstaben des eigenen Namens in Namen anderer Kinder - je nach Sitzordnung der Kinder wird das Kreuzworträtsel immer wieder unterschiedlich ausfallen.

Wichtig ist, dass den Kinder früh bewusst wird: Wörter sind "Ganzheiten" und doch aus wiederkehrenden Elementen zusammengesetzt - und umgekehrt: Derselbe Buchstabe taucht in verschiedenen Wörtern wieder auf.

Von dieser Einsicht ist es dann zur Entdeckung des Lautbezugs der Buchstaben nicht mehr weit. Diese kann gefördert werden, wenn die Kinder sich beim Anlegen die betreffenden Wörter laut vorsprechen, so dass Buchstabengleichheit und parallele Lautgleichheit bewusst werden.

Intervention 1b

LAUTE

Kinder lernen die Buchstaben zusammen mit einem Namen. Die Namen sind A, Be, Ce, De.... Die Laute selbst haben im Gegensatz zu den Buchstabennamen keine vokalischen Zusätze als Sprechhilfen.














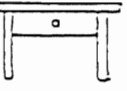
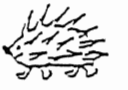





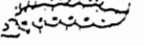




Buchstabenname und Laut sind allerdings zu unterscheiden. Nur: Was ist ein Laut? Nehmen wir die Entsprechungen des Buchstaben E. „Enten und Esel lesen.“ Vergegenwärtigen Sie sich die Spanne der unterschiedlichen Realisationen: Das erste E ist ‚kurz‘ (wie man so sagt). Als Anlaut setzt es plötzlich ein und ist silbisch mit dem n verschmolzen. Das zweite geht zwischen t und n unter, hat keinen Lautwert. Das dritte ist ‚lang‘, stellt eine Silbe dar. Das vierte ist zwischen s und l fast verschwunden. Das fünfte entspringt dem l, ist wieder ‚lang‘. Das letzte – ohne Lautwert – und dennoch dem vierten nicht gleich.

Es gibt – genaugenommen – keine zwei gleichen Laute. Wörter sind nicht aus Lauten zusammengesetzt – so wie es die Schrift glauben machen könnte. Die "buchstäblichen Laute", die wir uns idealisierend mit dem lateinischen Alphabet bilden, sind dem natürlichen Sprachklang von Wörtern aufgesetzt. Die Aufgabe des Lerners ist deshalb hoch abstrakt. Kinder – wenn sie lesen und schreiben – müssen erfassen, was zusammengehört. Genauer, was zu einer Lautklasse gehört. Diese Klasse fassen sie mit einem Buchstaben (manchmal sind's auch zwei oder drei, z.B. sch oder ch) zusammen. Wieder ist es die Aufgabe für die Lernenden, Ähnlichkeiten und Differenzen wahrzunehmen und Verschiedenheit zu ignorieren: Die so vielfältig verschiedenen lautlichen Realisationen des Buchstabens E – also Ähnliches – zusammenzufassen, von lautlich Ähnlichem (etwa dem Ä) zu scheiden, um es dann buchstäblich als E zu Papier zu bringen.

Das klingt kompliziert – und das ist es auch. Es ist zu schwer, um es lehrend zu vermitteln – aber Kinder leisten diesen intuitiven Regelbildungsprozess eigenaktiv. Das können Kinder. Sie sammeln sprachliche Daten und ordnen sie: Datenverarbeitung als Sammeln und Ordnen in einem.

Und weil dies nicht durch Belehrung zu erzeugen ist, stützen wir den Prozess wiederum durch die Elemente, aus denen die Schrift gebaut ist. Wir geben ihnen die Buchstaben – übersichtlich geordnet – und dazu die Methode, dem graphischen Zeichen den Lautwert zuzuordnen: die Anlauttabelle.



						
	A	Ä	B		D	
					E	 
	W					
					F	
	Ü				G	
	U				H	
	T				I	
					J	
					K	
					L	
	S				M	
	R				N	
		P	Ö	O		
						




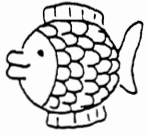

Bei der abgebildeten Anlauttabelle handelt es sich um eine Anfangstabelle¹ – in der Erweiterungstabelle sind die noch freien Felder ebenfalls ausgefüllt. In der Anlauttabelle sind Gegenstände und Lebewesen abgebildet, dazu deren Anfangsbuchstaben. Kinder sehen also Bild und Buchstabe. Sie lernen, dass es um den Anfang, den Anlaut geht. Sie wissen oder lernen, dass mit dem Bild  die Maus gemeint ist und lernen, dass es nicht um das ganze Wort, sondern um den Anlaut geht. Sie lernen, diesen zu isolieren. Dies ist eine sprachanalytische Tätigkeit wie auch das Reimen: mein, dein, sein, kein, Bein, Schwein.

Abbildung in der Anlauttabelle	Buchstabe als graphisches Zeichen	Buchstabename	Lautwert eines Buchstaben
	F	Ef	/f/ wie Fisch
	E	E	/e:/ wie Esel /ɛ/ wie Ente

Damit die Kinder im Anfangsunterricht das Instrument 'Anlauttabelle' als Schlüssel zur Schrift nutzen können, müssen sie sprachanalytisch tätig werden. Dies sei am Beispiel des Wortes 'Oma' veranschaulicht.

Kinder müssen den Anlaut aus dem Wort 'Oma' isolieren können. Um anschließend das graphische Zeichen, den Buchstaben, zum Anlaut von 'Oma' zu finden, müssen Kinder erkennen, dass 'Oma' mit dem gleichen Anlaut beginnt wie 'Ofen' (vgl. Anlauttabelle). Angemerkt sei hier, dass Kinder ihre Anlauttabelle so gut kennen müssen, dass sie wissen, dass das Bild des Ofens für O und nicht etwa für H (Holzofen) steht.

Also müssen Kinder für das Wort 'Oma'

- a) das Wort in seine Laute gliedern können,
- b) den jeweiligen Laut als Anlaut in der Anlauttabelle identifizieren können, um letztlich
- c) die Zuordnung von Laut und entsprechendem Buchstaben vornehmen zu können: z.B. wird der Laut /o:/ durch den Buchstaben O wiedergegeben.

Allgemein leistet die Anlauttabelle einen Beitrag dazu, die Einsicht in den Lautbezug unserer Schrift zu gewinnen oder zu vertiefen.

¹ herausgegeben vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung – hier in einer leicht geänderten Fassung

Kinder, die über diese Einsicht noch nicht verfügen, lernen, dass jeder Buchstabe (neben seinem Buchstabennamen) auch über einen Lautwert verfügt. Mit der Anlauttabelle lernen sie, jedem Buchstaben seinen Lautwert zuzuordnen.

Solche Kinder brauchen noch einige Vorübungen, bis sie die Anlauttabelle als Instrument zum Verschriften nützen können. Der Vorgang des Verschriftens, d.h. die gesamte Lautanalyse eines kompletten Wortes, ist für sie anfangs noch zu komplex.

Die für das Benützen der Anlauttabelle notwendigen sprachanalytischen Fähigkeiten (vgl. Beispiel 'Oma') sind Teil des Konstrukts 'phonologische Bewusstheit'. Es ist eine entscheidende Schlüsselkompetenz für den Schriftspracherwerb und in seiner Bedeutung unumstritten.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn bezieht sich auf die Gliederung der mündlichen Sprache (Lautfolgen) in einzelne Laute bzw. Lautklassen und beinhaltet spezifische Fähigkeiten wie Anfangslaute erkennen, Lautanzahl in einem Wort erfassen oder Lautumstellungen durchführen (vgl. Forster & Martschinke, 2001²). Um phonologische Bewusstheit zu fördern, ist es sinnvoll, dass Kinder u.a. lernen, Wörter in ihre Laute aufzugliedern und den Lauten entsprechende Buchstaben oder Buchstabengruppen zuzuordnen.

Prinzipiell gibt es eine ganze Reihe von Aufgaben, die die phonologische Bewusstheit von Kindern in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlicher Hinsicht fördern. Viele dieser Übungen sind auch dafür geeignet, die Arbeit mit der Anlauttabelle zu unterstützen oder vorzubereiten.

Text nach:

Balhorn, Heiko (1998) : Überall und nirgends. Vom lustvollen Umgang mit Sprache. In: Heiko Balhorn, Horst Bartnitzky, Inge Büchner & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift (S. 94-115). Frankfurt a. Main: Arbeitskreis Grundschule.

² Forster, Maria & Martschinke, Sabine (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Band 2. Donauwörth: Auer Verlag, S. 8

ARBEITSAUFTRÄGE

Bitte lesen Sie den Text und beantworten Sie die untenstehenden Arbeitsaufträge jeder für sich!

1. Grenzen Sie bitte die Begriffe Buchstabe, Buchstabenname und Lautwert bzw. Lautklasse voneinander ab, indem Sie die Tabelle auf Seite 3 nachvollziehen!
2. Beschreiben Sie in Stichworten den Aufbau einer Anlauttabelle!
3. Listen Sie bitte auf, was Kinder durch das Arbeiten mit einer Anlauttabelle lernen können!
4. Was wird im Text unter dem Konstrukt der phonologischen Bewusstheit verstanden?
5. Welche Schwierigkeiten sind zu befürchten, wenn Kinder zwar die Buchstabennamen, nicht aber den jeweiligen Lautwert von Buchstaben kennen?

Das gelbe Haus

Im gelben Haus sollen Wörter wohnen, die sich gut verstehen, weil sie am Anfang gleich klingen. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Anfang nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Anlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

Beispiele:

1) Vier Bildkarten: Fass - Sonne - Sieb - Sand

→ Das Wort "Fass" darf nicht im gelben Haus wohnen.

2) Vier Bildkarten: Krankenwagen - Kirchturm - Krokodil - Lampe

→ Das Wort "Lampe" darf nicht im gelben Haus wohnen.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Ausgliederung des Anlauts.

Grundsätzlich ist ein Anlaut-Training sinnvoll, da die Analyse des Anlauts für ein Kind wesentlich einfacher ist als die gesamte Laut-Analyse eines kompletten Wortes.

Es empfiehlt sich, mit den artikulatorisch leichter zu haltenden Langvokalen und Dauerkonsonanten (f, l, n, r, s und w) zu beginnen - vgl. Beispiel 1.

Bei dieser Übung sollte darauf geachtet werden, dass die zu analysierenden Wörter nicht zu lang sind. Denn der Anlaut ist in kürzeren Wörtern generell leichter zu analysieren als in langen Wörtern. Demnach ist das Beispiel "Krankenwagen - Kirchturm - Krokodil - Lampe" nicht empfehlenswert.

Das rote Haus

Im roten Haus dürfen nur Wörter wohnen, die sich hinten gleich anhören. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Wortende nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Endlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

Beispiel:

1) Vier Bildkarten: Blitz - Herz - Wiese - Pilz

→ Das Wort "Wiese" darf nicht im roten Haus wohnen.

2) Vier Bildkarten: Trommel - Vogel - Kamel - Blatt

→ Das Wort "Blatt" darf nicht im roten Haus wohnen.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Isolierung bzw. das Erkennen des Endlautes eines Wortes.

Die Analyse des Endlautes erscheint nur unter bestimmten Bedingungen sinnvoll:

1. wenn Kinder in der Analyse des Anlautes relativ sicher sind und
2. wenn das Wortmaterial sorgfältig ausgesucht wird.

Eisenbahn

Auf einem großen Blatt Papier ist eine aufgemalte Eisenbahn mit verschiedenen Waggons zu sehen. Dem Kind liegen unterschiedliche Bildkarten vor.

Es wählt eine Bildkarte aus, spricht sich das Wort laut vor und hört es auf seine Laute hin ab. In die Waggons einer aufgemalten Eisenbahn legt das Kind für jeden gehörten Laut einen Stein ab.

Beispiel: Oma → O - m - a

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Angabe von Lautanzahlen gegebener Wörter.

Diese Übung ist lediglich für Kinder geeignet, die bereits in der Analyse des Anlautes sicher sind. Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Wörter nicht zu lang sind. So ist die Frage "Wie viele Laute hörst du im Wort "Krokodil?" nicht empfehlenswert.

**"Ich sehe was, was du nicht siehst und das
fängt mit 'R' an."**

Um diese spielerische Übung einzuführen, kann der Lehrer/die Lehrerin den Kindern den Satz "Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an." sagen. Dieser Satz ist mit der Aufforderung an die Kinder verbunden, den betreffenden Gegenstand in einem vorher vereinbarten Raum (im Klassenzimmer, auf einer Decke ö.ä.) zu finden, der mit dem angegebenen Laut beginnt.

Später kann ein Rollenwechsel stattfinden und die Kinder übernehmen an Stelle des Lehrers/der Lehrerin das Rätselstellen.

Dieses Spiel ist auch hilfreich, um die Namen der manchmal mehrdeutigen Abbildungen auf der Anlauttabelle verbindlich zu klären: "Ich sehe was in der Anlauttabelle, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Ausgliederung des Anlauts.

Grundsätzlich ist ein Anlaut-Training sinnvoll, da die Analyse des Anlauts für ein Kind wesentlich einfacher ist als die gesamte Laut-Analyse eines kompletten Wortes.

Es empfiehlt sich, mit den artikulatorisch leichter zu haltenden Langvokalen und Dauerkonsonanten (f, l, n, r, s und w) zu beginnen.

An welcher Stelle des Wortes hörst du ein 'l'?

Kreuze an!

Zu dieser Überschrift ist z.B. eine Blume abgebildet. Darunter sind drei Kästchen zum Ankreuzen zu sehen. Das Kind soll nun entscheiden, an welcher Position im Wort es ein 'l' hört: am Anfang (1. Kästchen), in der Mitte (2. Kästchen) oder am Ende (3. Kästchen). Dann kreuzt es das entsprechende Kästchen an.

Didaktischer Kommentar:

Lernziel ist die Analyse eines Lautes in der mittleren Position.

Diese Übung erscheint nicht sinnvoll:

1. Die Analyse eines Lautes bezogen auf die mittlere Position ist sehr komplex.
2. Diese Übung kann die Kinder besonders dann verwirren kann, wenn die "Mitte" sehr großzügig definiert ist: Kann man wirklich sagen, dass das 'l' in "Blume" in der Mitte des Wortes "Blume" steht?

Intervention 2a

LINGUISTISCHE BEGRIFFE

1. *Langue – Parole*

Das menschliche Wesen trägt sowohl individuelle wie auch sozial bedingte Verhaltenszüge und Merkmale. Das führt in der Linguistik zur Unterscheidung der übergeordneten gesellschaftsgebundenen von der individuellen Sprache. Schließlich ist Sprache immer subjektiv und objektiv zugleich: Subjektiv ist sie, indem sich das Individuum ihrer bedient und sich mit ihr ausdrückt. Objektiv ist Sprache dadurch, dass sie eben aus der Gesellschaft kommt und gleichzeitig ihrer bedarf um in ihr wirksam zu werden. Die feste Verbindung zwischen einer Sprache und ihrer Sprachgemeinschaft ist ein Ergebnis sozialer Konventionalisierung. Nur so ist eine gesellschaftliche Kommunikation möglich und nur so ist ein Individuum imstande, im Sinne Aristoteles' als Zoon Politikon menschlich zu leben.

- *Langue* ist das Sprachsystem, wie es abstrakt und unbewusst im Gehirn aller Sprecher einer Einzelsprache gespeichert ist. Es ist das Wissen um die kollektive Regelanwendung bei der Sprachverarbeitung innerhalb einer Sprachgemeinschaft.
Parole ist die aktuelle Sprechfähigkeit in einer konkreten Situation. Sie ist die individuelle und jeweils aktuelle Regelanwendung bei der Sprachproduktion.
- Die *Langue* ist nach Anschauung Ferdinand de Saussures (1857–1913) als System ein Zeichenvorrat, der allen *Parole*-Äußerungen zu Grunde liegt. Die *Langue* ist keine zufällige Ansammlung von Sprachelementen, sondern die systematische Voraussetzung einer Sprache, die auf sozialer und historisch gewachsener Vereinbarung besteht.

Langue ist:

- Summe sprachlicher Möglichkeiten
- überindividuelles, soziales Faktum
- grammatisches System einer nationalen, historischen Einzelsprache
- gemeinsamer Code für alle Sprachteilnehmer
- abstraktes, unbewusstes Sprachwissen

Parole ist:

- individueller Akt
- jeweils persönliche konkrete Sprachäußerung
- individuelle Auswahl der gemeinsamen Elemente
- ausschnittshafte Realisierung der Sprechfähigkeit

Zur Verdeutlichung dieser Dichotomie zieht de Saussure folgenden bildhaften Vergleich heran¹:

Die *Langue* ist wie ein Wörterbuch einer Sprache, von dem jeder Sprachteilnehmer ein geistiges Exemplar ausgehändigt bekommt. Aber keiner benutzt immer das ganze Wörterbuch, sondern jeder seinen eigenen individuellen Ausschnitt (als *Parole*).

¹ de Saussure, Ferdinand (1967): Grundfragen der allgemeinen Linguistik. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 27

2. Phonologie

Die Phonologie beschreibt die Laute einer Sprache unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion für die Bedeutung der Wörter.

2.1 Der Phonembegriff

Bergmann, Pauly & Schläefer erläutern in ihrer Einführung zur Sprachwissenschaft den Phonembegriff in dem Gedicht „Das ästhetische Wiesel“ von Christian Morgenstern.² Dieses Gedicht beginnt mit folgendem Reim:

*Ein Wiesel
saß auf einem Kiesel
inmitten Bachgeriesel (...)*

Dabei hängt ein lautlicher Unterschied zwischen zwei (Reim-)Wörtern immer auch mit einem inhaltlichen Unterschied zusammen. Das Reimpaar *Wiesel – Kiesel* hat nur einen minimalen lautlichen Unterschied. Dieser reicht aber aus, um beiden Wörtern ihre unterschiedliche Bedeutung zuzuweisen, sie für den Hörer erkennbar zu machen und inhaltlich zu unterscheiden. Diese Phone (Laute), die in einer Sprache bestimmte sprachliche Zeichen in deren Bedeutung voneinander unterscheiden, heißen Phoneme.

Definition **Phonem**: Phoneme sind segmentale Lauteinheiten einer Sprache auf der Langue-Ebene, unter der sämtliche Phone als Parole-Realisierungen eingeordnet werden können. Ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit innerhalb eines Sprachsystems.

Systemebene	Einheit	graph. Darstellung
Parole	Phon	[]
Langue	Phonem	//

Phoneme werden in Schrägstriche gestellt und durch Zeichen der Lautschrift bezeichnet.

Definition **Lautschrift**: Eine Lautschrift (auch: phonetische Umschrift; phonetische Transkription) ist die mehr oder weniger lautgetreue konventionalisierte Wiedergabe gesprochener Sprache durch eine eigene phonetische Schrift (im Gegensatz zur Buchstabenschrift, die dies nicht leistet). Diakritische Zeichen modifizieren dabei die Grundwerte. Allgemein durchgesetzt hat sich das im lateinischen Alphabet orientierte IPA-System der 1886 gegründeten Association phonétique internationale.

² Bergmann, Rolf, Pauly, Peter & Schläefer, Michael (1991): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. 2. überarb. u. erw. Auflage v. Bergmann, Rolf & Schläefer, Michael. Heidelberg: Winter, S. 29

2.2 Die Phonemermittlung: Minimalpaaranalyse

Die Ermittlung von Phonemen ist nur dann sinnvoll, wenn der lautliche Unterschied zwischen den beiden Wörtern minimal ist, um die kleinsten notwendigen Unterscheidungsmerkmale festzustellen. Daher bildet man so genannte Minimalpaare, um die ‚kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Sprache‘ zu isolieren. Der Unterschied darf nur ein Phon der jeweiligen Lautkette eines sprachlichen Zeichens betreffen.

Beispiel:

<i>Wiesel</i>	vs.	<i>Kiesel</i>	Belegwörter
[vi:zəl]		[ki:zəl]	phonetische Lautkette
[v]		[k]	minimaler phonetischer Unterschied → Phone in eckigen Klammern
/v/		/k/	phonetisch-funktionale Lautopposition → Phoneme in Schrägstrichen

/v/ und /k/ bezeichnen die Phoneme, die in dem Minimalpaar *Wiesel* vs. *Kiesel* erkannt werden können.

Definition **Minimalpaar**: In einem Minimalpaar stehen sich zwei Wörter gegenüber, die sich nur in einem Phon (=Laut) unterscheiden. Die restliche Lautkette muss identisch sein. Ändert sich durch den Austausch der Phone auch die Bedeutung, handelt es sich um Phoneme. Beide Wörter bilden ein Minimalpaar. Diese Methode ist ein grundlegendes Verfahren zur Ermittlung des Phoneminventars einer Sprache.

<i>Dach</i>	[daχ]	/d/
<i>Bach</i>	[baχ]	/b/
<i>wach</i>	[vaχ]	/v/
<i>Fach</i>	[faχ]	/f/
<i>lach!</i>	[laχ]	/l/
<i>mach!</i>	[maχ]	/m/
<i>Schach</i>	[ʃaχ]	/ʃ/

Die Wörter *Lid* und *Lied* bilden demnach kein Minimalpaar, da sie sich nur orthographisch, nicht aber in ihrer Lautkette unterscheiden (beide Wörter enthalten das gleiche Phonem /i:/).

Vor diesem Hintergrund des Phonembegriffs lässt sich das **neuhochdeutsche Vokal- und Konsonantensystem** mit all seinen Phonemen ermitteln.

Durch die Minimalpaar-Analyse erweisen sich die Kürze und Länge eines Vokals als unterscheidende Merkmale (vgl. Punkt 4).

Neben den Kurz- und Langvokalen stehen in der deutschen Gegenwartssprache drei **Diphthonge** (zur Verfügung) – auch sie lassen sich dem Vokalismus zuordnen:

/əj/	Weise, Waise
/au/	Baum
/ɔy/	Häute, heute

Diphthonge entstehen dann, wenn zwei aufeinanderfolgende Vokale, die der gleichen Silbe angehören, verbunden artikuliert werden.

2.3 Das Allophon

Jedes Phonem repräsentiert als Phonemstelle innerhalb eines phonologischen Inventars und Systems nur die theoretische Abstraktion der tatsächlich realisierten phonetischen Sprach-einheiten. D.h. ein Phonem wird auf der Ebene der Parole durch z.T. sehr unterschiedliche Phonvarianten realisiert. Dies hat individuelle, dialektale, eventuell auch soziale oder sprach-interne (z.B. positionsbedingte) Gründe. Doch alle diese abweichenden Phone sind zunächst phonetische Varianten eines Phonems. Sie werden in der Phonologie als Allophone be-zeichnet und stellen sozusagen den phonetischen „Streubereich“ einer Phonemstelle dar.

Definition **Allophon**: Allophone (auch als Phonemvariante bezeichnet) sind die konkret realisierten Varianten eines Phonems. Sie sind die Parole-Entsprechung einer Pho-nemstelle auf der Ebene der Langue. Ihre Klassifikation beruht auf ihrer Distribution (dem Vorkommen in Lautumgebungen) und dem Kriterium phonetischer Ähnlichkeit. Es gibt freie und kombinatorische Allophone.

Es gibt	freie Allophone	und	kombinatorische Allophone
	unabhängig von der Lautumgebung:		abhängig von der Lautumgebung:
	Zäpfchen- vs. Zungenspitzen-r		Ich-Laut vs. Ach-Laut
	[r] vs. [R]		[ç] vs. [χ]
	Phonem: /r, R/		Phonem: /ç/

3. Graphematik

3.1 Graphembegriff

Auf der Schriftebene gibt es eine systematische Einheit, die dem Phonem, also der Einheit des phonologischen Systems, entspricht. Diese graphische Realisierung eines Phonems bezeichnet man als Graphem. Es ist in alphabetischen Schriftsystemen die minimale Systemeinheit und stellt die ‚distinktive Einheit des Schriftsystems‘ dar. Graphematische Einheiten werden in spitzen Klammern <> geschrieben.

Definition **Graphem**: Ein Graphem ist die Entsprechung eines Phonems auf der Schriftebene. Es ist die distinktive Einheit des Schriftsystems, das kleinste bedeutungsunterscheidende Element, das auf der Schriftebene ein Phonem repräsentiert. Zwischen Phonemen und Graphemen gibt es systematische Beziehungen.

Schrift wird versucht, die gesprochene Sprache abzubilden und die Lautgestalt nach vereinbarten Konventionen schriftlich nachzuvollziehen. Im Idealfall wäre die Beziehung Laut und Buchstabe, von Phonem und Graphem, eine Eins-zu-eins-Beziehung. Ein gegebenes /o:/ würde dann zum Beispiel immer als Graphem <oo> realisiert. Doch ist eine eindeutige Laut-Buchstaben-Beziehung bei natürlichen Sprachen nicht der Fall, was vor allem durch die sprachgeschichtliche Veränderung sowie im Einfluss von fremdsprachlichen Einflüssen begründet ist. So stehen im Deutschen für das Phonem /o:/ die graphematischen Realisierungen <o, oo, oh> wie in *Ton, Moor und Mohn* zur Verfügung.

Im Deutschen werden manche Phoneme durch mehrere Buchstaben realisiert, genauso wie mehrere Buchstaben durch Phonemkombinationen realisiert werden können. So entspricht das Phonem des Ich-Ach-Lautes der graphematischen Einheit <ch>. Andererseits kann das Phonem /ʃ/ durch die beiden Grapheme <sch> in *Schule* oder <s> in *Spaß* realisiert werden. Außerdem gibt es Kombinationsgrapheme wie <qu> in *Quark* oder <x> in *Mixer*, mit den Phonemkombinationen /kv/ bzw. /ks/.

Die terminologische Hierarchie in der Graphematik ist analog zur Phonologie gebildet. Ein Graphem gilt als einzelnes Schriftzeichen und unspezifische Einheit des Schriftsystems, während das Phonem dem Laut entspricht. In der Graphematik werden Buchstaben auch als Graphem bezeichnet.

Definition **Graph**: Analog zum Phonem gilt das Graphem (= Buchstabe) als einzelnes, schriftlich realisiertes Sprachzeichen. Daher ist das Graphem auf der Schriftebene eine konkret realisierte Variante des Graphems, wie das Phonem beim Phonem. Ein Graphem ist die Parole-Realisierung eines Graphems und gilt als segmentiertes, aber noch nicht klassifiziertes Element des Schriftsystems.

Der Allograph

Die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen sind orthographisch geregelt. Allerdings sind dies keine eindeutigen Beziehungen. So kann das Phonem /e:/ als <e> in *Lesen* <eh> in *Ehre* und als <ee> in *Seele* realisiert sein. Hierbei handelt es sich um verschiedene Parole-Realisierungen eines Graphems, also folgerichtig um Allographeme. Dementsprechend hat das Phonem /e:/ die drei Allographeme <e, eh, ee>.

Definition **Allograph**: Ein Allograph ist eine von mindestens zwei verschiedenen graphematischen Realisierungsmöglichkeiten eines Phonems auf der Schriftebene. Allographen sind die Gesamtmenge möglicher schriftlicher Realisierungen eines Phonems. Ein Graphem kann auf der Parole-Ebene durch mehrere Allographen abgebildet werden.

Beispiele (vgl. auch Punkt 4):

Belegwörter	Allographe	Phoneme
Wal vs. Wahl	<a,ah>	/a:/
Saite vs. Seite	<ai,ei>	/aj/
Ofen vs. offen	<f,ff>	/f/

4. Systematische Gegenüberstellung von Phonemen und Graphemen

Es folgt eine systematische Gegenüberstellung von Phonemen und ihren orthographischen Repräsentanten im Deutschen: Zunächst wird der Vokalismus dargestellt (Kurzvokale, Diphthonge und Langvokale), danach der Konsonantismus.³

Vokalismus					
Kurzvokale			Diphthonge		
/ɪ/	< i >	<i>Bild</i>	/aj/	< ei >	<i>Weise</i>
/ʏ/	< ü >	<i>hübsch</i>		< ai >	<i>Waise</i>
/u/	< u >	<i>Kunst</i>	/ay/	< au >	<i>Baum</i>
/ɛ/	< e >	<i>Held</i>	/ɔy/	< eu >	<i>heute</i>
	< ä >	<i>hält</i>		< äu >	<i>Häute</i>
/œ/	< ö >	<i>können</i>			
/ɔ/	< o >	<i>oft</i>			
/a/	< a >	<i>Bach</i>			

Langvokale					
/i:/	< i >	<i>Lid</i>	/ɛ:/	< ä >	<i>träge</i>
	< ie >	<i>Lied</i>		< äh >	<i>Mähne</i>
	< ih >	<i>ihm</i>	/ø:/	< ö >	<i>schön</i>
/y:/	< ü >	<i>Blüte</i>		< öh >	<i>Höhle</i>
	< üh >	<i>Bühne</i>	/o:/	< o >	<i>Pol</i>
/u:/	< u >	<i>Mut</i>		< oo >	<i>Boot</i>
	< uh >	<i>Huhn</i>		< oh >	<i>Lohn</i>
/e:/	< e >	<i>Weg</i>	/a:/	< a >	<i>Tag</i>
	< ee >	<i>Beet</i>		< aa >	<i>Saal</i>
	< eh >	<i>Sehne</i>		< ah >	<i>Zahl</i>

³ Bergmann, Rolf, Pauly, Peter & Stricker, Stefanie (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. 3. überarb. u. erw. Aufl. v. Rolf Bergmann & Stefanie Stricker. Heidelberg: Winter, S. 38f.

Konsonantismus			
	Einfach-schreibungen	Doppel-schreibungen	Besonderheiten
/p/	<p>	<pp>	 im Auslaut (<i>Leib</i>)
/t/	<t>	<tt>	<d> im Auslaut (<i>Hand</i>)
/k/	<k>	<kk>	<g> im Auslaut (<i>Tag</i>) <ck> (<i>Sack</i>) <q> in <qu> (<i>Quark</i>) <ch> in <chs> (<i>Dachs</i>) <x> = /k/ + /s/ (<i>Hexe</i>)
/b/		<bb>	
/d/	<d>	<dd>	
/g/	<g>	<gg>	
/pf/			<pf> (<i>Pfund</i>)
/ts/			<z> (<i>Zahl</i>) <tz> (<i>Satz</i>)
/f/	<f>	<ff>	<v> (<i>Vater</i>)
/ʃ/			<sch> (<i>schön</i>) <s> vor <p> (<i>Spiel</i>) <s> vor <t> (<i>Star</i>)
/s/		<ss>	<ß>, <s> im Auslaut (<i>Gruß, aus</i>) <x> = /k/ + /s/ (<i>Hexe</i>)
/ch/			<ch> (<i>ich</i>)
/h/	<h>		
/v/	<w>		<u> in <qu> (<i>Quark</i>), <v> (<i>Vase</i>)
/z/			<s> im An- und Inlaut (<i>Sonne, leise</i>)
/j/	<j>		
/m/	<m>	<mm>	
/n/	<n>	<nn>	
/ŋ/			<ng> (<i>eng</i>), <n> vor <k> (<i>Bank</i>)
/l/	<l>	<ll>	
/r/	<r>	<rr>	

Text nach:

Schunk, Gunter (2002): Studienbuch zur Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort. 2. überarb. u. erw. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.

ARBEITSAUFTRÄGE

ZUM TEXT "LINGUISTISCHE BEGRIFFE"

1. Füllen Sie das Arbeitsblatt "Zentrale linguistische Begriffe" (s. nächste Seite) mit Hilfe Ihres Grammatik-Textes aus. Arbeiten Sie zu zweit!

2. Bearbeiten Sie nun bitte folgende Fragen! Sowohl der Text "Linguistische Begriffe" als auch Ihr Arbeitsblatt können Ihnen behilflich sein.

2.1 Erläutern Sie in knappen Worten die Methode, mit Hilfe derer man ermitteln kann, ob es sich bei bestimmten Lauten um Phoneme handelt oder nicht!

Entscheiden Sie anschließend, ob es sich bei folgenden Wortpaaren um Minimalpaare handelt:

Hand	ich	Beet	Lid
Wand	im	Bett	Lied

2.2 Was versteht man unter dem Begriff 'Diphthong'?

ZENTRALE LINGUISTISCHE BEGRIFFE

Ebene	Lautebene (Sprechen)	Schriftebene (Schreiben)					
<p>Parole</p> <p>Def: _____</p> <p>Abstraktes Sprachsystem als Regelwerk</p>	<p>Laut/Phon [ç] ↓</p> <p>Varianten: Allophone – Def: _____</p> <table border="1" data-bbox="678 990 1021 1863"> <tr> <td data-bbox="678 1433 1021 1863">Freie Allophone Def. + Bsp.:</td> <td data-bbox="678 990 1021 1433">Allophone Def. + Bsp.:</td> </tr> </table>	Freie Allophone Def. + Bsp.:	Allophone Def. + Bsp.:	<p>_____ ↓</p> <p>Varianten: _____ – Def: _____</p> <table border="1" data-bbox="702 179 1021 963"> <tr> <td data-bbox="702 179 1021 761">Belegwörter</td> <td data-bbox="702 761 1021 963">Allographe</td> <td data-bbox="702 963 1021 963">Phoneme</td> </tr> </table>	Belegwörter	Allographe	Phoneme
Freie Allophone Def. + Bsp.:	Allophone Def. + Bsp.:						
Belegwörter	Allographe	Phoneme					
<p>Def: _____</p>	<p>_____</p> <p>Def: _____</p>	<p>Graphem < ch ></p> <p>Def: _____</p>					

• /ç/ im Wort ‚ich‘ – sog. ‚ich-Laut‘

DIE SCHRIFT DER ERWACHSENEN UND DIE SPRACHE DES KINDES

Angesichts der Dominanz der visuellen Wahrnehmung beim Menschen kann es nicht überraschen, wenn dem Schriftkundigen die gegenständliche, visuell wahrnehmbare schriftliche Form der Sprache zur dominierenden, maßgebenden Form und Norm wird. Wenn (schriftkundige) Erwachsene über Sprache reden, dann reden sie über Sprache, wie sie geschrieben wird. Dabei nehmen sie an, dass die nur in der schriftlichen Form direkt greifbare grammatische Artikulation auch im Mündlichen unmittelbar gegeben sei. Sie reden z.B. ganz selbstverständlich über Sätze, Wörter und Substantive, denn im geschriebenen Text kann man sie sehen. Man kann sie aber nicht in demselben Sinne hören wie man sie sehen kann. Der Erwachsene hat bestimmte (grammatisch determinierte) Kategorien zur Verfügung, weil die Schrift sie ihm zeigt, und er kann sie deshalb auch auf die gesprochene Sprache anwenden. Weil ihm das so selbstverständlich ist, setzt er die Sichtbarkeit dieser Kategorien auch bei anderen (Kindern, Analphabeten) als gegeben voraus.

Trivialerweise ist die Sprache des Kindes mündlich; seine sprachlichen Erfahrungen hat es im Umgang mit mündlichen Äußerungen gewonnen, deshalb kann, völlig unabhängig von kognitiven Reifeaspekten etc., das kindliche „Sprachmodell“ nicht dem des Erwachsenen entsprechen.

Weil Wörter in der gesprochenen Sprache nicht akustisch einzeln markiert werden, schreibt das Kind zunächst keine Wortzwischenräume; es markiert keine Satzanfänge und Substantive, weil es auch die nicht „hört“.

Belege für die Orientierung des Erwachsenen an der schriftlichen Form der Sprache sind zahlreich. Vergisst das lernende Kind, den Wortzwischenraum zu schreiben, so wird das moniert mit der Frage „zähl doch mal nach, wie viele Wörter das sind“, verbunden mit einem völlig unnatürlichen, skandierenden Lesen, bei dem auf jedes Wort eine Pause folgt (hier durch den übermäßig großen Wortzwischenraum symbolisiert) – aber natürlich spricht niemand so, gibt es beim normal Sprechen keine Pausen zwischen den Wörtern.

Dem Lehrerrat folgend, dass man schreiben soll, was man hört, schreibt das Kind *mag* mit einem K am Ende, *mak* oder *maak* und bekommt zu hören „hör doch mal, maaggg“ – aber das Kind hat durchaus geschrieben, was es gehört hat, denn das MAG wird [ma:k] ausgesprochen, eine Aussprache [ma:g] oder gar [ma:ggg] ist falsch und kommt in der natürlichen Rede nicht vor.

Unsere Sprachproduktion ist ein kontinuierlicher Bewegungsablauf artikulatorischer Vorgänge. Zum einen entsteht auf diese Weise ein Lautstrom ohne natürliche Einschnitte. Zum anderen hat dies eine *Koartikulation* von Lauten (lat. „coarticulare“ zusammen artikulieren) zur Folge: Bestimmte Laute werden je nach Lautkontext unterschiedlich produziert und ‚klingen‘ daher auch jeweils anders. So fällt der Laut [i] anders aus, wenn er einem [ç] vorangeht, als wenn ihm ein [g] folgt, z.B. bei *ich* vs. *Igel*.

Schreibt ein Kind also ECH statt ICH, sollten Lehrer/innen darauf hinweisen, dass es zwar richtig gehört hat, man das Wort dennoch mit einem <i> statt mit einem <e> schreibt.

Zusammengefasst: Erwachsene setzen das Modell der Sprache, das ihre geschriebene Form bietet, als auch dem Kind direkt verfügbare oder zumindest einsehbare Realität voraus – da die grammatischen Strukturen der Schrift ja auf die mündlichen Äußerungen (häufig falsch) abgebildet werden können, müssten sie dem Kind, das doch sprechen kann, auch verfügbar sein. Diese Annahme ist aber irrig.

Text nach:

Günther, Hartmut (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Ludowika Huber, Gerd Kegel & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb (S. 21–30). Braunschweig: Westermann.

ARBEITSAUFTRÄGE

1. Kinder und Erwachsene nehmen Sprache unterschiedlich wahr.
 - 1.1 Belegen Sie diese These mit Ihren eigenen Worten anhand des Textes!
 - 1.2 In diesem Zusammenhang spricht der Verfasser des Textes bezeichnenderweise von der „Schrift der Erwachsenen“ und der „Sprache des Kindes“. Warum?

2. Inwiefern kann der zitierte Lehrerrat „hör doch mal, maaggg“ als Beleg für eine gefilterte Wahrnehmung der Sprache von schriftsprachkundigen Erwachsenen dienen?

3. Was wird im Text unter dem Begriff „Koartikulation“ verstanden?

Intervention 2b

ARBEITSAUFTRAG

In der vergangenen Woche haben Sie u.a. erfahren, dass ein Kind <mag> als MAK verschriftet hat. Dieser Fehler ist mit dem Phänomen der Auslautverhärtung zu begründen. Machen Sie sich bitte mit Hilfe des beigefügten Textausschnittes kundig und versuchen Sie, obige Behauptung nachzuvollziehen!

AUSLAUTVERHÄRTUNG

Im Auslaut von betonten Silben und natürlich auch am Wortende werden die stimmhaften Verschluss- und Reibelaute [b, d, g, v, z] zu stimmlosen.

"In phonetischer Hinsicht ist die Auslautverhärtung ein assimilatorischer Vorgang, der sich in der Sprachgeschichte des Deutschen vom Althochdeutschen zum Mittelhochdeutschen vollzog" (Bußmann, 1990). Es handelt sich um einen Verlust der Stimmhaftigkeit, bzw. um eine Fortisierung, die in dieser Lautposition zur Neutralisierung der sonst gegebenen Opposition stimmhaft vs. stimmlos führt.

geben – *gab* [b → p] [ge:bən] – [ga:p]

Lieder – *Lied* [d → t] [li:dər] – [li:t]

tagen – *Tag* [g → k] [ta:gən] – [ta:k]

Auch in: *Jagd* [ja:kt] und *gibt* [gi:pt]

Ein so genanntes Tochterphänomen der Auslautverhärtung ist die Assimilation des stimmhaften Plosivs an den stimmlosen Auslaut, wie bei *Jagd* (s. Bsp.) vs. *jagen* oder bei *sie liebt* [li:pt], wobei auch der vorletzte Laut fortisiert wird.

Ebenso tritt die Auslautverhärtung auch an der Silbengrenze auf: *lieb-lich* [li:pliç] vs. *lieben*.

Text nach:

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 2. völlig neu bearb. Aufl. Stichwort "Auslautverhärtung"

Schunk, Gunther (2002): Studienbuch zur Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort. 2. überarb. u. erw. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 63f.

DIE ORTHOGRAPHISCHEN PRINZIPIEN

Die mit Buchstaben verschriftlichte Sprache ist in einer Sprachgemeinschaft der Versuch, die gesprochene Sprache einheitlich darzustellen. Sie soll flächendeckend kommunikativ sein. Dieser Versuch ist problematisch, da die Kommunikationsmittel Sprechsprache und Schrift nicht deckungsgleich sind. Im Gegensatz zur landläufigen Auffassung, am besten so zu sprechen, wie man schreibt, ist klar zu stellen:

1. Geschriebene und gesprochene Sprache sind nicht identisch.
2. Die Buchstaben geben nicht die Laute in direkter Umsetzung wider.

Die schriftsprachliche hat ebenso wie die sprechsprachliche Sprachebene eigene Normen entwickelt. Diese Eigengesetzlichkeit drückt sich zum Beispiel in der Groß- und Kleinschreibung aus. Schriftsprache unterliegt strengeren Normen als die gesprochene Sprache und wird durch die so genannte Orthographie (aus griech.: *ορθος γραφειν* – 'richtig schreiben') geregelt. Diese orthographischen Normen sollen eine reibungslose Kommunikation ermöglichen. Sie sichern die Verständlichkeit und somit den Erfolg der schriftlichen Kommunikation. Dies ist für die geschriebene Sprache besonders wichtig, da sie ohne Unterstützung durch außersprachliche Mittel geschieht und in der Regel keine direkte Rückfrage des Kommunikationspartners möglich ist. Bei Leseverständnisschwierigkeiten gibt es keine entsprechende Sprecherkorrektur oder Erläuterung. Keine paralingualen (sprachbegleitenden) Merkmale wie Mimik, Gestik oder auch die Gesprächssituation können die Kommunikation auf schriftlicher Ebene unterstützen. Die Normierung der Schriftsprache sichert eine Leseerleichterung, die aber gleichzeitig auf Grund der schwierigen orthographischen Regelungen mit einer Schreiberschwernis konkurriert.

Definition Orthographie: Orthographie, auch Rechtschreibung, dient der systematischen und einheitlichen Verschriftlichung von Sprache durch Buchstaben und Satzzeichen. Es ist die Gesamtheit der normierten Schreibkonventionen in der Sprache. Die jeweilige Rechtschreibung einer Sprache ist das Ergebnis unterschiedlicher, zum Teil kontroverser Grundprinzipien. Sie ist meist eine mit vielen Ausnahmen behaftete Regelung, die sich aus einem historisch gewachsenen Sprachprozess und verschiedenen Verschriftungsprinzipien zusammensetzt.

Die Orthographie regelt die Schriftsprache sehr genau. Jedoch sind für den Sprachbenutzer kaum alle Rechtschreib-Regeln präsent, da sie zahlreich und komplex sind. Eine gewisse Hilfe stellen Orthographieprinzipien dar, die quasi als Leitlinien die Schreibung zum Teil regeln. Im Folgenden werden wichtige Orthographieprinzipien des Deutschen vorgestellt, die die Schriftsprache regeln und die schriftliche Kommunikation eindeutiger machen sollen. Letztlich unterstützen diese orthographischen Regelungen das schnellere und bessere Text-

verständnis. Allerdings gibt es nach wie vor zahlreiche Ausnahmen, die den individuellen Lernprozess belasten. Auch dies ist einer der Gründe, warum es immer wieder zu Diskussionen über eine Rechtschreibreform kommt.

Die graphische Normierung des Deutschen ist durch das phonologische und das semantische Grundprinzip geprägt.

Das **phonologische Grundprinzip** drückt die Beziehung zwischen der phonologischen und der graphischen Ebene aus: Dem jeweiligen Laut (genauer: dem Phonem) wird die jeweilige Schreibung (das Graphem) zugeordnet. So entspricht z.B. dem Phonem /m/ ein Graphem <m>.

Das phonologische Prinzip würde im Idealfall innerhalb eines Sprachsystems jedem Phonem genau ein Graphem zuordnen. Also müsste man idealerweise einfach nur genau so schreiben, wie man spricht, um orthographisch fehlerfrei zu schreiben. Jedoch ist das phonologische Prinzip nicht ausschließlich als eindeutige Zuordnung von Phonem und Graphem verwirklicht, wie schon die Beispiele *Laib – Leib* (in Bezug auf die Diphthongwiedergabe) zeigen: Einem Phonem entsprechen hier zwei verschiedene graphische Realisationsweisen <ei>, <ai>.

Das **semantische Grundprinzip** drückt seinerseits die Beziehung zwischen semantischer und graphischer Ebene aus, es ist demnach auf die Inhaltsseite der Sprache gerichtet. Je nachdem, welche grammatische Ebene inhaltlich angesprochen ist, ergeben sich folgende Einzelprinzipien des semantischen Grundprinzips:

- das morphologische Prinzip
- das lexikalische Prinzip
- das syntaktische Prinzip
- das textuale Prinzip

Wenn statt der möglichen Schreibungen *Hant – Hende* die Schreibungen *Hand – Hände* gewählt wurden, so wird damit die Identität des Wortes *Hand* graphisch besser bewahrt. Die Schreibung erlaubt es, in den verschiedenen Wortformen das eine Wort *Hand* als Bedeutungsträger optisch wiederzuerkennen. Diese Schreibung dient damit unmittelbar der Erfassungsfunktion, der Inhaltsübermittlung. Sie folgt damit einem semantischen, das heißt auf die Inhaltsseite der Sprache gerichteten Grundprinzip, das im vorliegenden Fall als **morphologisches¹ Einzelprinzip** (Stammprinzip) auftritt. Dieses Prinzip fordert eine konstante Schreibweise in allen Flexionsformen, trotz lautlicher Abweichung. Eine gleiche Schreibweise bei verschiedenen grammatischen Formen eines Wortes soll als Leseerleichterung die Verständlichkeit fördern und so das System stützen. Der Schreiber nutzt das Prinzip, jedes "Wort auch in unterschiedlicher Umgebung möglichst konstant zu halten, damit es der Leser

¹ Vgl. **Morphem**: kleinster bedeutungstragender Baustein eines Wortes, z.B. 'sagt': {sag} Grund-/Basismorphem (lexikalisch), {t} Flexionsmorphem (grammatisch)

möglichst rasch und mit einem Blick als einheitliches Schema wahrnehmen kann"². Daher sind auch die Bezeichnungen 'Stammprinzip' und 'Prinzip der Schemakonstanz' geläufig. Diesem Prinzip zufolge gilt in der deutschen Gegenwartsschreibung Morphemkonstanz. Ganze Wortfamilien zeigen durchgehend dieselbe Schreibung des Grundmorphems, vom Umlautzeichen abgesehen:

lehren, Lehre, Lehrer, Lehrbuch, belehren, Belehrung, unbelehrbar usw.

leeren, Leere, entleeren, Entleerung usw.

Haut, Häute, häuten, Häutung, Hautpflege usw.

Das morphologische Prinzip besitzt in der Gegenwartsschreibung eine große Reichweite und regelt viele Schreibungen.

Auf der Wortebene wirkt das **lexikalische Prinzip** in der konkreten Ausprägung der Großschreibung der Wortart Substantiv ebenfalls in großem Umfang. Damit steht das Deutsche im Gegensatz zu allen anderen Sprachen mit Alphabetschrift, die keine derartige Großschreibung nutzen. Andere Sprachen wie das Englische kennzeichnen mit Majuskeln (Großbuchstaben) ausschließlich Eigennamen und Adjektive, die von Eigennamen abgeleitet sind. Eine wesentlich geringere Rolle spielt es in der unterscheidenden Schreibung homophoner, das heißt gleichlautender Wörter wie *Weise – Waise, Moor – Mohr*. Hier soll das Prinzip helfen, durch eine unterschiedliche Schreibung gleich ausgesprochene Wörter auseinander zu halten. Das zu Grunde liegende Prinzip lautet: Wortformen, die (zufällig) gleich lauten, werden unterschiedlich geschrieben.

Auf der Satzebene wird das **syntaktische Prinzip** in der Großschreibung am Satzanfang und vor allem in der Interpunktion wirksam.

Auf der Textebene regelt das **textuale Prinzip** unter anderem die Großschreibung am Anfang von Überschriften; darüber hinaus wirkt es in allen Formen graphischer Textgestaltung in Absätzen, Einrückungen und so weiter.

Text nach:

Bergmann, Rolf, Pauly, Peter & Moulin-Fankhänel, Claudine (1992): *Neuhocheutsch. Arbeitsbuch zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4. erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 18f.

Bergmann, Rolf, Pauly, Peter & Stricker, Stefanie (2001): *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. 3. überarb. u. erw. Aufl. v. Rolf Bergmann & Stefanie Stricker. Heidelberg: Winter, S. 40f.

Schunk, Gunther (2002): *Studienbuch zur Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort*. 2. überarb. u. erw. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 101ff.

² Vgl. Duden Grammatik (1984). Bd. 4, S. 77

verständnis. Allerdings gibt es nach wie vor zahlreiche Ausnahmen, die den individuellen Lernprozess belasten. Auch dies ist einer der Gründe, warum es immer wieder zu Diskussionen über eine Rechtschreibreform kommt.

Die graphische Normierung des Deutschen ist durch das phonologische und das semantische Grundprinzip geprägt.

Das **phonologische Grundprinzip** drückt die Beziehung zwischen der phonologischen und der graphischen Ebene aus: Dem jeweiligen Laut (genauer: dem Phonem) wird die jeweilige Schreibung (das Graphem) zugeordnet. So entspricht z.B. dem Phonem /m/ ein Graphem <m>.

Das phonologische Prinzip würde im Idealfall innerhalb eines Sprachsystems jedem Phonem genau ein Graphem zuordnen. Also müsste man idealerweise einfach nur genau so schreiben, wie man spricht, um orthographisch fehlerfrei zu schreiben. Jedoch ist das phonologische Prinzip nicht ausschließlich als eindeutige Zuordnung von Phonem und Graphem verwirklicht, wie schon die Beispiele *Laib – Leib* (in Bezug auf die Diphthongwiedergabe) zeigen: Einem Phonem entsprechen hier zwei verschiedene graphische Realisationsweisen <ei>, <ai>.

Das **semantische Grundprinzip** drückt seinerseits die Beziehung zwischen semantischer und graphischer Ebene aus, es ist demnach auf die Inhaltsseite der Sprache gerichtet. Je nachdem, welche grammatische Ebene inhaltlich angesprochen ist, ergeben sich folgende Einzelprinzipien des semantischen Grundprinzips:

- das morphologische Prinzip
- das lexikalische Prinzip
- das syntaktische Prinzip
- das textuale Prinzip

Wenn statt der möglichen Schreibungen *Hant – Hende* die Schreibungen *Hand – Hände* gewählt wurden, so wird damit die Identität des Wortes *Hand* graphisch besser bewahrt. Die Schreibung erlaubt es, in den verschiedenen Wortformen das eine Wort *Hand* als Bedeutungsträger optisch wiederzuerkennen. Diese Schreibung dient damit unmittelbar der Erfassungsfunktion, der Inhaltsübermittlung. Sie folgt damit einem semantischen, das heißt auf die Inhaltsseite der Sprache gerichteten Grundprinzip, das im vorliegenden Fall als **morphologisches¹ Einzelprinzip** (Stammprinzip) auftritt. Dieses Prinzip fordert eine konstante Schreibweise in allen Flexionsformen, trotz lautlicher Abweichung. Eine gleiche Schreibweise bei verschiedenen grammatischen Formen eines Wortes soll als Leseerleichterung die Verständlichkeit fördern und so das System stützen. Der Schreiber nutzt das Prinzip, jedes "Wort auch in unterschiedlicher Umgebung möglichst konstant zu halten, damit es der Leser

¹ Vgl. **Morphem**: kleinster bedeutungstragender Baustein eines Wortes, z.B. 'sagt': {sag} Basismorphem (lexikalisch), {t} Flexionsmorphem (grammatisch)

Die orthographischen Prinzipien
- graphische Normierung des Deutschen -

Phonologisches Prinzip
drückt die Beziehung zwischen phonologischer u.
graphischer Ebene aus

Semantisches Prinzip
drückt die Beziehung zwischen semantischer u. graphischer Ebene aus

- Morphologisches Prinzip

- Lexikalisches Prinzip

- Syntaktisches Prinzip

- Textuales Prinzip

4. Erhebungs- instrumente

MZP 0

Kennwort:

Da diese Vorlesung wissenschaftlich begleitet werden soll, bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person. Alle Daten, die wir erheben, werden selbstverständlich vollkommen anonym verarbeitet!

Angaben zur Person

- Alter: _____ Jahre
- Geschlecht: weiblich
 männlich
- Fachsemester: _____
- Hochschulsesemester: _____
- Haben Sie direkt nach dem Abitur das Studium Lehramt Grundschule aufgenommen?
 ja
 nein

Falls nein, was haben Sie in der Zwischenzeit gemacht?

- Welches ist Ihr nicht vertieftes Fach (=Unterrichtsfach)?

- Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt, und wie lange?

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

- Welche Leistungskurse hatten Sie in der Kollegstufe?

1. _____ 2. _____

Es folgen einige Aussagen, mit denen erfasst werden soll, ob Sie zum Thema der Vorlesung schon Vorerfahrungen haben oder ob Sie vergleichbare Veranstaltungen besuchen. Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht, und machen Sie gegebenenfalls weitere Ausführungen.

Vorerfahrungen mit Schriftspracherwerb

- Ich besuche in diesem Semester eine Veranstaltung zur Sprachwissenschaft. ja nein

Wenn ja, welche? _____

- Ich besuche in diesem Semester eine Veranstaltung zur Didaktik der deutschen Sprache. ja nein

Wenn ja, welche _____

- Ich habe schon Schulanfängern Nachhilfeunterricht gegeben. ja nein

- Ich habe eigene Kinder. ja nein

Wenn ja, wie alt sind sie? _____

- Ich habe sonstige Erfahrungen gemacht, die meiner Ansicht nach für das Thema Schriftspracherwerb relevant sind. ja nein

Wenn ja, welche? _____

Der letzte Teil dieses Fragebogens ist zweigeteilt. Zunächst geht es um Einstellungen im Studium. Es folgt ein vergleichbarer Fragebogen, in dem die Aussagen genereller sind. Wir bitten Sie herzlich, beide Fragebögen aufrichtig auszufüllen.

Einstellungen zum Studium

1. Ich möchte mich im Studium nur mit solchen Aufgaben beschäftigen, die ich auch bewältigen kann.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

2. Bei der Bearbeitung eines Themas weiß ich gerne, was auf mich zukommt.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

3. Ich warte geradezu darauf, dass in meinem Studium etwas Aufregendes passiert.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

4. Ich lasse die Dinge in einem Kurs gerne auf mich zukommen.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. Ich möchte gern, dass mein Studium in gleichmäßigen Bahnen verläuft.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. Bei Referaten möchte ich Themen wählen, die spannend klingen, auch wenn ich nicht weiß, was dabei herauskommt.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

7. Ich würde mich freuen, wenn im Studium unverhofft Überraschungen auftreten.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

8. Ich freue mich schon darauf, wenn es im Studium einmal drunter und drüber geht.

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

Persönliche Einstellungen

1. *Ich probiere gern Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

2. *Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

3. *Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

4. *Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

5. *Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

6. *Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

7. *Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

8. *Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.*

trifft sehr zu trifft zu trifft etwas zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu trifft gar nicht zu

MZP 1

Fragebogen nach den ersten beiden Seminarsitzungen

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Sie haben nun an zwei Lerneinheiten in der Seminargruppe teilgenommen. Die folgenden Aussagen beschreiben Stimmungen und Einstellungen, die Sie dabei eventuell mehr oder weniger ausgeprägt erlebt haben. Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Versuchen Sie bitte, beide Lerneinheiten zu berücksichtigen.

Sie haben immer folgende vier Antwortmöglichkeiten:

①	①	②	③
trifft gar nicht zu	trifft begrenzt zu	trifft weitgehend zu	trifft völlig zu

Während der Lerneinheiten...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. ... versuchte ich mich zu drücken. | ① | ① | ② | ③ |
| 2. ... versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird. | ① | ① | ② | ③ |
| 3. ... verging die Zeit wie im Flug. | ① | ① | ② | ③ |
| 4. ... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will. | ① | ① | ② | ③ |
| 5. ... war mir klar, dass ich das für den Lehrerberuf können muss. | ① | ① | ② | ③ |
| 6. ... habe ich mich nur angestrengt, damit ich nicht negativ auffalle. | ① | ① | ② | ③ |
| 7. ... war ich mit meinen Gedanken woanders. | ① | ① | ② | ③ |
| 8. ... habe ich mich eingesetzt, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen wollte. | ① | ① | ② | ③ |
| 9. ... befasste ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will. | ① | ① | ② | ③ |
| 10. ... machte das Lernen richtig Spaß. | ① | ① | ② | ③ |
| 11. ... habe ich nur das getan, was ausdrücklich von mir verlangt wurde. | ① | ① | ② | ③ |
| 12. ... habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst gut zu machen. | ① | ① | ② | ③ |
| 13. ... wollte ich selbst verstehen, worum es geht. | ① | ① | ② | ③ |
| 14. ... hätte ich ohne Druck von außen nichts getan. | ① | ① | ② | ③ |
| 15. ... habe ich mich angestrengt, weil sich das so gehört. | ① | ① | ② | ③ |
| 16. ... war ich wissbegierig. | ① | ① | ② | ③ |
| 17. ... hat mich die Sache so fasziniert, dass ich mich voll einsetzte. | ① | ① | ② | ③ |
| 18. ... war mir das, was ich tat, ziemlich gleichgültig. | ① | ① | ② | ③ |

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Die folgenden Aussagen beschreiben Gedanken und Vorstellungen, die Ihnen während der beiden Lerneinheiten möglicherweise gekommen sind.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Die Antwortalternativen sind wieder:

① trifft gar nicht zu	① trifft begrenzt zu	② trifft weitgehend zu	③ trifft völlig zu
--------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

Während der Lerneinheiten...

1. ... konnte ich die Inhalte mit meinem bisherigen Wissen in Verbindung bringen. ① ② ③
2. ... stellte ich Beziehungen zu eigenen Erlebnissen im Umgang mit Kindern her. ① ② ③
3. ... bemühte ich mich, die vermittelten Inhalte kritisch zu durchdenken. ① ② ③
4. ... stellte ich mir Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen vor. ① ② ③
5. ... fiel mir auf, dass ich schon einiges zu diesem Thema weiß. ① ② ③
6. ... habe ich mir auch eigene, auf den Inhalt bezogene Gedanken gemacht. ① ② ③
7. ... hatte ich auf den Inhalt bezogene, bildhafte Vorstellungen. ① ② ③
8. ... fasste ich in Gedanken die wichtigsten Aussagen nochmals zusammen. ① ② ③
9. ... sind mir eigene Erlebnisse und Erfahrungen eingefallen. ① ② ③
10. ... überlegte ich, inwiefern das neu Gelernte mit meinem bisherigen Wissen zusammenpasst. ① ② ③

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Wir würden gerne noch etwas konkretisieren und von Ihnen erfahren, inwieweit Ihnen schon während der Lerneinheit Gedanken und Bezüge zur Unterrichtspraxis kamen.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Hier nochmals die vier Antwortmöglichkeiten:

① trifft gar nicht zu	① trifft begrenzt zu	② trifft weitgehend zu	③ trifft völlig zu
--------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

Während der Lerneinheiten...

1. ... hatte ich das Gefühl, Dinge zu lernen, die mir beim Unterrichten von Schreibanfängern sehr nützlich sein werden. ① ② ③
2. ... versuchte ich, mir darüber klar zu werden, wie man die angesprochenen Aspekte in der Schule besser berücksichtigen könnte. ① ② ③
3. ... verstand ich plötzlich, weshalb Kinder beim Lesen und Schreiben bestimmte Fehler machen. ① ② ③
4. ... dachte ich mir, dass die vermittelten Inhalte für den Erstlese- und Erstschreibunterricht von großer Bedeutung sind. ① ② ③
5. ... war mir an manchen Stellen plötzlich völlig klar, wie man diese Erkenntnisse im Unterricht umsetzen müsste. ① ② ③
6. ... stellte ich fest, dass es für eine angehende Lehrerin / einen angehenden Lehrer sehr wichtig ist, sich mit den angesprochenen Gesichtspunkten auseinander zu setzen. ① ② ③
7. ... konnte ich mir sehr gut vorstellen, wie es einem Schreibanfänger im Umgang mit diesen Problemen ergeht. ① ② ③
8. ... konnte ich mich richtig in ein Schulkind hineinfühlen, das gerade mit dem Lesen- und Schreibenlernen kämpft. ① ② ③
9. ... habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wie man die vermittelten Inhalte im Unterricht umsetzen könnte. ① ② ③

Teil 4: Inhaltliche Fragen

Die jetzt folgenden Fragen beziehen sich auf die Inhalte der Vorlesung und der Seminare. Antwortformat ist überwiegend Multiple-Choice. Zu Ihrer Information: Es können immer mehrere Antworten richtig sein (auch alle), es kann aber auch keine einzige Antwort richtig sein.

1. Die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift bedeutet, dass ein Kind folgendes weiß bzw. kann:
 - Das Kind weiß, dass unsere Schrift aus verschiedenen festgelegten Zeichen besteht.
 - Das Kind weiß, dass die Reihenfolge dieser Zeichen genau festgelegt ist.
 - Das Kind weiß, dass jeder Buchstabe einen oder mehrere Laute repräsentiert.
 - Das Kind kennt alle Buchstaben.

2. Das Kritzeln eines Kindes
 - hat nie inhaltliche Bedeutung.
 - hat manchmal inhaltliche Bedeutung.
 - hat immer inhaltliche Bedeutung.

3. Auf Grund welcher Argumente sollte man im Anfangsunterricht Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle schreiben lassen?
 - Um den Kindern möglichst früh zu ermöglichen, eigene Wörter zu schreiben.
 - Um die Einsicht in den Lautbezug der Schrift zu fördern.
 - Um die Buchstabenbindung der Schrift einzuführen.
 - Um orthographische Regelhaftigkeiten zu verdeutlichen.

4. Ein Kind schreibt kurz vor Schulbeginn Folgendes auf ein Blatt Papier.

FEHBA HEBAF

 - Dieses Kind weiß vermutlich, dass es „Fehba“ und „Hebaf“ geschrieben hat.
 - Dieses Kind weiß vermutlich, dass jedes Wort eine festgelegte Buchstabenfolge hat.
 - Dieses Kind weiß vermutlich, dass unsere Schrift aus festgelegten Zeichen besteht.

5. Ein Kind, das das Alphabet aufsagen kann, verfügt über die Einsicht in den Lautbezug der Schrift
 - Stimmt.
 - Stimmt nur, wenn es auch weiß, dass der Buchstabe „B“ „BE“ genannt wird.

6. Ein Kind bringt folgende Zeichen zu Papier: E B

- Dieses Kind weiß, dass Schrift aus Buchstaben besteht.
- Dieses Kind befindet sich auf der Kritzelstufe.
- Dieses Kind weiß noch nicht um die genauen Merkmale der einzelnen Buchstaben.
- Dieses Kind weiß, dass es Buchstaben geschrieben hat.

7. Die ersten vier Entwicklungsstufen im vorgestellten Stufenmodell des Schriftspracherwerbs lauten:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

8. Im Anfangsunterricht ist es nicht notwendig, zwischen dem Namen und dem Lautwert eines Buchstabens zu unterscheiden.

- Richtig
- Falsch

9. Wenn ein Kind die Einsicht in den Lautbezug der Schrift erworben hat, kann es die meisten Wörter orthographisch korrekt schreiben.

- Richtig
- Falsch

10. Jedes Kind sollte dieselben Übungen zum Lesen- und Schreibenlernen erhalten.

- Richtig, weil auf diese Weise jedes Kind gerecht behandelt und gefördert wird.
- Richtig, aber nur, wenn die Übungen systematisch vom Einfachen zum Schwierigen führen.
- Richtig, weil auf diese Weise jedes Kind bestmöglich gefördert wird.
- Falsch, weil Kinder dann leicht über- oder unterfordert sind.

11. Das Konstrukt der „Phonologischen Bewusstheit“ beinhaltet u.a.

- die Fähigkeit, Buchstaben zu benennen,
- die Fähigkeit, Wörter in ihre Laute zu gliedern,
- die Fähigkeit, die Anzahl von Lauten in einem Wort zu bestimmen.

12. Wenn ein Kind Wellenlinien auf ein Papier kritzelt und behauptet, es habe 'Ich heie Anja' geschrieben, dann
- fehlt dem Kind die notwendige Ernsthaftigkeit zum Lesen- und Schreibenlernen.
 - weiß das Kind, dass durch Schrift Bedeutung fixiert wird.
 - fehlt dem Kind die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift.
 - fehlt dem Kind das Wissen um die Bedeutungshaltigkeit von Schrift.
 - weiß das Kind, dass Schrift und Sprache lautlich zusammen hängen.

Teil 5: Didaktische Angebote

Sie erhalten nun ein kleines Verschriftungsbeispiel. Im Anschluss stellen wir Ihnen zwei didaktische Angebote vor („Bilderkarten“ und „Kim-Spiel mit Erinnerungshilfe“) und bitten Sie jeweils zwei Fragen zu beantworten. Bitte betrachten Sie die beiden Angebote als unabhängig voneinander.

Das Verschriftungsbeispiel

Leon geht in die erste Klasse. Neulich schrieb er seinem Freund folgenden Brief:

HFFF STEPHAN DDHHHHEEEDDHE
LEON

(Übersetzung: Lieber Stephan, wie geht es dir? Leon)

Erstes didaktisches Angebot: „Bilderkarten“

Vor den Kindern liegen Karten, auf denen z.B. folgende Gegenstände als Bilder zu sehen sind:

- | | | |
|--------------|-------------|----------------|
| a) ein Lama | c) ein Hut | e) ein Elefant |
| b) ein Paket | d) ein Sofa | f) ein Bus |

Die Bildkarten können in *verschiedenen Varianten* eingesetzt werden:

- 1) Die Kinder sollen die jeweilige Bildkarte benennen und den Anlaut bestimmen.
- 2) Die Kinder sollen die jeweilige Bildkarte benennen und die Lautanzahl bestimmen.
- 3) Die Kinder sollen die jeweilige Bildkarte benennen und den Endlaut bestimmen.

1. Was ist das *vorrangige* Lernziel dieses didaktischen Angebotes?

- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in den Lautbezug der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, orthographische Sicherheit zu fördern.

2. Ist dieses Angebot geeignet, Leon *weiterführende* Anregungen bezüglich neuer Einsichten in die Schriftsprache zu bieten?

- Alle drei Varianten sind geeignet, da _____

- Alle drei Varianten sind ungeeignet, da _____

- Nur Variante 1) ist geeignet, da _____

- Nur Variante 2) ist geeignet, da _____

- Nur Variante 3) ist geeignet, da _____

Zweites didaktisches Angebot: „Kim-Spiel mit Erinnerungshilfe“

Auf einer Decke liegen mehrere Gegenstände, jeweils in verschiedener Größe und Anzahl (z.B. unterschiedliche Holztiere, mehrere Autos, Legosteine, Stifte in unterschiedlichen Farben, Radiergummis, einige Wortkarten).

Die Kinder schauen sich im Stuhlkreis diese Gegenstände an.

Dann sagt die Lehrerin beispielsweise: "Gleich decke ich alles zu. Versucht euch zu merken, was hier alles liegt, morgen sollt ihr mir aufzählen, was unter der Decke versteckt ist. – Damit ihr es nicht vergesst, könnt ihr euch jetzt Notizen machen. Wie ihr die Notizen macht, ist egal, aber sie sollen euch beim Erinnern helfen."

Wichtig ist, dass die Zahl der Gegenstände das Gedächtnis wirklich überfordert, damit Notizen als Merkhilfe überhaupt Sinn machen.

1. Was ist das *vorrangige* Lernziel dieses didaktischen Angebotes?

- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in den Lautbezug der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, orthographische Sicherheit zu fördern.

2. Ist dieses Angebot geeignet, Leon *weiterführende* Anregungen bezüglich neuer Einsichten in die Schriftsprache zu bieten?

- Es ist geeignet, da _____

- Es ist ungeeignet, da _____

Interviewleitfaden

Kontrollgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

KONTROLLGRUPPE

Sie wissen, dass wir zurzeit ein Forschungsprojekt im Schriftspracherwerb durchführen.

Ich möchte nun mit Ihnen ein Gespräch über Ihre Eindrücke und Vorstellungen bezüglich der beiden Seminarsitzungen führen, die Sie besucht haben und bezüglich Ihrer Vorstellungen von Unterricht, Ihrer Rolle als Lehrerin und über den Schriftspracherwerb.

Ich erhoffe mir dadurch einen repräsentativen Einblick (über das, was Sie von den Seminaren halten, was Sie für Vorstellungen vom Schriftspracherwerb entwickelt haben). Wir wollen daraus Rückschlüsse für unsere Lehre ziehen – wenn also jemand geprüft wird, dann noch am ehesten wir selber!

Da helfen mir natürlich nur ehrliche Aussagen von Ihnen. Das heißt, auch wenn Sie vielleicht vermuten, dass Ihre Meinung nicht so ausfällt, wie ich sie mir wünsche, bitte ich Sie trotzdem um ehrliche Antworten. Sonst haben unsere Gespräche wenig Sinn. Es kann passieren, dass ich manchmal im Verlauf unseres Gespräches ein wenig nachbohren werde. Damit möchte ich dann sehen, ob ich Sie richtig verstanden habe.

Ich werde Sie zwar während des Interviews mit Ihrem Namen ansprechen, sonst taucht Ihr Name aber nicht mehr auf.

Lassen Sie sich bitte nicht dadurch stören, dass ich unsere Gespräche aufzeichne.

Reden Sie ruhig locker/flockig – aber fühlen Sie sich nicht von mir angetrieben, d.h. nehmen Sie sich bitte Zeit zum Überlegen und Antworten, die Sie benötigen!

(A) Erwartungen oder Vorstellungen vom Schriftspracherwerb und von der Didaktik des Schriftspracherwerbs

1. Haben Sie Erinnerungen daran, wie Sie selbst in der Schule lesen und schreiben gelernt haben?

1.1 Hatten sie eine Fibel?

Was für Erinnerungen verbinden Sie mit Ihrer Fibel?

- Langweilig - spannend

Haben Sie eine Idee, woran das lag?

(B) Konkrete Seminarerfahrungen

(Nun möchte ich gerne die Brücke zu den letzten beiden Seminarsitzungen bauen):

1. (Welche Ihrer Erinnerungen aus Ihrer eigenen Schulzeit haben Sie in den letzten Seminarsitzungen wieder gefunden und welche nicht?)

2. Haben Sie in den beiden Seminarsitzungen etwas erfahren, was Sie überrascht hat?
Z.B. bezüglich Ihrer eigenen Erinnerungen an das Lesen- und Schreibenlernen?

2.1 Hatten Sie etwas ein Aha-Erlebnis?

Haben z.B. bestimmte Informationen oder Gespräche

- neue Aspekte für Sie aufgeworfen

Waren z.B. bestimmte Informationen oder Gespräche

- eher verwirrend oder befremdlich oder

- eher bestätigend oder klärend?

2.2 Gab es Überraschungen

- zum Schriftspracherwerb von Kindern (Entwicklungsstufen, Einsichten)?

- über didaktische Angebote?

- über Aufgaben eines Lehrers im Schriftspracherwerb?

- über Unterrichtsgestaltung?

- über Begrifflichkeiten wie Buchstabe, Buchstabename und Lautwert?

Können Sie diese Begriffe voneinander abgrenzen?

Waren diese Begrifflichkeiten für Sie von Anfang an klar oder hat sich das erst im Laufe des Seminars ergeben?

2.3 Was war der Auslöser? War es eine Textstelle, ein Diskussionspunkt, eine Aussage Ihrer Seminarleiterin oder eines Kommilitonens/einer Kommilitonin? Können Sie sich erinnern?

(C) Konkretere Fragen zu bestimmten Vorstellungen, z.B. wie Kinder lesen und schreiben lernen oder zu typischen Aufgaben einer Lehrerin bezüglich der Didaktik des Schriftspracherwerbs

1. Was wissen Sie darüber, wie Kinder lesen und schreiben lernen?

1.1 Erscheint Ihnen das plausibel?

1.2 Zweifeln Sie etwas insgeheim an?

2. Was sind Ihrer Meinung nach typische Aufgaben einer Lehrerin im Schriftspracherwerb?

„Warum sehen Sie das so?“

3. Was muss eine Lehrerin beachten, wenn Sie ein Kind bestmöglich fördern will?

„Warum sehen Sie das so?“

4. Als Lehrerin werden Sie immer wieder damit konfrontiert sein, dass Kinder in ihren Wörtern bzw. Texten Fehler machen. Wie werden Sie damit umgehen?

4.1 Verbessern Sie (alles)? Wenn ja, warum – wenn nein, warum nicht?

(D) Art der Seminargestaltung – Meinungen, Erfahrungen und Emotionen.

Die Texte der letzten beiden Seminarsitzungen liegen vor dem Interviewleiter auf dem Tisch:

„Zentrale Einsichten“ und „Entwicklungsstufen im Schriftspracherwerb“

„Laute“

1. Mittlerweile haben Sie mit Hilfe verschiedener Texte Einblicke in den Schriftspracherwerb von Kinder gewonnen.

In der ersten Seminarsitzung hatte die eine Hälfte Ihrer Seminargruppe mit dem Text "Vier zentrale Einsichten beim Schriftspracherwerb" gearbeitet und die andere Hälfte hatte mit dem Text "Entwicklungsstufen im Schriftspracherwerb" gearbeitet.

Welchen Text hatten Sie vertieft bearbeitet?

1.1 Wie haben Sie Ihren Text (und die damit verbundenen Arbeitsaufträge) empfunden?

1.1.1 Empfinden Sie, dass der Text leicht oder schwierig zu verstehen war?

Warum?

War der Text Ihrer Meinung nach gut oder schlecht strukturiert?

Haben Sie sich während des Lesens gedacht, dass der Text praxisbezogen ist?

- spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt)
- langweilig (alles war so absehbar)
- verwirrend, undurchschaubar
- angenehm durchschaubar
- schwierig
- einfach
- wusste nicht so recht, was der Text sollte
- wusste klar, woran ich war bzw. was der Text sollte

1.2 Die Texte und die von Ihnen im Gruppen-Puzzle erarbeiteten Übersichten haben Ihnen gleich zu Beginn Ihres Seminars einen Überblick über den Prozess des Schriftspracherwerbs verschafft.

Wie finden Sie das?

- verwirrend
- eine Übersicht verschaffend (klärend und strukturiert)

1.3 Wie haben Sie gestern den Text „Laute“ (und die dazugehörigen Arbeitsaufträge) empfunden?

- Empfinden Sie, dass der Text leicht oder schwierig zu verstehen war?

Warum?

War der Text Ihrer Meinung nach gut oder schlecht strukturiert?

Haben Sie sich während des Lesens gedacht, dass der Text praxisbezogen ist?

- Der Text ging u.a. um Begrifflichkeiten wie Buchstabe, Buchstabenname und Lautwert. Können Sie sich erinnern – wir hatten vorher schon mal darüber geredet.

Können Sie diese Begriffe voneinander abgrenzen?

Waren diese Begrifflichkeiten für Sie von Anfang an klar oder hat sich das erst im Laufe des Seminars ergeben?

Ist diese Unterscheidung für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?

- Sie haben auch die Anlauttabelle kennen gelernt. Kannten Sie die schon aus Ihrer eigenen Schulzeit?

Können Sie erklären, wofür die Anlauttabelle gut ist?

Warum wird die Anlauttabelle gegenwärtig im Anfangsunterricht eingesetzt?

2. Am Schluss beider Seminarsitzungen haben Sie didaktische Angebote kennen gelernt Was haben Sie davon gehalten?

- verwirrend, undurchschaubar
- schwierig
- praxisnah
- wusste nicht so recht, was die Angebote sollten
- angenehm durchschaubar
- einfach
- theoretisch, abstrakt
- wusste klar, woran ich war bzw.
- was die Angebote sollten

2.1 Hat Ihnen das Ihrer Meinung nach etwas für Ihren späteren Unterricht gebracht?

2.2 Haben Sie einen Zusammenhang zum Text gesehen?

3. Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule finden?

- Zentrale Einsichten in den Aufbau und die Logik unserer Schrift
- Entwicklungsstufen
- Didaktische Angebote

Ich danke Ihnen vielmals für dieses Gespräch!!

In der übernächsten Woche treffen wir uns dann zum nächsten Gespräch!

Interviewleitfaden

Experimentalgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

EXPERIMENTALGRUPPE

Sie wissen, dass wir zurzeit ein Forschungsprojekt im Schriftspracherwerb durchführen.

Ich möchte nun mit Ihnen ein Gespräch über Ihre Eindrücke und Vorstellungen bezüglich der beiden Seminarsitzungen führen, die Sie besucht haben und bezüglich Ihrer Vorstellungen von Unterricht, Ihrer Rolle als Lehrerin und über den Schriftspracherwerb.

Ich erhoffe mir dadurch einen repräsentativen Einblick (über das, was Sie von den Seminaren halten, was Sie für Vorstellungen vom Schriftspracherwerb entwickelt haben). Wir wollen daraus Rückschlüsse für unsere Lehre ziehen – wenn also jemand geprüft wird, dann noch am ehesten wir selber!

Da helfen mir natürlich nur ehrliche Aussagen von Ihnen. Das heißt, auch wenn Sie vielleicht vermuten, dass Ihre Meinung nicht so ausfällt, wie ich sie mir wünsche, bitte ich Sie trotzdem um ehrliche Antworten. Sonst haben unsere Gespräche wenig Sinn. Es kann passieren, dass ich manchmal im Verlauf unseres Gespräches ein wenig nachbohren werde. Damit möchte ich dann sehen, ob ich Sie richtig verstanden habe.

Ich werde Sie zwar während des Interviews mit Ihrem Namen ansprechen, sonst taucht Ihr Name aber nicht mehr auf.

Lassen Sie sich bitte nicht dadurch stören, dass ich unsere Gespräche aufzeichne.

Reden Sie ruhig und locker– aber fühlen Sie sich nicht von mir angetrieben, d.h. nehmen Sie sich bitte Zeit zum Überlegen und Antworten, die Sie benötigen!

(A) Erwartungen oder Vorstellungen vom Schriftspracherwerb und von der Didaktik des Schriftspracherwerbs

1. Haben Sie Erinnerungen daran, wie Sie selbst in der Schule lesen und schreiben gelernt haben?

Hatten Sie eine Fibel?

Was für Erinnerungen verbinden Sie mit Ihrer Fibel?

- Langweilig - spannend

Haben Sie eine Idee, woran das lag?

(B) Konkrete Seminarerfahrungen

(Nun möchte ich gerne die Brücke zu den letzten beiden Seminarsitzungen bauen):

1. (Welche Ihrer Erinnerungen aus Ihrer eigenen Schulzeit haben Sie in den letzten Seminarsitzungen wieder gefunden und welche nicht?)

2. Haben Sie in den beiden Seminarsitzungen etwas erfahren, was Sie überrascht hat?
Z.B. bezüglich Ihrer eigenen Erinnerungen an das Lesen- und Schreibenlernen?

2.1 Hatten Sie etwa ein Aha-Erlebnis?

Haben sich z.B. bestimmte Informationen oder Gespräche neue Aspekte für Sie aufgeworfen?

Waren z.B. bestimmte Informationen oder Gespräche

- eher verwirrend oder befremdlich oder
- eher bestätigend oder klärend?

2.2 Gab es Überraschungen

- zum Schriftspracherwerb von Kindern (Entwicklungsstufen, Einsichten)?
- zu didaktischen Angeboten?
- zu Aufgaben eines Lehrers im Schriftspracherwerb?
- zur Unterrichtsgestaltung?
- zu Begrifflichkeiten wie „Buchstabe“, „Buchstabenname“ und „Lautwert“?

Können Sie diese Begriffe voneinander abgrenzen?

Waren diese Begrifflichkeiten für Sie von Anfang an klar oder hat sich das erst im Laufe des Seminars ergeben?

- 2.3 Was war der Auslöser? War es eine Textstelle, ein Diskussionspunkt, eine Aussage Ihrer Seminarleiterin oder eines Kommilitonens/einer Kommilitonin? Können Sie sich erinnern?

(C) Konkretere Fragen zu bestimmten Vorstellungen, z.B. wie Kinder lesen und schreiben lernen oder zu typischen Aufgaben einer Lehrerin bezüglich der Didaktik des Schriftspracherwerbs

1. Was wissen Sie darüber, wie Kinder lesen und schreiben lernen?

1.1 Erscheint Ihnen das plausibel?

1.2 Zweifeln Sie etwas insgeheim an?

2. Was sind Ihrer Meinung nach typische Aufgaben einer Lehrerin im Schriftspracherwerb?

„Warum sehen Sie das so?“

3. Was muss eine Lehrerin beachten, wenn Sie ein Kind bestmöglich fördern will?

„Warum sehen Sie das so?“

4. Als Lehrerin werden Sie immer wieder damit konfrontiert sein, dass Kinder in ihren Wörtern bzw. Texten Fehler machen.

4.1 Wie werden Sie damit umgehen?

4.2 Verbessern Sie (alles)? Wenn ja, warum – wenn nein, warum nicht?

(D) Art der Seminargestaltung – Meinungen, Erfahrungen und Emotionen

Die Texte der letzten beiden Seminarsitzungen liegen vor dem Interviewleiter auf dem Tisch. "ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN" und "EL WIE LUDWIG".

1. Sie haben sich in der vergangenen Woche zuerst mit der Szene „ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN“ und gestern mit der Szene "EL WIE LUDWIG" beschäftigt.

1.1 Wie ist es Ihnen beim Lesen des Protokolls "ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN" gegangen? Sie dürfen gerne blättern.

- | | |
|---|---|
| - spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt) | - langweilig (alles war so absehbar) |
| - verwirrend, undurchschaubar | - angenehm durchschaubar |
| - schwierig | - einfach |
| - wusste nicht so recht, was der Text sollte | - wusste klar, woran ich war bzw. was der Text sollte |

1.2 Wie finden Sie es, dass wir uns erst mit solchen Unterrichtsszenen auseinandergesetzt haben, bevor Sie neue Theorie erfahren haben?

- spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt)
- langweilig (alles war so absehbar)
- verwirrend, undurchschaubar
- angenehm durchschaubar
- schwierig
- einfach
- wusste nicht so recht, was der Text sollte
- wusste klar, woran ich war bzw. was der Text sollte

Dieselben Fragen für "**EL WIE LUDWIG**": s. 1.1 f.

- Gestern ging es u.a. um Begrifflichkeiten wie Buchstabe, Buchstabenname und Lautwert. Können Sie sich erinnern – wir hatten vorher schon mal darüber geredet.

Können Sie diese Begriffe voneinander abgrenzen?

Waren diese Begrifflichkeiten für Sie von Anfang an klar oder hat sich das erst im Laufe des Seminars ergeben?

Ist diese Unterscheidung für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?

- Sie haben auch die Anlauttabelle kennen gelernt. Kannten Sie die schon aus Ihrer eigenen Schulzeit?

Können Sie erklären, wofür die Anlauttabelle gut ist?

Warum wird die Anlauttabelle gegenwärtig im Anfangsunterricht eingesetzt?

2. Sie wurden immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen.
Fanden Sie das sinnvoll?/Wie empfanden Sie diese Rolle/Perspektive?

Für die Szene "ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN" und für "EL WIE LUDWIG"?

- | | |
|---|--|
| - Spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt) | - langweilig (alles war so absehbar) |
| - verwirrend, undurchschaubar | - angenehm durchschaubar |
| - schwierig | - einfach |
| - praxisnah | - theoretisch, abstrakt |
| - wusste nicht so recht, was man von mir wollte | - wusste klar, woran ich war bzw. was man von mir wollte |
| - interessant | - uninteressant |
| - angemessen gefordert (Herausforderung) | - über- oder unterfordert |

3. Am Schluss beider Seminarsitzungen haben Sie einige didaktische Angebote kennen gelernt.

Was haben Sie davon gehalten?

- | | |
|---|--|
| - verwirrend, undurchschaubar | - angenehm durchschaubar |
| - schwierig | - einfach |
| - praxisnah | - theoretisch, abstrakt |
| - wusste nicht so recht, was die Angebote sollten | - wusste klar, woran ich war bzw. was die Angebote sollten |

3.1 Hat Ihnen das Ihrer Meinung nach etwas für Ihren späteren Unterricht gebracht?

3.2 Haben Sie einen Zusammenhang zum Vorsatz, Sabine fördern zu wollen, sehen können?

4. Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule finden?

- Zentrale Einsichten in den Aufbau und die Logik unserer Schrift
- Entwicklungsstufen
- Didaktische Angebote

Ich danke Ihnen vielmals für dieses Gespräch!!

In der übernächsten Woche treffen wir uns dann zum nächsten Gespräch!

Interview mit Frau Günzel

**Interview mit Frau Günzel
(MZP 1)**

- 1
- 2
- 3 D: Dann möchte ich Sie gleich zu Anfang mal fragen: Wie sieht es aus mit Ihren Erinnerungen an das eigene Lesen und Schreiben lernen? Können Sie sich an was erinnern?
- 4 I: Also ehrlich gesagt, kann ich mich an fast nichts mehr erinnern. Also ich hab es... vom Erinnern her jetzt, weiß ich eigentlich gar nichts mehr. Ich hab das letzte Mal meine Mutter gefragt, wie das war, weil mich das interessiert hat, wie ich eben das Lesen gelernt hab in der Schule. Und da hat sie gemeint, wir hätten ein ganz altes Buch gehabt in der Schule. Und sie ist ja Grundschullehrerin jetzt dann auch noch dazu. Und dann hat sie gesagt, ja, sie hat dann eben ein Buch genommen, also das, was sie selber in der Schule hatte und hat mir halt da dann das so ein bisschen, also vorher schon beigebracht, weil bei der Vorstellung von dem Buch, also wo die Lehrerin das Buch vorgestellt hat, hat sie sich gedacht: "Um Gottes Willen, so ein altes Buch!" Total veraltet war das eben damals auch schon zu der Zeit. Und dann hat sie ein Neuere genommen und hat mir das daheim schon ein bisschen gelernt, dass ich besser mit reinkomme. Aber sonst kann ich mich an nichts mehr erinnern. Ich kann mich nur noch erinnern, dass wir einen Setzkasten hatten, der war ganz toll. Aber sonst also an... ah ja, genau! Da fällt mir gerade was ein. Wir hatten immer so Übungsbücher, wo man dann die Buchstaben so das "El" so zeichnen hat müssen. Und irgendwann hatte ich mal die Hausaufgabe vergessen. Das ist mir das letzte Mal erst wieder eingefallen. Dann bin ich in der Früh gleich aufgestanden. Also früher wie normal eigentlich, und hab dann schnell noch das gemacht und hab dann in der Früh so einen Fuchs gekriegt. So einen Fuchsstempel hab ich gekriegt.
- 5 D: - Lacht -
- 6 I: Der hat, glaub ich, geheißen "schlauer Fuchs" oder sonst irgendwie so was. Da waren dann immer welche aus der Dritten, die das in der Früh dann korrigiert haben. Aber mehr weiß ich jetzt gar nicht mehr dazu, ehrlich gesagt.
- 7 D: Heißt das, dass Sie schon vor der ersten Klasse sich dieses eine Buch angeschaut haben?
- 8 I: Ja, also meine Mutter hat das dann mit mir gemacht. Also, hat sie auf jeden Fall gesagt. Also sie hat das vorher, weil das Buch fand sie unmöglich, das vorgestellt worden ist, und dann hat sie einfach ein anderes genommen und hat dann mir gesagt: "So!" Und hat sich halt dann mit mir hingesezt und hat das schon so ein bisschen vorbereitet halt, dass ich nicht gar so reingeschmissen werde. Also ich nehme schon mal an, dass ich ein bisschen was gekonnt hab. Also den Namen schreiben zumindest schon und ein paar Buchstaben oder so, schätz ich mal. Aber ganz genau weiß ich das nicht mehr.
- 9 D: Und Erinnerungen an dieses erste Buch? Wahrscheinlich auch eine Fibel. Haben Sie daran Erinnerungen?
- 10 I: Also das in der Schule?
- 11 D: Das Ihrer Mutter? Ja, also das jetzt von Ihrer Mutter auch?
- 12 I: Ja, also das fand ich auch, also das von... in der Schule, das weiß ich noch, da weiß ich noch irgend so einen Spruch. Da mit diesem "Roller, Roller rattatat, wenn Peter einen Roller hat, dann rollt er durch die ganze Stadt. Roller, Roller rattatat". Das weiß ich noch.
- 13 D: Aber das ist doch eine ganze Weile her. Wenn Sie sich an solche...
- 14 I: Also ich weiß nicht, das hab ich mir gut merken können. Ich weiß auch nicht. Da waren halt immer Bilder noch dabei. Aber das war halt dann so, was meine Mutter dann auch nicht so toll fand. Sie fand, dass das schon ganze Sätze von Anfang halt dann waren. Und sie von Anfang an halt dann schon irgendwie "Roller" und so was und "rollt" und die Buchstaben gar nicht hab. Und die hat sie mir einzeln gelernt. Das "Em" und dann das "L".

- 15 D: Aha. Und daher vielleicht auch der Vorsatz, dass Sie nicht unvorbereitet sind. Vielleicht so.
- 16 I: Denk ich auch. Weil sie fand das halt einfach, dass das einfach zu viel ist für den Anfang schon ein ganzes Wort und hat mir die Buchstaben halt, ja, sie macht das halt einfach "M wie Mimi". Dass die Kinder halt schon die einzelnen Buchstaben haben und dann mit denen arbeiten können.
- 17 D: War die "Mimi" Ihre erste, die Fibel Ihrer Mutter?
- 18 I: Das war die. Ja, genau die hat sie... Ich weiß jetzt nicht, ob sie die jetzt noch hat. Also mit der "Mimi", ja, ich glaub schon auch, dass sie die jetzt hat. Ja, das müsste die Mimi sein. Doch mit der Katze und mit dem Armin, glaub ich, mit dem Hund. So was mit der Oma.
- 19 D: Und das ist dieselbe, die Sie also von Ihrer Mutter bekommen haben?
- 20 I: Ja, das war dieselbe. Ja.
- 21 D: Und haben Sie daran noch Erinnerungen? Hat es Spaß gemacht?
- 22 I: Das weiß ich gar nicht mehr. Nein, so genau weiß ich es ehrlich gesagt nicht mehr eigentlich.
- 23 D: Ah ja.
- 24 I: Ich kann mich noch an einzelne Bilder kann ich mich noch irgendwie erinnern. Aber ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt direkt von mir ist oder später, dass mir meine Mutter das noch mal gezeigt hat. Also dass es von der Erinnerung kommt. Weil wir haben das daheim auch ein bisschen durchgesprochen und so bevor ich jetzt hier angefangen hab zum Studieren.
- 25 D: Ach so!
- 26 I: Ja, ja. Sie hat dann halt mir schon so ein paar halt dann Sachen gesagt und so. Auf was ich da mehr oder weniger gefasst sein muss. Weil, ja weil es da halt zwischen die...also die Kollegen seien da nicht so toll. Die schauen, sind halt neidig und so. Hat sie gesagt, muss ich schon schauen, aber naja. Sie ist froh, glaub ich, dass ich es mach.
- 27 D: Sie meinen für später?
- 28 I: Ja, für später jetzt dann besonders. Also zum Studium hat sie mir jetzt nicht direkt irgendwie was sagen können, weil sie es auf Umwegen dann zur Grundschule gekommen. Also zuerst Sport und Kunst, glaub ich, studiert. Und dann irgendwie zur Grundschule. So genau weiß ich dann jetzt nicht mehr wie das war.
- 29 D: Ah ja, Das ist ja interessant. Ja, Sie haben ja in den letzten beiden Seminarsitzungen viel Neues gehört. Gab es irgendetwas, was Sie sehr überrascht hat? Also, wo Sie einfach denken: "Oh das hätte ich gar nicht so gedacht". Oder wo Sie jetzt umdenken: "Oh, das hab ich jetzt noch nie gehört".
- 30 I: Also konkret kann ich mich jetzt gerade an nichts erinnern, was ich noch nicht gehört hab. Aber es war sicher irgendwas dabei, also nehme ich mal an. Also genau kann ich jetzt nichts sagen, was das war. Aber sicher muss irgendwas dabei gewesen sein. Weil alles weiß ich natürlich noch nicht. Also genau kann ich mich an nichts erinnern.
- 31 D: Gab es für Sie keine großen Überraschungen wie der Schriftspracherwerb von Kindern von Statten geht oder wie man den erklärt?
- 32 I: Naja. Schriftspracherwerb?
- 33 D: Wie die Kinder schreiben lernen. Dass es so...

- 34 I: Na, da hab mir ich ehrlich gesagt noch nicht so viel jetzt dazu dann überlegt. Also (lacht)
- 35 D: Das ist auch... Das kann ich mir aber auch schon vorstellen. Und die Begrifflichkeiten wie "Buchstaben" und "Buchstabenname" und "Laut"? Waren die neu?
- 36 I: Also "Laut", das hab ich jetzt noch nicht wirklich so mitgekriegt. Also ich hab immer gedacht, also "Buchstabe" und "Laut" und so ist dann mehr... also wie Sie dann das letzte Mal gesagt haben, das ist ein Laut und kein Buchstabe und so, dann hab ich mir gedacht: "Hubs, da muss ich aufpassen."
- 37 - Beide lachen -
- 38 I: Das "M" und das "Em", das verwechselt man ja dann. Ist ja klar, wenn man dauernd "Em" sagt und dann muss man den Kindern auch "M" sagen. Also das mit dem Laut, das war schon... das war das Neueste. Aber sonst.
- 39 D: Ah ja. Und können Sie mir allgemein erzählen, was Sie darüber wissen, wie Kinder lesen und schreiben lernen?
- 40 I: Naja, "wissen" ist gut gesagt. Also ich...
- 41 - Beide lachen -
- 42 D: Was...
- 43 I: Was ich denke...
- 44 D: oder... ja, genau.
- 45 I: Ich kann es halt immer nur von meiner Mutter erzählen. Weil ich das da halt direkt irgendwie mitgekriegt, wo ich ihr geholfen hab. Was weiß ich. Im Klassenzimmer hat sie so eine Eisenbahn aufgehängt, wo die einzelnen Buchstaben da drauf sind. Also das große "M" und das kleine "m". Und da weiß ich halt, dass sie den Kindern eben die Buchstaben einzeln erst mal lernt. Also das "L" und das "M" z.B. Und da können sie gleich "Mimi" daraus machen und im. Und dann geht es halt immer so weiter. Also die einzelnen Buchstaben werden halt zu diesen Wörtern dann zusammengesetzt. Also die einzelnen Laute werde dann zu den Wörtern zusammengesetzt. Aber sonst? Also genau weiß ich da jetzt auch nicht.
- 46 D: Und wenn Sie jetzt an die Seminarsitzungen denken? Also was weiß man über den Schriftspracherwerbsprozess?
- 47 I: Na, dass die meisten mit dieser Kritzelstufe und so. Also dass sie erst diese Schlangen, ja, diese Linien halt da gezogen werden. Ich glaub, ich weiß gar nicht mehr wie dieses Mädchen da geheißen hat.
- 48 D: Sabine.
- 49 I: Ja, genau, diese Sabine war das letzte Mal. Gestern war es so was mit Marion, also da komm ich ein bisschen durcheinander. Genau mit der Sabine.
- 50 D: Und was war mit der Marion?
- 51 I: Mit der Marion. Das haben wir gestern gemacht. In der 3. Klasse war die. Oder sollte die halt dann sein. Das war so ein Arbeitsauftrag von der Frau Richter. Das haben wir gestern gemacht.
- 52 D: Ach so. Das war jetzt nicht...
- 53 I: Wo wir dann besprochen haben, dass die... praktisch dass man den Erwachsenen ein bisschen anschaut, weil das ist ja der Schreibschrift ähnlich. Und die ja so Kurven oder Schlangenlinien da am Anfang macht. Also dass es da diese, dass das da diese Kritzelstufe dann da ist. Das sie halt

das, was sie sich von ihrer Mutter ein bisschen abgeschaut hat, dass die auch so schnell schreibt und dass sie das auch ein bisschen nachmachen mag. Und dass sie halt dann irgendwann da gemerkt hat, dass sie da... dass es für die einzelnen Laute halt dann eben auch Buchstaben gibt, also Zeichen, mit denen sie das schreiben kann. Aber dass halt dann hier das "Be" und das "E" halt nicht, also dass sie nicht verstanden hat, dass das "Be" halt nur zwei Bäuche hat und das "E" nur drei Striche, sondern die macht halt einfach ein paar mehr hin.

- 54 D: Was hat sie von da nach da verstanden? Noch mal. Sie hatten gesagt, da ging es ja einen Fortschritt. Das war ja die erste Stufe sozusagen. Das war die nächste Stufe und was hat sie von da nach da ...
- 55 I: Na, da hat sie halt dann gelernt, dass es eben schon für die... Buchstaben eben gibt. Da sind ja noch keine Buchstaben wirklich jetzt erkenntlich. Also ich sehe jetzt jedenfalls noch keine, muss ich sagen. Und da hat sie halt in der Schule schon irgendwie mitgekriegt oder von mir aus auch daheim. Ich weiß nicht genau. Dass es halt dann eben Buchstaben gibt oder haben sie, die haben sie in der Schule dann gelernt eben, dass es für... Ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt direkt vom Laut jetzt abhängt, wenn die Lehrerin "R" sagt, dass sie dann schreibt, aber das war ja eher also willkürlich mehr oder weniger. Sie hat sich da "FLORIAN" überlegt.
- 56 D: Da wollt ich Sie nämlich auch nachfra... Da wollte ich nämlich auch noch mal nachfragen. Denn Sie hatten gleich am Anfang irgendwie gesagt, dass das da, das hat was mit "Laut" zu tun. Und da wollte ich Sie noch mal fragen: Hat das wirklich was mit "Laut" zu tun?
- 57 I: Nja, also, das ist jetzt ehrlich gesagt, ein bisschen schwierig, weil "FLORIAN", das ist ja eigentlich ein "Ef" am Anfang. "FLORIAN". Und sie schreibt ja eigentlich da also nicht wirklich erkenntlich jetzt dann irgendwie ein "Ef" dann rein. Also sie hat halt, ich weiß auch nicht, sie hat halt da das Ding noch nicht, das "E" wirklich so ein "Ef" dann ist und kein "Ha", "H" oder kein "E".
- 58 D: Und wenn wir noch mal beim Schriftspracherwerb so Kindern, beim Schriftspracherwerb von Kindern bleiben. Sie hatten gesagt, das ist die erste Stufe quasi, also die Kritzelstufe ist eine Stufe, die erste Stufe. Das wäre die zweite Stufe. Die, haben Sie gesagt, die schreibt Buchstaben und auch so buchstabenähnliche Zeichen, damit meine ich eben das "Be" mit drei Bäuchen oder "E" mit mehreren Strichen, was käme dann danach?
- 59 I: Ja, ich denk mal, dass sie irgendwie die Buchstaben oder ja die Buchstaben, die sie hier schreibt, in eine bestimmte Reihenfolge irgendwie mal bringen sollte. Also, ist ja eigentlich auch das Ziel dann, dass, von mir aus, wenn sie "FLORIAN" auch schreiben mag, "FLORIAN" auch wirklich schreibt. Dann dass es die anderen auch lesen können. Weil so...
- 60 D: Das hat sie ja dann am Ende dieser Unterrichtsszene ja tatsächlich auch gemacht.
- 61 I: Ja, sie hat es halt dann abgeschrieben. Also das ist zwar sehr schlau, muss man schon sagen, dass sie da drauf kommt, und das dann halt hier auch noch abschreibt, das ist halt dann wirklich auch... Aber ich weiß jetzt nicht, ob sie es dann, wenn sie jetzt den Namen nicht gehabt hätte, ob sie es dann so hätte schreiben können.
- 62 D: Ja, aber Sie haben ja gesagt, die nächste Stufe wäre, dass sie die Buchstaben in eine bestimmte Reihenfolge bringt. Und wenn sie, und da ist eben der Zwischenschritt, dass sie überhaupt anscheinend erkennt, dass es bestimmte festgelegte Reihenfolgen gibt für bestimmte Wörter. Und das hat sie ja dann doch geschafft.
- 63 I: Ja. Schon irgendwie. Ich weiß nicht, weil ich denk, das müsste vielleicht mehr von ihrem eigenen Verständnis ausgehen. Ich mein, das ist klar, gute Idee, dass es das abschreibt, aber das müsste halt also, sie schreibt das halt nur ab. Sie zeichnet das, die Buchstaben einfach nur ab und tut sich das nicht selber überlegen wie sie es hört. Wenn sie sich "FLORIAN" vorsagt oder den Namen hört, dass sie selber dann weiß, wenn sie die Buchstaben hat, dass sie die in die richtige Reihenfolge bringt. Also das müsste sie selber machen. Nicht abschreiben.
- 64 D: Wovon hängt die Reihenfolge ab, an die Sie denken?

- 65 I: Ja, jetzt ist es halt, wenn ich sage, "FLORIAN" oder von mir aus "Haus", dann weiß ich, dass ich zuerst ein "HA – H" hab und dann ein "A" und ein "U" und ein "Es" dann zum Schluss. Und ich weiß jetzt nicht, ob sie das jetzt hier schon kann, wenn sie die Buchstaben hat.
- 66 D: Ja, diese Frage hatten wir uns ja im Seminar auch gestellt. Und haben ja diese Unterrichtsszene gehabt, die sich ein paar Tage später abgespielt hat.
- 67 I: Genau.
- 68 D: Und was ist da Ihr Schluss da, wenn Sie das noch mal ansehen?
- 69 I: Also, das fand ich, ehrlich gesagt, nicht so toll, dass sie sich da das Glücksrad angeschaut hat, weil mit diesem "El wie Ludwig" und mit dem "En wie Nordpol", denk ich, hat sie schon irgendwie Probleme, weil die lernen ja eigentlich in der Schule erst mal, so in der ersten Klasse, dass sie sagen "L, L wie Ludwig". Und sie sagt halt dann "El" schon mal. Und da denk ich, hätte ich, also ich hätte sicher Probleme gehabt. Also denk ich mal. Wenn ich sagen, wenn meine Mutter gesagt hätte, jetzt schreib mal ein "L" und ich würde dann... vielleicht schreibt sie dann tatsächlich "E(E)L" dann hin. Also kommt ja was total Falsches raus. Oder was mich, glaub ich, auch noch gestört hat, war dass sie zwar dann mit dem Zeigefinger da auf die Buchstaben dann so hin gezeigt hat, wo die sind. Aber sie hat das trotzdem nicht so nach der Reihenfolge gemacht. Also das war ein bisschen... hab ich mir auch gedacht.
- 70 D: Was schließen Sie daraus?
- 71 I: Naja. Ich denk mal, dass es jetzt nicht wirklich so weiß, wie jetzt die Buchstaben da jetzt sind bei dem "FLORIAN". Also sie kann sie zwar benennen und hinzeigen, aber es hört sich irgendwie so auswendig gelernt an.
- 72 D: Und wie sollte es eigentlich sein? Was denken Sie?
- 73 I: Ja, dass sie die Buchstaben, also dass sie sagen kann, ja, das ist jetzt ein "F" und kein "Ef wie Friedrich". Sondern es ist ein "F" und dann kommt das "L" und dann das "O" und dann mhmhmh und das heißt dann "FLORIAN". Also so nacheinander.
- 74 D: Wissen Sie noch, wie man diese Einsicht nennt?
- 75 I: Was war denn das? Das hab ich mir hinten auf dem Blatt eingeschrieben.
- 76 D: - Lacht -
- 77 I: Nein, das weiß ich jetzt nicht mehr.
- 78 D: Das ist die Einsicht in den Lautbezug unserer Schrift. Also...
- 79 I: Ah ja.
- 80 D: Wenn wir das dann noch mal so sehen. Sie haben die Kritzelstufe, Sie haben das Malen willkürlicher Buchstabenfolgen und das ist die Einsicht in die Buchstabenbindung. Zu der gehört aber tatsächlich auch, dieser Aspekt oder da gehört auch der Aspekt dazu, dass es tatsächlich eine bestimmte Reihen... nur eine bestimmte Reihenfolge von Buchstaben macht ein bestimmtes Wort aus. Und erst dann, also das ist alles noch Buchstabenbindung der Schrift. Und dann käme die Einsicht in den Lautbezug der Schrift, dass diese Reihenfolge der Buchstaben etwas mit den Lauten eines Wortes zu tun hat. Also das ist noch mal was Gesondertes.
- 81 I: Huch.
- 82 D: Aber es ist tatsächlich schon ein Fortschritt, wenn sie für, also könnte man zumindest sagen, wenn sie also einsieht, nur "FLORIAN" in der Art wie es da vorgeschrieben wird, wird abgeschrieben. Also

das ist eigentlich schon ein Fortschritt. Und würde ich sagen. Und also jetzt nicht nur so irgendwie eine Idee, sondern immerhin hat sie dann verstanden, okay, nur so heißt es "FLORIAN". Und dann käme es weiter, wie kommt diese Reihenfolge der Buchstaben zusammen? Jetzt waren wir ja gleich ganz speziell schnell bei der Sabine drin, obwohl ich Sie eigentlich bloß allgemein fragen wollte zum Schriftspracherwerb von Kindern. Was sind Ihrer Meinung nach typische Aufgaben einer Lehrerin im Schriftspracherwerb?

- 83 I: Also, ich denk jetzt mal zuerst, dass halt ganz am Anfang halt mal fragt, was sie jetzt halt schon mal können die Kinder. Also dass sie halt fragt: "Ja, wer kann denn schon seinen Namen schreiben?" Und so. Und da schon mal feststellen soll, der kann schon ein bisschen, also seine Buchstaben da schon, hat er schon ein bisschen drin und der kann halt dann noch gar nichts. Also ich denk mal, was ich von meiner Mutter weiß, das sind höchstens ein oder zwei, die halt dann noch gar nichts können. Also, die ihren Namen überhaupt nicht schreiben können. Und dann als Nächstes, denk ich, dass sie nacheinander, nach und nach eben die Laute halt einführt dann. Was weiß ich, mit dem "E" anfängt oder mit "M" anfängt. Und dann immer halt weiter sich im "ABC" halt dann vorarbeitet. Und dann halt aus den Sachen, aus dem "ABC", was sie dann hat, halt die Kinder Wörter bilden lässt oder lesen lässt oder schreiben. Halt alles, was halt dann dazu gehört, dass sie halt mit den Buchstaben, die sie haben auch üben können.
- 84 D: Aber wenn Sie sich anschauen, was jedes einzelne Kind kann, was ziehen Sie dann für Rückschlüsse? Also, was hat das dann für eine Auswirkung auf Ihren Unterricht?
- 85 I: Ja, ich denk mal, also ich würde es wahrscheinlich dann so machen, dass die, wo halt noch gar nichts irgendwie kein Wort, noch gar nichts da ist, dass ich halt dann speziell denen halt, was weiß ich, ja, gut, das soll jetzt nicht irgendwie drangsal...deswegen will ich dich jetzt nicht drangsalieren, damit ich halt dann sag: "So, du musst jetzt eine extra Aufgabe machen!" Aber ich würde schon halt irgendwie mal schauen müssen, dass sie mal ihren Namen halt dann auch besser hinbringen dann irgendwann und dass sie halt dann irgendwann mal mit den anderen mitkommen. Nicht dass die hinterher sind, hinter den anderen, nicht mal den Namen schreiben können und die anderen kommen immer weiter vor und die sind halt hinterher. Also dass sie auch ein bisschen gefördert werden noch. Also ich weiß jetzt nicht, was ich da machen würde genau, aber ich würde halt schauen, dass die ein bisschen, ja dass die ein bisschen...
- 86 D: Ja, dass die einfach nachsetzen. Genau.
- 87 I: Genau.
- 88 D: Und also Sie wollen die Lernschwachen besonders dann fördern? Also, nicht die Lernschwachen, sondern die mit wenig Schriftspracherfahrung, sagen wir es mal so. Und haben Sie da die Vorstellung, dass Sie irgendwann die alle mal auf einem Niveau haben? Auf einem Könnensstand?
- 89 I: Das denk ich, das ist immer schwierig zu sagen, dass alle dann auf einer, auf einer einzigen Stufe dann stehen. Es gibt immer sicher Bessere und Schlechtere dann wieder. Aber ich denk halt einfach, dass man die Schlechteren halt fördern muss und dass die Besseren eben nicht unterfordert sind, muss ich halt denen, was weiß ich, in Mathe von mir aus oder auch irgendwie beim Schreiben halt immer schwierigere Aufgaben geben. Halt dass ich dann sag, so, jetzt kannst du mal schreiben selber, was du am Wochenende erlebt oder so was. Dass ich halt denen das schreiben lass und mit den anderen noch irgendwelche Übungen mach, die wo es halt noch nicht so können. Die, wo sich noch nicht ausdrücken können wirklich. Und die, wo noch nicht so toll schreiben können oder so.
- 90 D: Ah ja. Das heißt, Sie würden eigentlich immer ein bisschen differenzieren, damit jeder irgendwann mal so weit ist.
- 91 I: Das muss man, glaub ich schon machen. Weil wenn ich alle auf einer Stufe lassen würde, einfach sagen würde: "So, das sind jetzt die Guten und die Schlechten, aber die bleiben jetzt einfach hier so zusammen". Dann haben die Einen, sie sind total im Hintertreffen praktisch irgendwann, denk ich, wenn sie nicht mitkommen und wenn ich dann nicht sag: "So jetzt müsst ihr da eine Aufgabe noch, was weiß ich, extra machen oder wir machen das jetzt langsamer mit dir" und die anderen

sind halt unterfordert, wenn sie mit den Schwächeren halt mitmachen müssen, denk ich. Also ich denk schon, dass man die Guten halt ein bisschen fördern auch muss, dass denen nicht langweilig ist. Weil ich denk, da ist immer auch noch eine Gefahr dann da, wenn denen langweilig ist, dann stören sie dann auch.

- 92 D: Als Lehrerin werden Sie ja auch immer wieder damit konfrontiert sein, dass Kinder in ihren Wörtern und Texten Fehler machen. Wie gehen Sie denn damit um?
- 93 I: Ja, das ist schwierig. Das weiß ich jetzt, ehrlich gesagt, auch nicht so genau. Ich wüsste jetzt nicht, ob ich da hinschreiben würde, so das Wort ist total falsch oder so. Oder ich würde es ihnen... Ja, oder vielleicht... Ich würde es ihnen zwar vielleicht einen Strich irgendwie an den Rand hin machen, aber unten auf alle Fälle das Wort selber noch mal hin schreiben und sie vielleicht daneben noch mal hin schreiben lassen. Also, dass sie es zweimal von mir aus daneben noch mal richtig hinschreiben. Also, dass sie merken, dass es halt schon, dass es halt anders gehört das Wort. Dass sie sich das merken können.
- 94 D: Und jetzt in der 1. Klasse jetzt speziell? Also es werden ja, es gibt ja eine Entwicklungsstufe, die lautliches Verschriften heißt, und wenn die Kinder da eigene Wörter schreiben und eigene Texte schreiben und auf dieser Stufe sind, dann gibt es ja jede Menge Fehler.
- 95 I: Mhm. Das hab ich bei meiner Mutter schon mal gesehen. Also ich hab die Texte teilweise gar nicht lesen können. Also sie hat uns irgendwann, also meiner Schwester, meiner Schwester und mir hat sie was zum Lesen gegeben, wir haben es nicht lesen können. Also sie hat es schon verstanden, weil sie ungefähr gewusst hat, um was es geht. Aber das ist, also da wusste ich, ehrlich gesagt auch nicht, was ich jetzt machen würde. Ich weiß nicht. Ich kann ja da nicht dem Kind da das Heft da voll schreiben und alles falsch. Also das wäre dann sehr deprimierend, denk ich mal. Aber ich wüsste, ehrlich gesagt nicht, was ich da machen würde. Das ist schwierig. Weil das ist schon irgendwie...
- 96 D: Sagen wir mal, wenn Sie alle Fehler stehen lassen würden oder einen Großteil der Fehler einfach stehen lassen würden, hätten Sie da Angst, dass sich so etwas einprägt? Bei den Kindern?
- 97 I: Das ist schwierig. Das hab ich mir jetzt eben gerade auch gedacht. Wenn ich dann jetzt die Fehler nicht anstreiche, nicht dass das beim nächsten Mal dann wieder, also, dass sie meinen: "So, das ist richtig, ist nicht angestrichen", dass sie es dann wieder machen. Oh, Gott, ja! Das wäre problematisch. Das stimmt schon.
- 98 D: Ja, das ist eine Frage an Sie. Aber wenn Sie an die Entwicklungst... also wenn Sie an Ihr Wissen über die Entwicklungsstufen denken, also ein ständiges Voranschreiten in Richtung Schriftsprache...
- 99 I: Ja, dann müssten sie es doch irgendwann mal merken vielleicht, dass das Wort so nicht richtig ist. Und dass sie es irgendwann dann doch mal richtig schreiben. Aber ich weiß nicht, ich wüsste nicht, ob ich es ihnen wirklich anstreichen soll und wenn wirklich alles falsch ist, dann ist ja das... mh. Also ich find das schon schrecklich, wenn ich irgendwas schreib und mich total anstreng und zwar das wirklich so jetzt wirklich noch nicht kann und dann hab ich da das Heft total rot angemalt dann wieder. Also das find ich jetzt nicht so toll, aber...
- 100 D: Also ich will da jetzt nicht so viel zu sagen, weil das später noch Inhalt wird. Aber tatsächlich ist das so, da, durch diese, das haben Sie auch selber schon gesagt, durch den Entwicklungsstufengedanken wird das ständigen, das ständige Fortschreiten in Richtung Beherrschen der Schriftsprache, braucht man da eigentlich keine Angst haben davor, dass sich Wortbilder einprägen, denn Kinder werden dann zunehmen irgendwann, also Kinder werden irgendwann Regeln, Rechtschreibregeln erfahren und die nehmen das wieder in ihr Repertoire auf und das wird dann eingebaut und dadurch verändert sich das, also die Verschriftungen. Okay...Ja, dann hab ich konkrete Fragen zur Art der Seminargestaltung, die Sie erfahren haben. Sie haben sich, wir haben ja diese, wir haben mit diesen Unterrichtsprotokollen gearbeitet. Wenn Sie sich mal das Unterrichtsprotokoll der ersten Sitzung anschauen. Können Sie mir sagen, wie es Ihnen beim Lesen dieses Protokolls gegangen ist? Damals. Was haben Sie sich da...

- 101 I: Also beim ersten Lesen, wo ich es jetzt da durch gelesen hab. Ja, da fand ich es schon schwierig, ehrlich gesagt. Also wenn ich da hier auch dann die Arbeits... Also ich fand es auf den ersten Blick schon schwierig, dass dann zu.. überhaupt das zu verstehen, wieso die dann hier diese Folge da schreibt. Das "EHHDHR". Das es dann da schreibt. Und auch nicht das "ich mag" dann irgendwie abschreibt. Also das fand ich schon schwierig. Und halt diese, genau mit den Arbeitsaufträgen dann auch noch. Was war denn das jetzt gleich wieder? Muss mal schnell schauen.
- 102 D: Ja, Sie sollten da als Lehrerin... Sie sollten sich da in die Rolle der Lehrerin reinversetzen und sagen...
- 103 I: ...was ich da jetzt mit der Sabine mach praktisch.
- 104 D: Vor allen Dingen erst mal vorgeschaltet, was sie überhaupt kann. Sie sollten einfach sagen: "Was kann die?"
- 105 I: Das ging, glaub ich, noch. Das ging, glaub ich, noch einigermaßen, wenn ich mich recht erinnere. Das haben wir noch, als ich mit meiner Nachbarin, das haben wir noch hingbracht. Aber irgendwo... wo hatten wir denn... irgendwas war ein Problem. Ach, ich glaub, das kam später. Das war mit diesem Arbeits...diesen Sachen, wo man der Sabine damit helfen kann.
- 106 D: Die didaktischen Angebote.
- 107 I: Da hatten wir, waren wir ein bisschen, ja, genau, unterschiedlicher Meinung.
- 108 D: Ja, die werde ich ja auch noch dazu fragen. Aber den Text, also diese Unterrichtsprotokolle an sich, fanden Sie zunächst mal schwierig. Fanden Sie es...
- 109 I: Also beim ersten Durchlesen, dass ich das dann verstanden hab, ich hab überhaupt gar nicht kapiert, wieso die das dann mit diese...diese seltsamen Buchstaben da schreibt und was die mit denen meint. Und beim zweiten, dritten Mal, wo ich dann da hier angeschaut hab, hier das da, dann hab ich es schon ein bisschen eher verstanden.
- 110 D: Also.
- 111 I: Dann ging es schon. Aber beim ersten Mal...
- 112 D: Als Sie sich die tatsächlichen Verschriftungen noch dazu herangezogen haben.
- 113 I: Genau. Da ging es dann eher. Da hab ich noch mal eher...
- 114 D: Und fanden Sie es spannend oder langweilig?
- 115 I: Also ich fand es schon interessant, ehrlich gesagt. Da das mal wirklich mit zu kriegen und da mal zu schauen, wie die dann schreiben da in der 1. Klasse. Ich hab es...so direkt hab ich das jetzt noch nicht mitgekriegt. Mit dem "E", mit den vielen Strichen und mit dem "Be", also das hab ich noch nicht gesehen.
- 116 D: Da hab ich jetzt gleich die selben Fragen zu der anderen Unterrichtssituation. Haben wir die schon... ah... da ist sie. Wie ist es Ihnen gegangen als wie Sie dieses Protokoll gelesen haben?
- 117 I: Also da hab ich... ich glaub, das hab ich zuvor mit dem Glücksrad, das hat mich halt dann schon irgendwie bisschen gestört, dass die da das so runter rattert da. So auswendig gelernt, hat sich das angehört. Aber sonst...
- 118 D: - Lacht - Ja gut. Das ist eine inhaltliche Sache. Aber ansonsten, als Sie es gelesen haben?
- 119 I: Das war eigentlich nicht so, glaub ich, nicht so ein Problem.

- 120 D: Fanden Sie das auch interessant wie das andere? Oder...
- 121 I: Ich fand es schon interessant. Das war ja dann die nächste Stufe mit dem "El wie Ludwig". Da muss man ja auch erstmal...also wirklich draufkommen als...ich weiß nicht, ob...dass das auch eine Möglichkeit ist, wie man es ja mehr oder weniger lernen kann.
- 122 D: Ja, bei den Begrifflichkeiten hatten Sie ja schon vorher was gesagt. Dass Sie das "El wie Ludwig", dass das auch, dass dieses... dass der Buchstabe an sich, also das Zeichen an sich, ein Name hat, nämlich "El" und gleichzeitig einen Laut, nämlich repräsentiert, nämlich "L". Und ist diese Unterscheidung für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?
- 123 I: ---
- 124 D: Also dass Sie diese Begrifflichkeiten jetzt auseinander halten können, ist das für Sie später von Bedeutung?
- 125 I: Mh. Also wenn ich z.B. mir jetzt überlege, ich würde jetzt von mir aus, mh, "Rudolf" schreiben und da fang ich ja mit "R" an. Da denk ich, ich hätte da... ich hätte schon... ich denk schon, dass man das auseinander halten müsste. Also mit dem "ER" und mit dem "R". Dass ich dann, weil ich hätte das dann irgendwie im Kopf, dass ich, er sag und dann "E(e)R" wirklich auch schreib statt "R". Deswegen find ich, man müsste wirklich "R" sagen, also das heißt "R" und später... ich glaub, das kommt auch erst später, dass man "E(e)R" sagt, oder?
- 126 D: Mh. Naja. Bei der Sabine haben Sie ja jetzt hier...
- 127 I: Ja, bei der Sabine jetzt schon. Aber ich weiß gar nicht. Ich kann mir nicht...
- 128 D: Aber was würden Sie denn den Kindern... was finden Sie denn wichtiger? Also, was würden Sie denn den Kindern eher sagen? Den Buchstabennamen oder den Laut?
- 129 I: "R". Den Laut würde zuerst, glaub ich, mal sagen. Weil da würde ich mal sagen, ich glaub, da tun sich fast einfacher als wenn man sagt, "R" und dann "U" und dass es nicht "E(e)R", also "ER" heißt. Denk ich. Da tun sie sich auch leichter beim Schreiben. Also...
- 130 D: Ja, und Sie haben auch, da schau ich gerade mal, ob wir die hier vorliegen haben. Sie haben ja auch die Anlauttabelle kennen gelernt. Und haben Sie die aus Ihrer eigenen Schulzeit gekannt?
- 131 I: Nein. So weit ich mich erinnern kann, nicht. Also wir hatten so was nicht. Ich weiß schon, so was mit dem Fisch und so. Ja, genau. Also nein. Wir hatten so was nicht.
- 132 D: Kennen Sie die auch nicht von Ihrer Mutter oder so etwas?
- 133 I: Die hat, ja, sie hat so was. Die hat so große Karten, hat sie immer. Und da ist dann von mir aus so eine "Oma" drauf und dann ist das halt "O", dass sie sagen, "O wie Oma". Und die wird dann... was hat sie denn alles... die hat sie erst gemalt das letzte Mal. Was war denn das? "Delphin" oder ja, "Fisch", glaub ich, hat sie auch gehabt und ein "Bär". Also "Be wie Bär". Also die, ja die macht das schon. Genau. Die hängt sie dann auch auf. Doch. Aber wir haben das in der Schule, glaub ich, nicht gehabt.
- 134 D: Können Sie mir erklären. Wofür die Anlauttabelle gut ist?
- 135 I: Ja, ich denk mal einfach, dass... wie wenn man sagt, dass z.B. man sagt bei einem "Ef: Ef wie Fisch". Und dass man nicht, also "F wie Fisch", und dass man nicht "Ef" sagt. So rum.
- 136 D: - Lacht -
- 137 I: Dass man nicht "Ef wie Fisch" sagt, weil "Ef" hat ja mit "Fisch" eigentlich in dem Sinne nichts zu tun. Und deswegen denk ich, dass man das mit dem gut lernen kann. Also "F" wie "Fisch". Also einfach nur den Anlaut von dem "Fisch" sagt.

- 138 D: Also könnte man so die Einsicht in den Lautbezug schaffen?
- 139 I: Mh. Denk ich schon.
- 140 D: Und wofür ist die Anlauttabelle noch gedacht?
- 141 I: Ja, dass, ich denk mal, dass man halt einfach auch Wörter zusammensetzen kann. Also dass man auch die - von mir aus die "Maus" – also wenn es jetzt wissen soll, das heißt "Maus" und dann vielleicht noch die Buchstaben dann dazu haben, dann können sie das "M" da rauszusuchen, dann das "A" da und hier das "U" und das "S". Dass sie das Maus halt auch irgendwie schreiben können.
- 142 D: Mhm. Was muss ein Kind dafür leisten, wenn es jetzt also, es will das Wort, sagen wir mal "Nina", es will das Wort "Nina" schreiben. Spricht es sich vor und dann, was muss es dafür...
- 143 I: Ja, es muss natürlich jetzt auch die Buchstaben dann halt hier finden. Oder bzw. die Buchstaben jetzt ja zuerst mal das Erste, das "N", halt dass es dann...
- 144 D: Es zergliedert quasi die Lautfolge...
- 145 I: ... in die einzelnen... in die einzelnen Laute dann die Buchstaben.
- 146 D: Das haben Sie mir sowieso schon vorgemacht. Mhm, okay. Also um das vielleicht noch mal auf den Punkt zu bringen. Das ist auch ein Verschriftungsinstrument, wenn man das Kindern gleich am Anfang sozusagen gleich zu Anfang gibt oder ziemlich zu Beginn der 1. Klasse, dann können die über diese Anlauttabelle anfangen selbst, selber eigene Wörter zu verschriften. Obwohl jetzt offiziell noch gar nicht alle Buchstaben eingeführt worden sind. So ist das gedacht.
- 147 I: Ja, denk ich schon.
- 148 D: Ja. Insgesamt wurden Sie ja immer wieder aufgefordert, während der Arbeit mit den Unterrichtsprotokollen, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll?
- 149 I: Denk ich schon, weil ich mein, wenn man dann mal Grundschullehrerin mal werden will, muss man sich da eigentlich auch vielleicht, ja, ein bisschen wird das da auch vorbereitet, also dass man ein bisschen vielleicht, ja, gut, ein ganz kleines bisschen weiß, was einen dann schon erwartet. Also das ist halt dann nur ein Fall und da gibt es sicher einen ganzen Haufen verschiedene Sachen. Aber da denk ich schon, dass es sinnvoll ist, dass man so was macht. Also das find ich gar nicht schlecht eigentlich.
- 150 D: Und wie empfanden Sie diese Perspektive? Also und diese Rolle als Sie tatsächlich, als Sie diese tatsächlich eingenommen haben?
- 151 I: Also ist es eigentlich...also ich fand es schon ein bisschen schwierig halt, dass man sich das halt selber überlegen muss, was man jetzt da macht. Aber ich mein, es ist klar, irgendwann steht man ganz alleine dort und muss halt dann schauen, wie man da mit dem Problem dann fertig wird. Mit der Sabine, dass man ihr das so wirklich richtig beibringt. Weil das ist ja eigentlich auch das Ziel da. Vor allem von der Lehrerin oder vom Lehrer.
- 152 D: Gab es hier einen Unterschied als Sie in dieser Unterrichtssituation, in der, also ich spreche von der Unterrichtssituation: "Ich wollte hier FLORIAN schreiben", die Rolle von Sabines Lehrerin eingenommen haben und hier in der anderen wie "El wie Ludwig"? Gab es da...waren Sie irgendwo mehr überfordert, unterfordert oder...
- 153 I: Erst mal schauen. Also ich fand am Anfang, ja gut, da war ich halt, das war ja noch, da war ich überhaupt noch nicht drauf gefasst. Also, ich fand das Erste fast irgendwie ein bisschen schwieriger, halt am Anfang.
- 154 D: Und am Schluss beider Seminarsitzungen, haben Sie ja didaktische Angebote erhalten. Die haben

Sie ja schon selber vorher erwähnt. Was haben Sie davon gehalten?

- 155 I: Fand ich also, ehrlich gesagt, gar nicht schlecht, dass man halt mal sieht, was auch bisschen auch für Möglichkeiten auch dann da sind. Bei bestimmten Problemen dann irgendwie zu sagen: "So jetzt könnten wir das dann machen und das". Aber teilweise fand ich es, ehrlich gesagt, also wenn ich mir das, ich weiß auch nicht, ob ich das damals gekonnt hätte. Also ich fand es, fand es schon teilweise schwierig. Also das mit dem Umhang, das ging noch. Aber was war denn das? Mit...
- 156 D: Das waren mehrere.
- 157 I: Mit den...ja, das waren, glaub ich, noch die, wo einfacher waren. Ich glaub, das mit dem "Schwamm" da, wo man die Kärtchen dann da hinmacht. Also das fand ich für den Anfang... ah, das hab ich gar nicht gesehen...das fand ich für den Anfang schon schwieriger. Das ist klar.
- 158 D: Das ist das.
- 159 I: Ja, ich weiß schon. Das fand ich für den Anfang schon schwierig. Also irgendwann, wenn sie es dann auswendig wissen oder wo die Sachen halt dann hingehören. Ich weiß nicht, ob sie sich das dann auswendig merken können.
- 160 D: Aber um was ging es da? Was war das Lernziel dieses... also Sie sprechen davon, dass man die Gegenstände im Klassenzimmer verschriftet.
- 161 I: Genau.
- 162 D: Und um was ging es in dem Spiel? Was war das Ziel?
- 163 I: Also dass die Kinder dann halt sehen: So das ist der Schrank und die...also der Name von... die Folge halt "Schrank" schaut so uns so aus. Dass sie halt sehen, es fängt mit "Es" an und so weiter und hört halt mit "Ka" dann auf. Also dass sie das dann, denk ich, also das denk ich, dass es das dann halt war. Dass sie sehen: So, das schaut jetzt so aus und dass sie sich halt dann auch irgendwie die Buchstaben halt dann merken, wie die dann aussehen.
- 164 D: Es sollen... das soll ja die Bedeutungshaltigkeit, also die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift fördern. Wenn Sie daran denken. Noch mal Ihr Ziel überdenken oder präzisieren, wie auch immer. Also das Ziel, Ihre Zielbeschreibung des Spiels. Geht es wirklich darum, dass also, dass das Wort Schrank genau so geschrieben wird und mit **den** Buchstaben?
- 165 I: Mh.
- 166 D: Ich denk nämlich gerade daran, dass Sie sagen, dass Sie das als Überforderung erachten. Aber es ist eigentlich so gedacht, dass quasi Kinder überhaupt sehen: Aha, Schrift bedeutet etwas. Und nur dieses Schild gehört hier hin. Also so ganz...
- 167 I: Ach so. Also nur vom Ablauf, von der Bedeutung her, dass sie dann sehen, der Schrank...
- 168 D: Gleichzeitig natürlich auch die Buchstabenbindung, aber dass man einfach sieht, Schrift transportiert Bedeutung. Und dann natürlich kann man auch Beobachtungen anstellen, dass das Wort "Fenster", also nicht nur dass irgendwelche Schriftzeichen Bedeutung vermitteln, sondern genau die Abfolge von "Fenster" wirklich nur "Fenster" heißen kann und nicht "Schrank". Und das ist dann wirklich eher wie ein Spiel gedacht. Und sollte auch Einsichten anbahnen.
- 169 I: Ach so. Ja, gut. Dann haben wir das wahrscheinlich dann falsch verstanden. Weil wir haben das beide irgendwie ein bisschen schwieriger gefunden.
- 170 D: Ja, wir haben das ja auch... ja wir haben das im Plenum auch sehr kurz besprochen, nur. Also die Tatsache an sich, didaktische Angebote, das finden Sie gut. Hat Ihnen das Ihre Meinung, die Beschäftigung... mit den didaktischen Angeboten, hat Ihnen das Ihrer Meinung nach, etwas für später gebracht?

- 171 I: Also denk ich schon. Also wenn ich die jetzt dann sammle - lacht -, dass ich vielleicht auch dann mal für später, dann denk ich mal, dass ich irgendwas hab. Oder dass ich da mich zurückerinnern kann, so da war irgendwas und dass ich dann halt dann mal nachschauen kann. Also dass ich dann nicht total hilflos dann dastehe und keine Ahnung hab, was ich machen kann. Also ich denk schon, dass das ganz gut war. Also ich muss klar das dann irgendwie analysieren dann und so. - Beide lachen - Das ist, glaub ich, schon ein bisschen schwierig, aber wenn ich da schon ein bisschen was hab, ein paar Anhaltspunkte wenigstens, an denen ich mich orientieren kann, dann denk ich schon, dass das ganz gut ist.
- 172 D: Haben Sie einen Zusammenhang entdecken können zwischen diesen Spielen und der Förderung von Sabine? Oder haben Sie gedacht: Mensch, was machen diese Spiele jetzt hier?
- 173 I: Wo wir dann schauen sollten, was praktisch für die Sabine jetzt, was für die Sabine gut wäre von den Angeboten, oder? Ja denk ich schon. Ich glaub, da hatten wir auch welche gefunden, aber ich weiß jetzt nicht mehr, wo die jetzt dann da waren.
- 174 D: Was für welche?
- 175 I: Ja, genau das. Das war das mit den... War es das? Ich glaub schon, dass es mit den Anfangsbuchstaben, dass die...welche Sachen zusammenpassen.
- 176 D: Mhm. Das ist das.
- 177 I: Genau.
- 178 D: Geht es da um den Anfangsbuchstaben? Also um diesen
- 179 I: Anfangsbuchstaben? Naja, um den Laut halt.
- 180 - Beide lachen -
- 181 I: Ja, das ist immer schwierig mit dem Laut. Ich hab das so drin mit dem Buchstaben immer, nicht mit dem Laut.
- 182 D: Aber da sind Sie ja offensichtlich nicht die Einzige.
- 183 I: Ja, das denk ich mir.
- 184 D: Das ist im Seminar immer gekommen. Haben Sie eine Idee, warum das so ist?
- 185 I: Auch weiß auch nicht. Das mit dem Laut, das hab ich noch nie wirklich jetzt irgendwie aktiv kapiert irgendwie, dass das jetzt ein Laut ist und ein Buchstabe. Also da hab ich noch nie wirklich jetzt, ehrlich gesagt, irgendwie darauf geachtet, bei solchen Sachen. Also, dass ein Laut was anderes...
- 186 D: Ja, dann hab ich noch mal eine Frage an Sie: Sie haben jetzt mit Unterrichtssituationen gearbeitet. Und haben danach, also sie haben ja dann erst zusammen mit einer, in einer Partnerarbeit, dann ging es ins Plenum und dann haben wir die dazugehörige Theorie erarbeitet bzw. Sie haben sie präsentiert bekommen. Das ist jetzt eine Form der Seminargestaltung. Es wäre ja auch möglich gewesen, das wir Ihnen oder ich Ihnen diese Theorie in Form eines Textes schön strukturiert gegeben hätte und Sie mit der Theorie gearbeitet hätten und dann wären natürlich auch schon so Züge zur Praxis wie ein Kind mit wenig Schriftspracherfahrungen schreibt, eventuell in der 1. Klasse so und so, dass also, nicht dass Sie denken, dass diese Informationen gar nicht mehr auftauchen würden. Aber es wäre eine andere Form. Also die Theorie in Form eines Textes. Hätten Sie das besser gefunden als mit einer Unterrichtssituation? Also mit diesen, die Sie hier haben, zu arbeiten.
- 187 I: Also ich glaub, nein, das hätte ich nicht besser gefunden. Also ich fand das wesentlich, glaub ich, interessanter als im Gegensatz zu jetzt, wenn ich irgendwas, ja das ist ja praktisch eine Vorlesung also wenn ich Theorie einfach nur eingetrichtert kriege. Also so was fand ich, ehrlich gesagt,

interessanter. Von der Aufgabenstellung her. Das ist was anderes einfach als wie wenn Sie immer nur vorne stehen und erzählen von dem. Wir haben halt auch was selber machen können, selber durchlesen und so. Also das fand ich gut.

- 188 D: Aber Sie hätten ja auch selber mit dem Text arbeiten können, der ja auch Praxisbezüge hätte. Also nicht nur, dass ich die Vorlesung mache, sondern Sie hätten die Informationen in Form eines Textes bekommen, der jetzt aber nicht, da ging es nicht um Sabine und Florian, sondern...
- 189 I: ... sondern halt nur die Theorie.
- 190 D: Genau. Und das würde dann auch stehen, also Sabine hat ja wenig Schriftspracherfahrung, da würde dann auch...
- 191 I: Wo dann die Ergebnisse schon drin sind. Ah ja. Ich mein, das ist zwar schwieriger irgendwie, am Anfang sich die Sachen zu überlegen, wenn man gar keine Ahnung hat, aber ...
- 192 D: Sie meinen die Arbeit mit den Unterrichtsprotokollen?
- 193 I: Ja. Mit diesen... diesen... Zetteln hier. Aber anders ich fand das schon interessanter. Fand ich schon besser.
- 194 D: Ja. Dann insgesamt haben Sie ja viele Inhalte und Themen jetzt gehört. Also ich denke da an die zentralen Einsichten in den Aufbau unserer Schrift, an die Entwicklungsstufen, an die didaktischen Angebote, an Begrifflichkeiten wie Lautbezug, Entschuldigung, wie Laut, Buchstabenname und diese Sachen. Wenn Sie da an den ganzen Pool denken von Inhalten und Themen, gibt es da etwas, was Sie für besonders wichtig für die Schule erachten?
- 195 I: Mh. Muss mal überlegen. Besonders wichtig für die Schule. ---
- 196 D: Sie müssen sich nicht zwingen. Also
- 197 I: Spontan fällt mir jetzt gar nichts ein, ehrlich gesagt. Überhaupt nichts dazu. Ehrlich gesagt.
- 198 D: Weil alles so unwichtig ist oder weil...
- 199 - Beide lachen -
- 200 I: Nein, weil mir jetzt gar nichts jetzt einfällt dazu. Also, es ist sicher irgendwas Wichtiges dabei, aber wenn ich jetzt so gar nicht vor mir hab, so direkt. Wenn ich jetzt meine Sachen hätte, könnte ich schnell nachschauen oder so.
- 201 D: Nein, einfach so dass Sie Ihr Wissen über Entwicklungsstufen, dass Sie das besonders wichtig finden für später. Die Erkenntnis, dass es zentrale Einsichten gibt, dass Sie das für wichtig finden. Die Erkenntnis, dass man... über diese didaktischen Angebote oder die Erkenntnis, dass jedes Kind auf verschiedenen Stufen sich befindet. Also die hier hab ich gedacht.
- 202 I: Also, das mit den Stufen find ich schon wichtig. Das haben wir auch vorher, glaub ich, gesagt, mit dem...
- 203 D: Ja.
- 204 I: ... fördern...
- 205 D: Ja, doch, genau.
- 206 I: ...mit dieser Förderung von den Kindern, Mit dieser individuellen oder das mit diesen Angeboten hier. Also die fand ich, also das find ich eigentlich auch wichtig. Oder auch, dass Sie die uns halt dann auch geben. Also das man auch wirklich was dann mit denen anfangen kann für später. Das glaub ich, ist auch gedacht.

- 207 D: Eine Frage hab ich noch zu den didaktischen Angeboten. Die ist so ähnlich wie vorher die Alternativfrage zur Seminargestaltung. Und zwar: Sie haben ja hier es so...Entschuldigung, das sind dieselben...Sie haben es ja hier so gehabt, dass eine Beschreibung des Spiels stattfand und nur ein kurzer didaktischer Kommentar hier, und da überhaupt keiner. Es hätte jetzt nun auch sein können, dass wir Ihnen das Spiel beschreiben wie hier und einen ausführlicheren didaktischen Kommentar geben. Und auch schon drunter schreiben, so, wie es Ihre ausgeteilte Übersicht eigentlich ist. erinnern Sie sich an die? Sie haben so eine Übersicht über didaktische Angebote bekommen.
- 208 I: Ja.
- 209 D: Wenn Sie das von Anfang an gekriegt hätten...
- 210 I: Dann hätte man ja selbst nichts mehr überlegen müssen. Zudem denk ich jetzt einfach mal, dass ich jetzt dann mal überlege: "Mhm, können die jetzt mit dem etwas anfangen? Ist das jetzt was für die Sabine hier speziell oder nicht?" Und hier da halt dann unten, dann kann ich mich mal ein bisschen überprüfen, dann noch, ob ich es jetzt ungefähr hätte. Ob es jetzt ungefähr dann das Richtige ist. Da mit dem, mit dem hier, mit den Punkten, die anzumerken sind. Da sind wir auch drauf gekommen mit der Blume da, mit der Mitte. Das hab ich mir auch schon gedacht. Wo ist jetzt das "Ei" dann? Das ist ja jetzt wirklich nicht direkt hier in der Mitte. Also dass man das auch festlegen muss. Also da kann man sich, denk ich, mit dem didaktischen Kommentar kann man da ein bisschen nachschauen, ob man da in die Richtung gedacht hat. Ich denk, kürzer ist es fast besser, ja.
- 211 D: Dann dank ich Ihnen für das Gespräch. Das war es.

Interview mit Frau Klein

**Interview mit Frau Klein
(MZP 1)**

- 1
- 2
- 3 D: Frau Klier, ich habe Ihnen ja schon gesagt, dass ich Ihnen zu verschiedenen Bereichen Fragen stellen werde und was mich gleich am Anfang interessiert: Haben Sie irgendwelche Erinnerungen daran, wie Sie selber Lesen und Schreiben gelernt haben?
- 4 I: Ja, also bei uns ist das eigentlich nicht so abgelaufen, wie ich das jetzt so mitkriege. Also bei uns war einfach der Buchstabe kommt jetzt dran, dann ist der eingeführt worden, dann geschrieben worden, gesprochen worden. Die Lehrerin ist bei uns immer durch die Reihen durchgegangen und hat sich von jedem den Buchstaben vorsprechen lassen. Ja, und dann eben daheim immer üben und eigentlich jeden Buchstaben so der Reihe nach und auch immer so zusammengesetzt. Und es ist auch auf keinen so direkt eingegangen worden. Ich finde, das war noch alles so Gruppenarbeit. Also, so wie jetzt, man geht ja dann, wenn jemand ein Problem hat wieder auf den ein, versucht dem zu helfen mit Spielen oder so was. Bei uns war das irgendwie gar nicht so. Das war alle so kollektiv muss man schon fast sagen.
- 5 D: Mhm. Und was finden Sie besser?
- 6 I: Hm. Es ist eigentlich in beiden irgendwie ein Vor- und ein Nachteil drin. Beim einen geht man halt strukturiert durch, so wie wir das noch gelernt haben, und die Lehrerin hat halt einen festen Ablauf. Allerdings, Kinder, die damit Schwierigkeiten haben die kommen dann da gar nicht klar, die müssen halt dann entweder Förderunterricht nehmen oder so. Und da ist es jetzt doch besser, dass man auf die Kinder so eingeht. Es dauert zwar länger, wenn man intensiver auf die Kinder eingeht, aber so von der Förderung her, dass man die Kinder irgendwie auf den gleichen Stand bringt, ist eigentlich das jetzt schon besser.
- 7 D: Noch einmal zurück zu Ihren eigenen Erinnerungen. Haben Sie gerne Lesen und Schreiben gelernt?
- 8 I: Hm.
- 9 D: Oder anders gesagt, Sie haben mir das ja erzählt, dass alle so nacheinander eingeführt worden ist. Hat Ihnen das Spaß gemacht? Oder haben Sie überhaupt Erinnerungen daran? Das ist ja die erste Frage.
- 10 I: Also, weniger, aber ich denke mir: Es war hat einfach so eine Art "Muss", man hat da einfach mitgezogen. Das ist einfach so abgegangen und das war so gewesen. Ich glaube, mal mehr oder weniger gern. Also bis man das Lesen kann, war es immer so ein Auf und Ab, dann habe mich daheim mit der Mama wieder hingesezt und wieder das lesen. Und dann hat man am Anfang die Wörter geraten und das man es doch nicht gekonnt hat. Aber später, als man es dann mal gekonnt hat, dann schon gerne.
- 11 D: Hatten Sie ein Fibel?
- 12 I: Ja. Aber ich weiß nicht mehr wie die geheißen hat.
- 13 D: Macht ja nichts. Haben Sie Erinnerungen an diese Fibel?
- 14 I: Weniger.
- 15 D: Hat sie Ihnen Spaß gemacht oder nicht? Können Sie sich daran noch erinnern: fanden Sie die langweilig oder spannend?
- 16 I: Also, wir haben so eine Fibel gehabt und auch so ein Buch dazu zum Üben. Wo man reingeschrieben hat. Ich glaube, dass das schon Spaß gemacht hat. Also ich habe jetzt keine negativen Erinnerungen dran. Ich weiß nicht, das war so ein grünes Buch, also muss nichts Negatives dabei gewesen sein.

- 17 D: Ja, und jetzt kommen wir langsam zu den Seminarsitzungen. Sie haben ja jetzt schon zwei Sitzungen insgesamt gehabt. Ganz allgemein: Haben Sie in den beiden Seminarsitzungen etwas erfahren, was Sie überrascht hat?
- 18 I: Hm. Dass es doch relativ schwierig ist für Kinder teilweise das zu lernen. Also, dass sich manche eben noch relativ leicht tun, aber so wie die Fälle, die wir behandelt haben, die Sabine, die tut sich relativ schwer. Und das war doch irgendwie neu, weil die ganzen Buchstabenverdrehungen und dann auch irgendwie die Unlust und so. Also man muss auf die Kinder doch ziemlich eingehen, vor allen Dingen, wenn die Schwierigkeiten haben damit.
- 19 D: Welche "Unlust" meinen Sie? – Ich lege das nur schon mal raus, wenn Sie da reinschauen wollen.
-
- 20 I: Ja. Wenn ich auf den Fall schon so eingehen darf, ein bisschen?
- 21 D: Klar.
- 22 I: Sie hat "FLORIAN" z.B. total gern geschrieben, sie hat das abgeschrieben, weil sie den irgendwie mag. Aber dieses "ICH MAG" und so, was die Lehrerin gesagt hat, hat man dann gesehen: Das "ICH MAG" wollte sie überhaupt nicht abschreiben, oder sie hat da irgendwie eine eigene Buchstabenabfolge dafür gehabt. Durch das, dass sie vielleicht auch dann mitgekriegt, dass sie es nicht kann, dann steigt irgendwie die Unlust, das zu lernen. Und da muss man eben wieder motivieren, dass sie weiter macht.
- 23 D: Ich weiß nicht, ob man da so sicher sein kann, dass sie gar nicht so motiviert war. Sie haben schon Recht, es fällt auf, das "ICH MAG" schreibt sie nicht ab, aber das "FLORIAN" schreibt sie ab. Aber das Wort "FLORIAN" hat sie ja auch erst ganz zum Schluss abgeschrieben und nicht gleich von Anfang an. Haben Sie da eine Erklärung für?
- 24 I: Sie wollte dann doch irgend etwas auf das Blatt bringen. Also sie hat sich selber dann irgendwie auch motiviert, dass sie jetzt da auch was schreiben muss, und dass sie das auch lernen will. Also, sie hat dann doch den Willen gezeigt und hat sich eben dann die Karte geholt und das abgeschrieben.
- 25 D: Mhm. Halten Sie es für möglich, dass sie die ganze Zeit eigentlich das schon schreiben wollte, aber erst zum Schluss gewusst hat, wie sie es anstellen muss?
- 26 I: Teils, teils vielleicht. Sie hat doch irgendwie dann, da es keiner lesen hat können, was sie geschrieben hat, irgendwie einen Rückschlag bekommen. Vielleicht hat sie dann auch erst mal keine Lust gehabt, weil sie hat ja dann auch auf ihrem Blatt rumgemalt auch, ich glaube ein Haus oder was da unten drauf war, und dann irgendwann hat sie doch den Willen gehabt: "Ich muss jetzt das schreiben! Ich will jetzt schreiben!" Also so abwechselnd.
- 27 D: Und halten Sie es für möglich, dass die Sabine irgend etwas innerhalb dieser Zeit, innerhalb dieser Unterrichtsszene verstanden hat, dass sie vielleicht erst zum Schluss in der Lage war, "FLORIAN" auf das Blatt Papier zu schreiben?
- 28 I: Ich denke, dass sie doch irgendwie dann verstanden hat, dass das, was sie macht, keiner lesen kann und dass das was sie schreibt nicht unbedingt Buchstaben sind, also nicht die Buchstaben, die andere verstehen. Und dass die Symbole von den Buchstaben eben bestimmte sind, nur die kann man eben schreiben und nur die verstehen die anderen und nicht das, was sie geschrieben hat.
- 29 D: Und wenn das so wäre, wären Sie immer noch der Meinung, dass die Sabine keine Lust hat zu schreiben?
- 30 I: Ja, eher so weniger. Sie hat es ausprobiert auch...
- 31 D: Vorher.

- 32 I: ...die Buchstaben, wie man die schreibt und ein bisschen damit herum experimentiert vielleicht auch. Sie hat immer mehr Striche auch dazu gemacht oder mehr Bäuche und...
- 33 D: Ja. Aber dann meinen Sie, dann hat sie ja doch Lust gehabt zu schreiben?
- 34 I: Ja, also irgendwie, teils teils. Also ich weiß auch nicht genau. Sie hat schon probiert, irgendwie zu schreiben, hat herumexperimentiert, ob ihre Buchstaben eben passen, aber manche, da kriegt man also den Eindruck, sie hat das vielleicht einfach nur so hingemalt. Dass da die Motivation vielleicht doch wieder ein bisschen weg war.
- 35 D: Ah ja.
- 36 I: Und sie die Motivation nicht eben ganz verlassen hat, weil sie hat es ja immer wieder probiert und hat dann letztendlich auch den "FLORIAN" abgeschrieben, weil sie eben dann doch auf das Blatt bringen wollte, dass sie jetzt da was draufstehen hat.
- 37 D: Und wenn es so ist, dass sie was verstanden hat innerhalb dieser Szene, was genau hat sie denn dann verstanden?
- 38 I: Ja, dass es eben festgelegte Buchstaben gibt, die man eben nur so schreibt und nicht anders darf und dass nur diese Buchstaben eben andere lesen können. Man kann nicht irgendwas auf das Blatt schreiben, weil das versteht dann keiner.
- 39 D: Aber dass, was Sie sagen, bedeutet doch einfach, wenn sie dann solche Buchstaben wählt aber dafür das "E" mit drei Strichen macht, das "Be" mit zwei Bäuchen, dann hätte sie ja das verstanden, was Sie sagen. Dann hätte sie ja dann schon "FLORIAN" schreiben können.
- 40 I: Nein, eigentlich nicht.
- 41 D: Dann hat sie doch noch ein bisschen mehr verstanden, oder?
- 42 I: Ja, dass das eine bestimmte Abfolge auch hat, also die Buchstaben haben ein bestimmte Abfolge, dass die eben genau "FLORIAN" heißen und dass das, was sie geschrieben hat eigentlich keine bestimmte Abfolge ist und dass man das nicht lesen konnte.
- 43 D: Ja. Ich denke, dass es so ist. Ich meine, wir können ja schwer was dazu sagen. Wir haben ja nur diese Szene vorliegen. Aber mir scheint schon so, als wenn die Sabine Lust hat – natürlich, Sie haben Recht, zwischendurch malt sie was oder so, aber sie geht ja immer wieder zum Florian hin. Sagt immer: "Lies doch mal! Lies doch mal!" und vielleicht hat sie tatsächlich erst zum Schluss verstanden: "Aha, nur wenn ich es so schreibe, kann es ein anderer lesen".
- 44 I: Genau.
- 45 D: Und das ist ja auch eine eigene Entwicklungsstufe, eine eigene Einsicht auch in die Buchstabenabfolge der Schrift. Lassen wir das erst einmal so stehen. Am Anfang lag mir eigentlich daran, ob Sie etwas in den Sitzungen erfahren haben, was Sie sehr überrascht hat. Und machen wir doch da noch mal weiter. Gab es irgendwie Aspekte, die vollkommen neu für Sie waren?
- 46 I: Naja, also die Stufen so, kennt man eigentlich so nicht. Man macht sie zwar selber durch, aber so die Bezeichnung, dass die eben so ablaufen, kennt man eben selber nicht.
- 47 D: Was verstehen Sie unter den Stufen?
- 48 I: Ja, mit der Kritzelstufe und wie dann die ganze Abfolge weitergeht, dass man eben das Schreiben lernt. Das geht ja dann doch konkreter drauf ein, was man selber eigentlich so gar nicht weiß und ansonsten – ja, dass halt jetzt eben anders da abläuft wie früher eigentlich. Weil das kriegt man ja selber auch nicht mehr mit, wenn man dann aus der Schule heraußen ist, außer man kennt

irgendwie Geschwister oder Bekannte, die können Kinder dann haben auch...

- 49 D: Die unterrichtliche Gestaltung an sich, meinen Sie jetzt.
- 50 I: Ja. Dass sich da eben alles geändert hat. Was heißt alles geändert, aber so vom Grundprinzip nicht mehr das gleiche wie früher ist.
- 51 D: Das haben Sie gesagt, ja. Sie haben ja dann später noch etwas von den Begrifflichkeiten gehört wie "Buchstaben", "Buchstabename" und "Lautwert". War das für Sie neu?
- 52 I: Ja, das war mir eigentlich auch nicht so ein Begriff jetzt, dass man das so genau trennt. Ich glaube, dass das am Anfang ziemlich schwierig war. Weil man hat es ja gesehen, jeder hat es immer wieder verwechselt und bis man sich das mal einprägt, das ein jeder eigentlich eine andere Bedeutung hat, dass "Buchstabe", "Buchstabename" und der "Buchstabenlaut" nicht alles das Gleiche ist. Das war eigentlich auch neu.
- 53 D: Mhm. Können Sie sich erklären, warum es da immer diese Verwechslungen immer wieder gegeben hat? Haben Sie da eine Erklärung für?
- 54 I: Ich denke, dass da einfach nicht so unterschieden wird zwischen den einzelnen Begriffen. Also, ich sag jetzt mal, Buchstabename und Buchstabenlaut so, da kann man sich schon einen Unterschied vorstellen, weil der Laut ist einfach das, was man hört, aber so zwischen Buchstabe und Buchstabename, ich glaube, dass da so ein bisschen da das gleiche drunter vorstellt. Und das ja eigentlich auch nicht so ist.
- 55 D: Aber sind doch auch Verwechslungen passiert zwischen dem Buchstabennamen und dem Laut. Das ist doch immer wieder durcheinander gegangen. Haben Sie da eine Erklärung für, wieso das passiert ist?
- 56 I: Nein, vielleicht aber auch, weil wir das schon anders aussprechen, vom Alphabet her. Also, ich weiß nicht. Weil der Buchstabenlaut ist "p" und den Buchstabename haben wir, glaube ich, "das Pe" gehabt und da wir das ja so "A-Be-Ce-De" immer so lernen und die Kinder ja das eigentlich nicht so aussprechen, sondern die fangen ja mit "a-b-c-d" und so an, wir das aber eigentlich anders eingebürgert haben, dass sie da schon so durcheinander kommen. Wir sagen ja eigentlich gar nicht mehr: "Das ist ein "d"", sondern das ist ein "De" und vielleicht, dass da die Kinder dann auch durcheinander kommen. Ich glaube, dass da bei uns auch die Verwechslung stattfindet, weil wir das auch anders aussprechen, der Laut bei uns schon ein anderer ist beim Buchstabieren jetzt auch.
- 57 D: Mhm. Jetzt geht mir was durcheinander. Sie meinen: Laut beim Buchstabieren ist ein anderer. Sie meinen, das, was man hört, dann quasi.
- 58 I: Genau. Wir sprechen ja das anders aus, wir sprechen ja praktisch nicht den Laut aus, sondern den Namen eigentlich.
- 59 D: Mhm. Ja. Alles klar. Dann habe ich Sie verstanden.
- 60 I: Und dass da die Begriffe dann durcheinandergeraten auch.
- 61 D: Und dass man die Begrifflichkeiten voneinander unterscheidet, war das Ihnen schon vor dem Seminar klar oder erst ...
- 62 I: Nein, war mir noch nicht klar. Erst, wie wir es dann besprochen haben.
- 63 D: Mhm. Okay. Und jetzt mal so ganz allgemein: Was wissen Sie darüber, wie Kinder lesen und Schreiben lernen? Wenn ich Sie jetzt so als Fremde frage, keine Ahnung von der Materie, was erzählen Sie mir dann?
- 64 I: Man hat ja auch keine Ahnung nicht. Also, wenn ich so, was man von der Verwandtschaft

mitkriegt, Kinder fangen ja ziemlich früh an, sich damit zu beschäftigen, dass sie so Buchstaben nachmalen. Sie wollen ihren Namen schreiben und wenn sie dann noch ältere Geschwister haben, dann wollen sie auch schreiben und lesen können und da fängt das irgendwie schon ein bisschen an. Aber ich glaube, so richtig beibringen kann man es ihnen noch nicht. Es kommt halt auf das Kind an, wie weit entwickelt das ist, wie intelligent das ist.

- 65 D: Und was haben Sie jetzt in den letzten beiden Seminarsitzungen darüber erfahren, wie dieser Schriftspracherwerbsprozess vonstatten geht?
- 66 I: Ja, dass er eben nicht mehr so wie früher ist, dass man mehr auf die Kinder eingeht. Ich glaube, dass das Ganze irgendwie lockerer, spielerischer rübergebracht wird, nicht so in der Abfolge wie früher. Der Buchstabe, der wird geschrieben, der wird gesprochen und naja. Und mit der Anlauttafel, also ich habe jetzt z.B. auch mitgekriegt, die Cousine von meinem Freund, die geht jetzt auch in die erste Klasse und dürfen Sätze schreiben, wie sie wollen. Die ist dann heimgekommen und hat der Mama das gezeigt und da hat sie gesagt: "Ich kann das nicht lesen". Ja, aber die Lehrerin hat das lesen könne, hat sie dann gleich gesagt. Und die haben, glaube ich, auch – ich weiß nicht, ob das eine Anlauttafel ist – so ein Schiebebrett, die dürfen dann auch da suchen, wie die Buchstaben ausschauen und dann eben schreiben.
- 67 D: Ah ja.
- 68 I: Ich weiß nicht so, ob das genau das Gleiche ist. Weil ich glaube, dass die Kinder da schon spielerischer herangeführt werden, vielleicht dann auch mehr Lust haben, das zu lernen.
- 69 D: Ja, und anscheinend schon viel früher dazu angehalten werden, eigene Sachen zu verschriften, eigene Wörter zu verschriften.
- 70 I: Auch wenn es am Anfang noch verkehrt ist, aber sie dürfen selber schon irgendwie. Ich glaube, dass das auch einen Anreiz gibt, das zu lernen.
- 71 D: Mhm. Ja, erscheint Ihnen das plausibel, dass man das jetzt so macht? Dass man jetzt so im Unterricht vorgeht und nicht so, wie Sie es in Ihrer eigenen Schulzeit berichtet haben?
- 72 I: Nein, ich weiß auch nicht. Naja, ich find das eigentlich schon ganz okay, dass man es evtl. ein bisschen anders macht, dass das nicht mehr so eingefahren ist wie früher. Weil, die Zeiten haben sich auch geändert, und die Kinder sollen ja auch irgendwie Spaß daran haben an dem, das zu lernen. Früher war das immer noch so – so eingefahren eben – also, den hat man jetzt lernen müssen. Aber dafür hat man auch nicht das schreiben dürfen, was man wollte. Wir haben gar nicht solche Anlauttabellen oder so etwas gehabt, sondern da ist halt einfach strukturiert so durchgegangen worden, wie das in der Fibel drinnen war.
- 73 D: Aber wie würden Sie am liebsten unterrichten? Das hat ja auch was, was Sie da gerade sagen.
- 74 I: Ja – ich weiß auch nicht.
- 75 D: Stellen wir die Frage noch ein bisschen zurück, denn ich wollte Sie eigentlich noch vorher fragen: Abgesehen von der Unterrichtsgestaltung, was wissen Sie über den Prozess des Schriftspracherwerbs?
- 76 I: Eigentlich relativ wenig.
- 77 D: Aber was genau haben Sie da jetzt in den letzten Sitzungen erfahren?
- 78 I: Ja, dass es eben die Entwicklungsstufen gibt, dass das eigentlich schon beim Kritzeln anfängt, dass die Kinder da schon versuchen Schrift umzusetzen, eigentlich irgendwie ihre eigene Schrift. Wenn sie da etwas aufkritzeln, meinen sie halt, das ist jetzt schon was und dann soll man ihnen das vorlesen. Also, die Entwicklung fängt eigentlich schon ziemlich früh an. Das war mir auch relativ neu. Also ich habe das schon gekannt, dass Kinder da sagen: "Ja, lies mir mal das vor!" Aber so richtig, dass der Prozess schon da beginnt, dass man sich da schon so mit dem Thema

Schrift beschäftigt.

- 79 D: Und an was für Entwicklungsstufen erinnern Sie sich noch?
- 80 I: Da muss ich jetzt ehrlich sagen, an relativ wenig noch. Wir haben zwar letztes Mal noch zwei gehabt, das mit der Skelettschrift, glaube ich, ist auch noch so etwas, so eine Stufe, oder?
- 81 D: Ja, ein Teil. Sie brauchen das nicht alles so benennen, sondern überhaupt an was Sie sich erinnern.
- 82 I: Naja, dass eben schon vom Kritzeln eben immer spezifischer wird. Dann auch das Experimentieren mit den Buchstaben, bis es dann endlich mal zu den richtigen Buchstaben kommt und der richtigen Abfolge und dass man dann ein Wort bilden kann und schließlich dann einen Satz, eigentlich so die Voranschreitung.
- 83 D: Mhm. Immer in Richtung mehr Richtigkeit der Schrift.
- 84 I: Ja.
- 85 D: Trifft das jetzt nur auf die Sabine zu, oder...
- 86 I: Das Fortschreiten jetzt?
- 87 D: Ja, und diese Stufen, die Sie genannt haben, denn Sie haben ja das Kritzeln von der Sabine kennengelernt, dann das Experimentieren mit den Buchstaben.
- 88 I: Na, eigentlich auf alle Kinder, nur die einen haben halt... also jede Stufe ist halt bei jedem Kind mehr oder weniger ausgeprägt und hält mehr oder weniger länger an, würde ich mal sagen.
- 89 D: Mhm. Ja, also, es ist tatsächlich so, die Kinder durchlaufen alle diese Entwicklungsstufen, nur unterschiedlich schnell. Aber jede Entwicklungsstufe an sich hat jedes Kind sozusagen mal durchgemacht. Was sind Ihrer Meinung nach typische Aufgaben einer Lehrerin im Schriftspracherwerb?
- 90 I: Die können also einen Spaß an der Schrift beizubringen, die Schrift allgemein, also die Buchstaben. Ja, später dann auch das – ich weiß nicht inwiefern man das schon macht – das richtige Schreiben alles. Dass die Kinder auch selber dann was auf das Blatt Papier bringen können. Dass die eben nicht nur sprechen, sondern sie können dann Geschichten und Briefe schreiben, solche Sachen.
- 91 D: Mhm. Und wie kann eine Lehrerin die Kinder am besten fördern im Schriftspracherwerb? Wenn das ihr Vorsatz ist, wie stellt sie das an?
- 92 I: Also schon konkret auf die Buchstaben eingehen, aber das dann auch spielerisch rüberbringen. Ja, eben auch in der Schule den Buchstaben behandeln und zu Hause dann auch üben lassen.
- 93 D: Mhm. Und Sie haben gesehen, dass die Sabine wenig Schriftspracherfahrungen hat. Wenn Sie z.B. sie fördern wollen, gehen Sie dann genauso um wie mit dem Florian?
- 94 I: Nein, eben nicht. Mit der muss man das anders angehen, weil man kann die beiden Kinder nicht gleichsetzen, weil wenn man jetzt auf die Sabine eingehen würde, dann würde der Florian unterfordert werden und andersrum würde die Sabine aber überfordert werden. Man muss eigentlich wieder auf die Kinder individuell eingehen.
- 95 D: Mhm. Was heißt das für Sie als Lehrerin?
- 96 I: Ja, man muss sich eigentlich teilen. Für den einen muss man eine andere Aufgabe finden wie für das andere Kind. Also, es geht nicht mehr so wie früher, wo alle das Gleiche machen müssen. Jetzt wird individuell auf die Kinder eingegangen.

- 97 D: Ja. Haben Sie das in den Seminarsitzungen erfahren?
- 98 I: Eigentlich schon. Weil es ist einem ja selber nicht bewusst. Man hat eigentlich keinen Kontakt mehr zum Lehrerwesen.
- 99 D: Was halten Sie jetzt von dieser neuen Erkenntnis? Sie als spätere Grundschullehrerin?
- 100 I: Es ist das zeitaufwändiger, aber ich glaube, dass es im Endeffekt effektiver ist. Weil man muss die Kinder ja doch alle auf einen gleichen Nenner bringen, wenn die dann nachher aus der Grundschule rausgehen und den Kindern auch den Spaß am Lesen vermitteln. Ich glaube, das bringt man eben durch so etwas her, weil ein jedes Kind dann zum Schluss das eben kann und wenn man allen das Gleiche gibt, dann bleibt irgendein Kind, wenn es jetzt so wie die Sabine noch nicht so weit ist, auf so einem Level stehen und kommt dann nicht mehr mit. Und dann verliert es auch den Spaß an der Schule, Spaß am Schreiben und es resigniert dann eventuell auch. Oder es muss dann halt anders gefördert werden. Ich weiß nicht, ob das dann so viel Spaß macht, wenn man dann mitkriegt, dass man jetzt schlechter wie die anderen ist, man kann das nicht. Ich glaube, dass da mit einer individuellen Förderung dann die Kinder doch besser mit hochgezogen werden.
- 101 D: Mhm. Ja, also, Sie haben schon Recht. Man muss sie vielleicht nicht alle auf den gleichen Nenner bringen, aber man sollte alle fördern. Und natürlich sind solche Kinder uns sehr am Herzen wie die Sabine, damit die nicht sozusagen durch das Sieb fallen oder so, und gleichzeitig muss man natürlich zusehen, dass Mindestsachen, Mindeststandard, Mindestinhalte, Mindestwissen vorhanden ist. Da haben Sie schon Recht, mit dem Nenner.
- 102 I: Weil sie hat ja nachher auch einen Nachteil davon, wenn sie jetzt nicht richtig lesen kann. Das Lesen braucht man überall, nicht nur in Deutsch, sondern auch bei Mathe und so, zum Bücherlesen und alles später.
- 103 D: Ja, das ist eine Schlüsselkompetenz tatsächlich. Die Erkenntnis oder die Tatsache, dass man schauen muss, was kann das einzelne Kind, um dann zu entscheiden wie ich jedes Kind fördere, das erscheint Ihnen plausibel, wenn ich Sie richtig verstanden habe und haben Sie Angst vor dieser Aufgabe?
- 104 I: --- Ja, ich glaube, die hat jeder irgendwie, weil es ungewohnt ist. Man hat eigentlich eine große Verantwortung dann auch gegenüber den Kindern und so.
- 105 D: Ich weiß natürlich, Sie stehen am Anfang Ihres Studiums. Aber wenn ich Sie jetzt frage: Würden Sie tatsächlich so vorgehen, wie Sie es mir gerade erzählt haben? Oder würden Sie, wie Sie am Anfang erzählt haben – Sie haben am Anfang die Fibel erwähnt – dass die Fibel strukturiert vorgeht, schön nacheinander, das ist ja auch für Sie eine Erleichterung, wie würden Sie vorgehen, ganz ehrlich?
- 106 I: Ich weiß es ehrlich gesagt nicht. Ich glaube eher so eine gesunde Mischung, ich weiß auch nicht.
- 107 D: Das ist auch möglich.
- 108 I: Also doch nach so einer gewissen Struktur vorgehen, aber auch wieder so Sachen von jetzt einbauen, dass die Kinder auch mal wieder selber für sich alleine etwas ausprobieren dürfen und dann auch individuell auf die Kinder eingehen. Weil man tut ihnen damit ja keinen Gefallen, wenn sie das nicht können und zurückbleiben. Also ich würde sagen, so ein gesundes Mischungsverhältnis. Man muss ja auch mit seinem Stoff durchkommen. Man kann ja nicht die ganze Zeit individuell auf die Kinder eingehen, das kostet einen Haufen Zeit und dann muss man seinen Stoff auch durchbringen. Und dann eben schauen, wenn es gut geht, dann so Buchstabe für Buchstabe so weitermachen, dann mittendrin mal wieder einbauen, dass die Kinder selber etwas machen dürfen, dass die eben Spaß dran haben auch und wenn man dann eben sieht, dass ein Kind nicht mitkommt, dann individuell auf das eingehen. Und dann kann man schauen, wenn das wieder so weit ist, dass man wieder weitermachen kann.

- 109 D: Mhm. Und als Lehrerin werden Sie ja immer wieder damit konfrontiert sein, dass die Kinder eben einen Haufen Fehler machen im Schreiben von eigenen Wörtern und im Schreiben von Texten. Wie gehen Sie damit um?
- 110 I: Man sieht es ja auch, wenn die Kinder etwas verkehrt machen. Dem Kind dann halt eventuell sagen, dass man das halt nicht so schreibt, dass sich das das Kind dann auch mit der Zeit einprägt. Also, es wird nicht gleich von heute auf morgen gehen, dass das Kind dann das Wort richtig schreibt, aber immer wieder so darauf hinweisen, dass man das eben nicht so schreibt. Ich glaube, dass die Kinder, vor allen Dingen in diesem Alter, lernen sie eigentlich noch schnell, dass die das dann schon begreifen und das relativ schnell dann umsetzen können.
- 111 D: Wir haben vorhin von Entwicklungsstufen gesprochen. Wenn jetzt ein Kind z.B. auf der Stufe ist, dass es lautlich verschriftet, also das verschriftet, was es hört und deswegen entweder Skelettschreibung produziert – nein, lassen wir die Skelettschreibung – sondern es verschriftet eigentlich seine eigene Artikulation. Es gibt jeden Laut wieder, aber das bringt viele Fehler mit sich, d.h. sie haben sehr, sehr viel Fehler. Würden Sie die alle verbessern? Oder würden Sie sie alle stehen lassen oder...? Wie würden Sie vorgehen?
- 112 I: Also ich glaube, alle zu verbessern würde nicht unbedingt Sinn machen, weil man darauf dann zu viel Zeit verwendet. Da finde ich dann wieder die Spiele so nicht schlecht, was wir also letztes Mal nachbesprochen haben: "Das rote Haus" und so. Man kann nicht individuell auf ein Kind jetzt eingehen und dem seine 1000 Fehler verbessern, weil man dazu zu viel Zeit aufwenden würde, man hat ja mehr Kinder, nicht bloß eins.
- 113 D: Aber wäre das optimal?
- 114 I: Nein, das glaub ich nicht. Vor allen Dingen nicht zu einem Zeitpunkt alle verbessern, aber vielleicht so nach und nach. Weil das Kind dann auch wieder überfordert ist, wenn's jetzt sagst: "Das ist verkehrt, das ist verkehrt". Vor allen Dingen, es resigniert dann auch wieder echt. Ich glaube, dass es nicht unbedingt toll für das Kind ist, wenn es dann sieht: "Ja super, ich mach ja sowieso alles verkehrt, was soll ich dann überhaupt noch mit dem?"
- 115 D: Und Sie würden nicht alles verbessern? Würden Sie überhaupt etwas verbessern?
- 116 I: Ja, so stufenweise, immer kleine Teile, nicht das Ganze.
- 117 D: Haben Sie da keine Befürchtung, dass das Kind sich diese Fehler einprägt, die Sie dann da stehen lassen?
- 118 I: Naja, eventuell schon, aber wenn man alles auf einmal macht, das wird dann auch wieder zu viel und dass in der Grundschule ja dann doch noch genügend Zeit ist, dem Kind die Fehler auszumerzen. Lachen beide. Dass es die Fehler nicht mehr macht. Man kann das nicht alles in einer Klasse z.B. machen, innerhalb von einem Schuljahr.
- 119 D: Und wenn Sie sich erinnern, wir haben ja gesagt, der Schriftspracherwerb ist ein Entwicklungsprozess mit mehreren Stufen. Jede Stufe hat ja so spezielle Merkmale, die man in der Verschriftung widergespiegelt findet. Wenn Sie jetzt da noch einmal an die Fehler denken und ich Sie frage: Haben Sie da Befürchtungen, dass sich das Kind die ganzen, falschen Wortbilder einprägt? Sehen Sie da einen Zusammenhang?
- 120 I: Ich glaube, diese Befürchtung hat man eigentlich schon.
- 121 D: Ja, das kann ich auch verstehen. Tatsächlich ist es aber so, dass z.B. auf der Stufe des lautlichen Verschriftens oder des streng lautlichen Verschriftens, dass ja da sehr viel Fehler da sind. Man muss da aber keine Angst haben, dass sich genau diese Fehler in dieser Art und Weise einprägen, denn dadurch, dass das ja auch ein Entwicklungsprozess ist, was bedeutet, die Kindern lernen dann ja auch Regeln nach und nach. Die Erfahrungen, die sie mit diesen Regeln machen, bauen sie ja ein und verarbeiten das. Und ihre Art zu verschriften, wird sich verändern.

D.h. dadurch, dass es ein Prozess ist...

- 122 I: Der schreitet ja auch immer wieder fort und bleibt nicht auf einer Stufe dann stehen.
- 123 D: Mhm. Jetzt kommen wir mal zu der Art der Seminargestaltung, zu der Art, was Sie jetzt da so erlebt haben. Sie haben in der ersten Sitzung mit diesem Unterrichtsprotokoll gearbeitet?
- 124 I: Ja.
- 125 D: Ich lege es noch einmal da hin. Was haben Sie sich gedacht, als Sie dieses Protokoll gelesen haben?
- 126 I: Erst mal ein bisschen überfordert, weil man ja gar nicht weiß, was auf einen zukommt.
- 127 D: Mhm.
- 128 I: Aber dann, so von den Arbeitsaufträgen her, wenn man die mit dem Nachbarn gesprochen hat, finde ich es ganz gut so, weil man kann sich selber irgendwie Gedanken machen und selber erarbeiten: "Ja, was könnte jetzt da der Fehler sein? Mag die Sabine vielleicht nicht?" Oder was eben die für ein Problem hat. Also, ich finde das eigentlich so ganz gut, dass man sich erst einmal so darüber unterhält und Informationen sammelt. Und danach haben wir das Theoretische gemacht und da sieht man dann so: Ja, mhm, da hat man vielleicht richtig gedacht, und da ist man vielleicht ein bisschen verkehrt, und man hat es anders gemeint. Das finde ich schon gut, dass man sich erst einmal Gedanken darüber macht.
- 129 D: Fanden Sie den schwierig zu verstehen?
- 130 I: Nein – jetzt eigentlich – ja, teilweise vielleicht bestimmte Sachen. Wenn sie dann mit der Sarah redet, mit dem Abmalen, da überlegt man dann auch erst einmal. Also, ich habe das z.B. total überlesen, erst einmal malen, schreiben und dann, wie jemand irgendetwas dazu gesagt hat, dann sieht man: "Ja, stimmt eigentlich!"
- 131 D: Genau, daran kann ich mich auch noch erinnern. Sie haben vorhin gesagt, Sie finden es persönlich ganz gut, dass Sie erst diese Situation hatten, um sich dann Ihre eigenen Gedanken zu machen und dass dann die Theorie gekommen ist. Wir können ja mal überlegen, was die andere Variante wäre: Die andere Variante wäre, ich würde Ihnen einen Text bieten, die Ihnen die Theorie aufzeigt und schön strukturiert darstellt und dann steht da z.B. auch ein Satz wie: Für ein lernschwaches Kind ..., damit meine ich jetzt insgeheim die Sabine, und das geht das halt weiter. Das wäre ja auch eine Möglichkeit gewesen, dann hätten Sie dasselbe erfahren. Wenn Sie jetzt die Wahl hätten?
- 132 I: Ich glaube, dass das, wie wir das gemacht haben – erst das Praktische und das Theoretische – im Endeffekt besser ist, weil man sich selber irgendwie die Punkte erarbeitet. Und ich glaube, dass man es sich dadurch ein bisschen besser merken kann, als wenn man jetzt einen Text vorgesetzt kriegt, so wie das Theoretische, das man dann eigentlich nur durchgeht und aussucht: "Ja, das trifft da zu, das trifft da zu". Ich glaube, dass es da anders herum besser ist. Das man sich das eben beim Selbererarbeiten dann besser merken kann.
- 133 D: Mhm.
- 134 I: Man hat ja da dann selber auch so kleine Erfolgserlebnisse, wenn man was richtig hat, dann glaube ich, dass das so angenehmer ist als wie anders herum, mit dem Theoretischen zuerst.
- 135 D: Und Sie wurden ja immer wieder aufgefordert im Rahmen der Arbeitsaufträge die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Wie fanden Sie das?
- 136 I: Ganz gut eigentlich so, aber teilweise dann ein bisschen überfordert. Da haben wir ja doch noch überhaupt keine Kenntnisse, über keine Kenntnisse verfügt, wie jetzt der Schriftspracherwerb so aussieht und wie man da auch mit so einem Kind umgeht, das so Probleme hat. Man weiß ja

vorher gar nichts. Aber es war so ganz interessant. Vor allen Dingen auch die Ansichten von den ganzen Mitstudenten und -studentinnen. Sich das zu erarbeiten, war schon ganz gut. Es geht ja auch keinem anders, weil es hat ja noch keiner Erfahrung, also von daher.

137 D: Beruhigt das ja?

138 I: Genau. - Lachen beide -

139 D: Wie empfanden Sie dann diese Rolle? Sie haben gesagt, teilweise überfordert, aber so fanden Sie es doch unter dem Strich ganz gut, diese Rolle eingenommen zu haben?

140 I: Ja, eigentlich schon. Man muss ja selber das auch einmal so übernehmen, also die Rolle übernehmen und sich mal da hineinzusetzen und wie man dann damit umgeht, ist eigentlich schon ganz...

141 D: Hätten Sie es besser gefunden, wenn... Sie lesen den Text, also das Unterrichtsprotokoll, und kriegen dann die Aufforderung, sich in Sabines Lehrerin hineinzusetzen? Wenn es eben keine Partnerarbeit gewesen wäre und Sie wären erst einmal dadrin, wird danach im Plenum diskutiert - hätten Sie das noch besser gefunden?

142 I: Ich glaube eher weniger. Man macht sich ja selber schon, wenn man den Text durchliest, seine Gedanken, und wenn man sich dann mit dem Partner austauscht, dann bringt jeder schon mal seine eigenen Gedanken, die er vorher schon hatte, mit ein. Und dann tauscht man sich ja da schon einmal ein bisschen aus. Und ich glaube, dann ist irgendwie die Grenze, dass man so die Scham überwindet, so ein bisschen herabgesetzt zu werden, dass man erst mit dem Partner diskutiert und dann sieht man selber: "Ja, stimmt eigentlich. Da hat man eigentlich einen Schmarren gedacht". Irgendwie wird einem dann auch das von dem Nachbarn bewusst, was der denkt: "Ja, der könnte auch Recht haben". Ich weiß nicht, es ist irgendwie ein bisschen die Angschwelle heruntersetzt, wenn man mit den anderen das Diskutieren anfängt. Ich habe es eigentlich ganz gut gefunden.

143 D: Gut. Zu der nächsten Unterrichtssituation, das war "El wie Ludwig", da würde ich Sie eigentlich parallel dieselben Fragen fragen: Wie ist es Ihnen da gegangen, als Sie das gelesen haben?

144 I: --- Ich war erst mal ein bisschen überfordert, bis man das erst mal durch hat und dann eigentlich sieht: "Ah, ja, Glücksrad, ja, klar!". Also ich wäre darauf erst einmal gar nicht gekommen, dass die das vom Glücksrad raus hat. So die Situation...--- Ja, eigentlich ist es halt wieder weiterführend zum Letzten. Man muss sich halt wieder neu hineinversetzen. Also es ist wieder eine neue Schwierigkeit da.

145 D: In was müssen Sie sich hineinversetzen?

146 I: Wieder in die neue Lage, ob die Sabine jetzt einen neuen Entwicklungsschritt gemacht hat, wie sie sich das eben vorstellt auch. Man muss sich wieder ein bisschen neu orientieren.

147 D: Mhm. Und hier wieder meine Frage: Wie fanden Sie es hier, dass Sie wieder erst die Unterrichtssituation hatten, also diese Szene und danach die Theorie erfahren haben?

148 I: Eigentlich auch wieder in Ordnung. Also ich muss sagen, ich bin überhaupt von dem her mehr überzeugt, dass man erst so Praxis macht, damit sich selber seine Gedanken machen kann und dann eben richtig darauf eingeht. Was da vielleicht ein bisschen – das war eben da genau mit den Buchstabenname und Buchstabenlaute, weil wir da eben keine Erfahrung gehabt haben – da hat man das da irgendwie mit dem "El" und "En" nicht so umsetzen können. Aber das ist ja nachher alles erarbeitet worden und dann wird es einem auch klar. Was die Sabine damit meint und wie man eben die einzelnen Begriffe so bezeichnet.

149 D: Mhm.

150 I: In jedem Fall, das waren auf dem Buchstabenlaut, Buchstabenname, da ja keiner eigentlich

Ahnung davon hat, dass man das so dermaßen unterscheidet.

- 151 D: Ja. Wir haben ja auch in dieser Sitzung über die Anlauttabelle gesprochen. Wir haben vorher schon im Laufe unseres Gesprächs das angesprochen: Sie haben mir, glaube ich, schon gesagt, wofür die Anlauttabelle gut ist, wenn ich mich recht erinnere.
- 152 I: Um eben selber Wörter zu suchen, dass die Kinder die auch schreiben können, also ihre eigenen Wörter, nicht jetzt irgendwelche vorgegebenen z.B.
- 153 D: Können Sie das für ein Wort vormachen, z.B. für "Nina"?
- 154 I: Ja, also die Kinder fangen dann praktisch oben beim "A" an und dann haben wir den "A wie Ast" und "Ä wie Äste" und dann gehen sie praktisch jeden Buchstaben der Reihe nach durch, bis sie bei dem "En" sind, das wäre jetzt "En wie Nase"...
- 155 D: Wie?
- 156 I: "Wie Nase" --- "n wie Nase". Ja, genau, da haben wir es schon wieder. --- lachen beide ---- Sie gehen dann praktisch jeden Buchstaben der Anlauttabelle durch bis sie dann bei "n" ankommen das "Nina" mit "n" anfängt und da das "n" in "Nase" drin ist, dann wissen sie auch, der Buchstabe ist jetzt der richtige. Und dann machen sie mit jedem Buchstaben so weiter und fangen immer wieder beim "a" oben an.
- 157 D: Mhm. Es kann auch sein, dass das Kind so vorgeht: "Ast – A st" und dann hat es das "A", "Äste – Ä" stehen. Wir haben nur bei Sabine das so herum gemacht, weil die ja schon die Buchstabennamen kannte teilweise. Aber so wird es wahrscheinlich eher laufen, dass ich das durchbenenne, daraus den Anlaut herausisoliere und dann vergleiche ich den immer mit dem z.B. "Nina". Und es kann auch sein, dass die Kinder dann irgendwann die Anlauttabelle so gut kennen, dass sie dann nicht mehr alles nach und nach dann finden sie es vielleicht gleich, wenn sie es oft genug gemacht haben. Aber am Anfang ist das schon richtig. Ist diese Anlauttabelle nur für Kinder gut, die viel Schriftspracherfahrung haben oder ist die auch gut für Kinder, die wenig Schriftspracherfahrung haben?
- 158 I: Eigentlich für beide. Weil die können ja, dadurch dass die Symbole auf der Anlauttabelle drauf sind, ja auch schon lernen: "Ah ja, das ist jetzt z.B. ein "Fisch" und der fängt mit "F" an". Ja, sie müssen halt wissen, dass das mit den Buchstaben ... - lachen beide - "f" an und sie müssen ja z.B. wissen, dass das dann mit "f" angeht und dann sehen sie ja, wie man den Buchstaben schreibt. Und dann lernen sie ja da auch schon wieder was draus. Dass der Begriff mit dem Buchstaben beginnt und dann eben das Symbol für den Buchstaben.
- 159 D: Ja. Am Schluss beider Seminarsitzungen haben Sie ja didaktische Angebote bekommen. Was haben Sie davon gehalten?
- 160 I: Also, die waren neu für mich. Ich habe nicht gewusst, dass ich mit so etwas arbeite, denn das war also bei uns auch nicht früher, also eben so etwas hören. Aber ich finde das ganz gut. Dass man eben so etwas hat, dass man das anwenden kann und das ist dann eben akkurat für die Kinder gut, die man fördern möchte. Aber auch für die anderen, die es schon können, weil die dann immer mehr Übung darin bekommen mit so Angeboten, also Übung im Umgang mit der Schrift.
- 161 D: Mhm. Es war ja immer so, dass Sie eine Beschreibung des Angebots vorgefunden haben und dann einen kleinen didaktischen Kommentar, in der ersten Sitzung überhaupt keinen didaktischen Kommentar, und Sie hatten die Aufgabe, zu entscheiden: Ist das jetzt für Sabine geeignet, sie zu fördern oder ist es das nicht? Dann mussten Sie sich ja überlegen, wozu das Spiel gut ist. Wie fanden Sie das?
- 162 I: Finde ich auch wieder, war jetzt gut. Weil man eben selber drauf kommen hat müssen, man hat herumüberlegt, ob jetzt das für die Sabine gut ist oder nicht. Naja, man ist halt dann teilweise zu anderen Entscheidungen auch gekommen als die Mitstudenten. Das war dann auch wieder interessant, das durchzudiskutieren, weil jeder eigentlich andere Vorstellungen wieder davon hat,

was jetzt geeignet ist und was nicht letztendlich. Aber es war ganz gut, das erst mal wieder selber so herauszufiltern.

- 163 D: Ich wollte Sie gerade fragen: Eine andere Variante wäre ja, wir würden Ihnen dasselbe Angebot geben, es auch beschreiben und einen ausführlichen didaktischen Kommentar. Der beinhaltet einfach: Wozu ist das Spiel gut, worauf muss man achten? Dann hätten Sie es quasi so präsentiert bekommen. Was hätten Sie lieber gehabt?
- 164 I: Also eher so, wie wir es gemacht hätten. Ich glaube wirklich, da lernt man mehr davon, als wenn man – das steht drunter – und dann liest man sich das nur so oberflächlich durch und ja, das ist so und ich weiß nicht, oder. Selber arbeiten ist doch immer noch besser.
- 165 D: Mhm. Sie hatten ja den Vorsatz, oder die Vorgabe, die Sabine zu fördern. Haben Sie da eine Verbindung gesehen oder haben Sie sich gedacht: Was sollen denn diese Spiele, diese Angebote?
- 166 I: Nein, eigentlich. Ja, schon eine Verbindung, weil man ja eben die Sabine fördern möchte. Man hat sich dann überlegt: "In was muss man die Sabine fördern? Was hat sie für ein Problem?" Und dann auch das mit dem Spiel kombinieren: "Ist das jetzt geeignet für sie oder nicht?"
- 167 D: Mhm. Jetzt kommen wir zu meiner letzten Frage. Gab es insgesamt von allen Inhalten und Themen, die Sie jetzt in den letzten beiden Seminarwochen erfahren haben. Also ich meine: zentrale Einsichten in den Aufbau der Schrift, Entwicklungsstufen, didaktische Angebote Begrifflichkeiten wie Buchstabename, Laut usw. Anlauttabelle, wie auch immer. Von diesem ganzen Pool, wenn ich Sie spontan frage: Gab es einen Inhalt oder ein Thema, das Sie für besonders wichtig für die Schule erachten?
- 168 I: Irgendwas wichtig? - lacht -... Alles eigentlich.
- 169 D: Das ist auch eine Antwort. Also ich danke Ihnen vielmals für das Gespräch.

Interview mit Frau Ammer

**Interview mit Frau Ammer
(MZP 1)**

- 1
- 2
- 3 D: Frau Asen, ich habe Ihnen jetzt erzählt, wie das Interview so vonstatten gehen wird. Was es zum Ziel hat. Und fangen wir doch jetzt einfach ganz allgemein an. Mich interessiert es, haben Sie Erinnerungen daran, wie wir in der Schule Lesen und Schreiben gelernt haben. Sie selber.
- 4 I: Ich kann mich noch an das Habakuk-Schulbuch erinnern. Ja, eine meiner ersten Erinnerungen ist, da haben wir ein Arbeitsblatt gekriegt, da waren große Buchstaben drauf und die hätten wir nachfahren sollen. Also da "Ka" weiß ich noch. Und ich hab das stattdessen bunt ausgemalt.
- 5 D: - Lacht - Ja.
- 6 I: Aber wie, weiß ich nicht mehr.
- 7 D: Und was verbinden Sie für Erinnerungen mit der Fibel?
- 8 I: Fibel? Das sagt mir jetzt gar nichts.
- 9 D: Weil Sie gesagt haben "Habakuk"?
- 10 I: Ach so.
- 11 D: Das Buch "Habakuk" war Ihre, ja, man nennt es eigentlich allgemein die Fibel zum Lesen und Schreiben lernen. Das erste Buch. Was haben Sie da für Erinnerungen, wenn Sie an den Habakuk denken?
- 12 I: Dass der ganz süß ausgeschaut hat.
- 13 D: - Lacht -
- 14 I: Also da weiß ich leider gar nicht mehr viel. Aber die Figur Habakuk ist mir einfach im Gedächtnis.
- 15 D: Und das Buch selber, wenn Sie sich nicht erinnern, erinnern Sie sich nicht, aber ich frage jetzt einfach noch einmal nach sicherheitshalber. Fanden Sie die Figur eher langweilig, fanden Sie sie spannend...
- 16 I: Ja, die glaube ich war schon spannend.
- 17 D: Ja?
- 18 I: Mhm.
- 19 D: Und hatten Sie noch etwas gesagt mit dem Buchstaben nachfahren und Sie haben das aber ausgemalt. Warum haben Sie sich das so genau gemerkt?
- 20 I: Weil ich sie ganz aufwendig ausgemalt hab mit so vielen Mustern und – lacht – ich war so stolz und dann habe ich gemerkt, das ist falsch.
- 21 D: - Lacht - Was dachten Sie denn wohl, was die Lehrerin mit dem Arbeitsauftrag: "Fahre den Buchstaben nach!", erreichen wollte?
- 22 I: Ich weiß es nicht so genau.
- 23 D: Okay. Wozu das gut sein soll.
- 24 I: Ach so, was sie erreichen wollte...dass ich das "Ka" lerne, praktisch.
- 25 D: Und finden Sie das sinnvoll? Ich frage einfach neugierig. Sie kennen mich ja schon ein bisschen.

lacht.

- 26 I: - Lacht - Ich glaube schon, dass das sinnvoll war.
- 27 D: Mhm. Jetzt kommen wir gleich mal zu den Seminarerfahrungen. Sie haben jetzt in zwei Seminarsitzungen erfahren, also einiges erfahren zum Lesen und Schreiben lernen. Gab es da etwas, was Sie sehr überrascht hat?
- 28 I: Mm.
- 29 D: Hatten Sie eine Art "Aha-Erlebnis" oder gab es irgendetwas, wo Sie sagten: "Das ist ein ganz neuer Aspekt, das war mir ja überhaupt noch nicht bewusst". Oder gab es so Sachen, wo Sie dachten: Oh je, damit kann ich jetzt aber gar nichts anfangen und das finde ich eher befremdlich? Solche Sachen meine ich.
- 30 I: Nein, momentan fällt mir nichts ein. Also nur allgemein. Wir haben zuerst die Aufgabenstellung gekriegt. Zum Beispiel "Ich will FLORIAN schreiben". Und nach dem ersten Durchlesen habe ich mir gedacht: "Oh, Hilfe, was soll das jetzt?" und habe gar nichts kapiert. Und das hat sich aber ganz schnell gelegt, das Gefühl. Also erst im Gespräch mit dem Gegenüber und im Plenum. Und dann ist schon der Aha-Effekt gekommen, wie dann diese Hintergrundinformationen gekommen sind.
- 31 D: Ja, da frag ich doch gleich mal inhaltlich weiter. Ich gebe Ihnen jetzt so ein paar Stichworte, damit Sie wissen woran ich denke: Also gab es jetzt ein Aha-Erlebnis über die Tatsache, wie Kinder Lesen und Schreiben lernen, über...bezüglich der didaktischen Angebote, die Sie gesehen haben? Oder in der Unterrichtsgestaltung?
- 32 I: Ja, also. Die didaktischen Angebote habe ich recht interessant gefunden. Also das Spielerische und das habe ich mir ganz gut vorstellen können. Über die Unterrichtsgestaltung bin ich mir noch gar nicht im Klaren, wie das genau dann aussieht.
- 33 D: Mhm. Ja, und, ich frage jetzt noch einmal nach: Wir hatten ja auch über so Begrifflichkeiten gesprochen wie "der Buchstabe", "der Buchstabenname" und "den Lautwert". Können Sie diese Begriffe voneinander abgrenzen?
- 34 I: Ja. Also da war ich eigentlich auch nicht stark überrascht, wie Sie da Wert darauf gelegt haben, dass man da die Laute abgrenzen soll. - Lachen -
- 35 D: Ja, gut.
- 36 I: Nein, weil, ja, das war mir schon vorher klar. Also es ist noch einmal bewusster geworden, dadurch dass man es genau definiert hat, aber..
- 37 D: Können Sie mir das noch einmal einfach so sagen an einem Beispiel, dass Sie diese Begriffe noch einmal abgrenzen.
- 38 I: Ja. Also: Buchstabe meint mehr praktisch dieses graphische Zeichen oder das Ding an sich. Buchstabenname ist halt, dass das "Be" heißt, und der Laut ist "b".
- 39 D: Mhm. Das ist absolut richtig. Lachen – Ich komme jetzt noch einmal genauer zu Ihren Vorstellungen. Was wissen Sie darüber, wie Kinder Lesen und Schreiben lernen? Wenn ich Sie so allgemein frage, was können Sie mir da erzählen?
- 40 I: Eigentlich gar nichts, fürchte ich. Weil ich mir selber schon dauernd die Frage stelle: "Wie genau läuft das dann ab, wenn ich vor der Klasse stehe das erste Mal? Was muss ich da genau sagen?"
- 41 D: Ja, ich meinte jetzt noch gar nicht so genau, was Sie als Lehrerin machen, sondern, wie lernen das Kinder überhaupt? Also wie funktioniert das, dass ein Kind...wie geht das vonstatten, dass ein Kind Schriftsprache erlernt?

- 42 I: Ach so. Mhm. Ich weiß nicht wie. Also wahrscheinlich zuerst einmal mit der Auswendiglernen, dass es seinen Namen lernt. Das ist dann auch wie die ersten Schritte.
- 43 D: Mhm. Wenn Sie an die Sabine denken vielleicht?
- 44 I: Ja, mit der Kritzelschrift, die so aussieht, als wollten sie die Erwachsenenschrift imitieren, die Kinder.
- 45 D: Mhm. Und wissen Sie dann noch, was wir dazu gesagt hatten? Also jetzt zu dieser Kritzelschrift?
- 46 I: Ja, dass praktisch jedes Kind auf der Stufe ist irgendwann und einfach versucht etwas Graphisches nachzuahmen. Weil es vielleicht sieht, dass die Erwachsenen das immer machen und ... das verstehen.
- 47 D: Mhm. Also wir hatten das damals als wirklich eigene Entwicklungsstufe auf dem Weg zur Schriftsprache bezeichnet. Und eine andere Entwicklungsstufe war ja z.B. das Malen von Buchstabenfolgen, unwillkürlichen Buchstabenfolgen und dieser Stufengedanke, war der Ihnen neu, oder war er nicht neu?
- 48 I: Eigentlich, ja, schon eher neu. Also er ist leicht nachvollziehbar, wenn man es mal hört, aber wenn man sich vorher noch nicht so Gedanken gemacht hat...
- 49 D: Was ist für Sie da zentral, wenn ich sage: Sie haben ja jetzt ein paar Entwicklungsstufen kennengelernt und dass das Schreibenlernen ja verschiedene Entwicklungsstufen beinhaltet. Was ist da das Zentrale für Sie?
- 50 I: Inwiefern?
- 51 D: Dadurch, dass es Entwicklungsstufen gibt, weil, ich hatte Sie ja vorher gefragt, wie Kinder Lesen und Schreiben lernen und es gibt ja jetzt nun Entwicklungsstufen, hatten wir ja gesagt. Sie hatten ja gesagt, das war Ihnen eigentlich so nicht klar, aber es war Ihnen dann doch plausibel, als sie es gehört haben. Und das ist doch eigentlich eine sehr wichtige Sache. Hat das Auswirkungen auf Ihren Unterricht, dieses Wissen?
- 52 I: Ja. Auf alle Fälle, weil praktisch, wenn ich jetzt da vorn als Lehrerin stehe, schauen muss wie weit die Kinder sind, in welcher Stufe sie sind. Das erst einmal praktisch herausfinden und dann, je nachdem, wenn da so unterschiedliche Entwicklungsstufen da sind wie die Sabine und dann andere Kinder, muss ich natürlich unterschiedlich fördern.
- 53 D: Ja. Und als Lehrerin werden Sie ja immer damit konfrontiert werden, dass Kinder in ihren Wörtern oder Texten Fehler machen oder viele Fehler machen sogar. Wie werden Sie damit umgehen? So verbessern Sie alles?
- 54 I: Ja, vielleicht am Anfang noch nicht so akribisch alles verbessern, weil das die Kinder dann überfordert und da kommen sie ja dann durcheinander. Ja vielleicht auch entmutigt und trauen sich gar nicht mehr schreiben. Einfach Schritt für Schritt erst die wichtigsten Fehler ausbessern z.B. bei "Leiter", da hab ich jetzt mal gesehen, dass das kleine Kinder mit "ai" und hinten mit "a" schreiben.
- 55 D: Wo haben Sie das denn gesehen?
- 56 I: Eine Freundin von mir ist in dem Seminar von der Frau Richter, glaube ich, die Schulstunde ist keine Stunde Null oder so, der Schulanfang.
- 57 D: Aha, dann sind Sie ja bestens informiert.
- 58 I: Sie hat mir nur die Ergebnisse gezeigt, die haben da in die Schule gehen müssen und so ein Diktat halten müssen. Also das hat sie mir gezeigt, das war sehr interessant.

- 59 D: Also sie hat wahrscheinlich einzelne Wörter diktiert und die Kinder mussten das schreiben. Was fanden Sie da so interessant dran?
- 60 I: Des hab ich dann kurz danach gelernt und das hat genau gepasst und so und dann haben wir uns ausgetauscht. Da war eine mit nur, das war nicht einmal Kritzelphase, also das hat gar nicht so graphisch ausgeschaut, das waren nur Malereien und ein Kind hat schon "Lokomotive" schreiben können.
- 61 D: Mhm.
- 62 I: Also das war ein Wahnsinnsunterschied dann.
- 63 D: Als Sie das jetzt erfahren haben, was denken Sie sich da später für Ihren Unterricht?
- 64 I: Das ist sehr schwierig, das wird dann..
- 65 D: Wie werden Sie damit umgehen, mit so verschiedenen Kindern auf so verschiedenen Entwicklungsstufen?
- 66 I: Das weiß ich noch gar nicht so richtig. Ist ja auch noch ein bisschen in der Ferne, also ...
- 67 D: Ich frag Sie einfach nur, ist klar. Das wäre ja komisch, wenn Sie da im ersten Semester alles schon ganz genau wissen. Aber es interessiert mich, was Sie so spontan sagen würden.
- 68 I: Ja, ich würde versuchen, mit den Kindern, die weiter hinten sind, denen zu helfen, dass die weiter zuhören. Aber ich glaube, dass das schwierig ist. Und dann darf man die guten auch nicht vernachlässigen, dass sich die nicht langweilen.
- 69 D: Mhm. Wie kann man das machen? Haben Sie eine Idee?
- 70 I: Also versuchen, Gruppen zu bilden und dann verschiedene Aufgaben zu geben.
- 71 D: Dass Sie sozusagen differenzieren.
- 72 I: Ja.
- 73 D: Und schauen, wo jedes Kind steht oder was es kann, besser gesagt und ..
- 74 I: Und wenn es nötig ist, dann halt auch privat, was weiß ich, am Nachmittag Nachhilfe geben oder so was...
- 75 D: Ja, das ist ja jetzt sehr interessant, was Sie von Ihrer Freundin da...lacht... ist ja schon interessant. Ja, zur Art der Seminargestaltung. Sie sehen ja, ich habe hier alles so vor mir liegen. Sie haben in der vergangenen Woche zuerst mit der Unterrichtsszene "Ich wollte hier FLORIAN schreiben" gearbeitet. Wie ist es Ihnen beim Lesen des Protokolls gegangen? Also Sie dürfen auch gern blättern, wenn Sie sich irgendwie erinnern wollen oder so was. Wie ist es Ihnen da spontan gegangen? Ich glaube, Sie hatten da vorher auch schon was zu gesagt.
- 76 I: Genau. Das es am Anfang ganz schwierig war, die ersten paar Sekunden.
- 77 D: Warum eigentlich, wenn ich fragen darf?
- 78 I: Ja, Also erst habe ich gar nicht genau gewusst, worauf das Ganze hinauslaufen soll und das Protokoll war ein bisschen komisch, das erste Mal einfach. Das hat sich dann aber relativ schnell dann gelegt.
- 79 D: Warum war das so komisch?

- 80 I: Ja, Ich habe mir das irgendwie, es steht zwar Punkt für Punkt da, was genau passiert ist, aber ich hab es mir immer noch nicht richtig vorstellen können. Ich hab das so komisch gefunden, dass die Sabine immer rumläuft und andere Kinder wieder fragt.
- 81 D: Warum haben Sie das wiederum komisch gefunden? Also, Sie kennen mich, jetzt fangen wieder die "Warum-Fragen" an.
- 82 I: Ja. Ich habe mir das einfach nicht so gut vorstellen können, dass jetzt die Sabine wirklich so rumläuft und warum sie da so viel fragt und so.
- 83 D: Mhm. Und warum konnten Sie sich das wiederum nicht vorstellen?
- 84 I2: Uh. Weil ich mir vorgestellt habe, dass die Kinder da alle brav auf ihrem Platz sitzen und das machen. Keine Ahnung.
- 85 D: Ja, wahrscheinlich haben Sie Ihre eigene Schulzeit so erlebt, oder? Kann das so sein?
- 86 I: Vielleicht. Also das hat mir auch meine Freundin erzählt, wie sie das Diktat gehalten hat, dass da die Stühle geflogen sind und Kinder geschrien haben ohne Ende und dass sie ganz entsetzt war und dann war ich auch entsetzt.
- 87 D: Aha. Aber wenn Sie sagen, die Sabine läuft ja herum und die Lehrerin duldet das, also hätten Sie es geduldet?
- 88 I: Mh, na, also vielleicht ist das so, dass man am Anfang die Kinder noch mehr durchgehen lassen muss. Ich weiß nicht ganz genau.
- 89 D: Hat es vielleicht sogar einen didaktischen Wert, wenn die Sabine öfter mal zu Florian und Valerie läuft und um das Vorlesen ihrer Verschriftung bittet?
- 90 I: Ja. In dem Fall schon. Nämlich, keine Ahnung, vielleicht hat sie zu ihrer Nachbarin, zu der Sarah, nicht so einen Bezug, aber sie möchte ja auch "FLORIAN" schreiben und möchte sich vom Florian bestätigen lassen, dass sie das geschrieben hat. Für die Sabine ist das schon wichtig.
- 91 D: Sie meinen, auf so einer sozialen Ebene, dass die dann so eine soziale Bestätigung bekommt.
- 92 I: Ja, sie möchte eine fachliche Bestätigung auch, dass das "FLORIAN" richtig geschrieben hat.
- 93 D: Ah ja. Und da wird sie ja nun ziemlich oft enttäuscht.
- 94 I: Ja.
- 95 D: Und ja, die Lehrerin lässt das ja auch zu.
- 96 I: Ja, und bei der Lehrerin frag ich mich schon, weil zumeist die so wenig sagt.
- 97 D: Mhm.
- 98 I: Wenn er das dann nicht vorlesen kann, fragt sie einfach sofort die Claudia: "Magst du das vorlesen?" Vielleicht kann man sich nicht so lange um ein Kind kümmern, aber ich habe es schon ein bisschen komisch gefunden.
- 99 D: Haben Sie schon einmal daran gedacht, dass die Lehrerin das vielleicht absichtlich gemacht hätte.
- 100 I: Ja, kann ich mir schon vorstellen.
- 101 D: Und wieso könnte das jetzt wieder sein? Ich kenn ja auch nur fünf Minuten, ich kenne nur das genauso.

- 102 I: Ja, dass die Sabine also zum eigenverantwortlichen Überlegen angeregt ist und so. Dass man ihr nicht alles vorbetet. Es ihr auf den Präsentierteller legt, dass sie sich halt selber ein bisschen anstrengen muss, aber ich weiß auch nicht.
- 103 D: Hat sie denn nach dieser Szene, hat sie denn dann etwas mehr gelernt? Trotzdem sie rumläuft, wie Sie sagen und öfter enttäuscht wird und die Lehrerin nichts sagt, ist da nicht etwas passiert?
- 104 I: Also, sie merkt dann offensichtlich schon, dass ihr sinnloses Buchstaben aufmalen scheinbar nichts bringt, weil das scheinbar nicht lesbar ist. Und sie versucht das dann, weil sie eh ein bisschen deprimiert ist wahrscheinlich einfach zu umgehen, dass sie das dann einfach abschreibt das "Florian". Aber man sieht dann in der nächsten Unterrichtsstunde, dass sie, sie müsste dann halt jedes Wort auswendig lernen, also sie kommt da nicht drum rum, das Schreiben und Lesen lernen wirklich zu lernen.
- 105 D: Mhm. Aber es ist dennoch ein Fortschritt oder?
- 106 I: Ja, schon.
- 107 D: Und wenn Sie daran denken, wir hatten ja die Entwicklungsstufen besprochen, es ist ja tatsächlich eine Entwicklungsstufe, wenn ein Kind verstanden hat, dass nur diese Buchstabenabfolge "Florian" bedeutet und keine andere.
- 108 I: Ja.
- 109 D: Und das ist ein wichtiger Schritt. Insofern hat sie da wahrscheinlich schon einen großen Fortschritt gemacht.
- 110 I: Mhm.
- 111 D: Und es könnte ja auch tatsächlich sein, dass das wichtig war, dass sie das selber erkennt. Dass sie wirklich, also wie Sie selber sagten, sie hatten gesagt zum eigenverantwortlichen Denken, dass sie also wirklich die Erfahrungen selber macht und wirklich überlegt, Mensch, warum können die das nicht lesen und vielleicht war das ja sogar gerade richtig. Vielleicht musste sie diese Erfahrung machen und vielleicht ist das so besser gewesen, als wenn die Lehrerin das gesagt hätte.
- 112 I: Kann gut sein, ja.
- 113 D: Vermutlich. Noch einmal ganz schnell zurück zu dem Unterrichtsprotokoll. Fanden Sie das spannend eher oder waren Sie gelangweilt? Sie hatten vorher gesagt Sie... ja, oder lassen wir es erst einmal so.
- 114 I: Ja, also, am Anfang habe ich das eben komisch gefunden und dann wie ich das so verstanden habe, worauf man insgesamt hinaus will...
- 115 D: Waren Sie irritiert wahrscheinlich?
- 116 I: Ja.
- 117 D: Mhm.
- 118 I: Und dann habe ich das sogar sehr spannend gefunden. Also vor allem auch mit der Diskussion im Plenum.
- 119 D: Wie finden Sie es denn generell, dass wir uns erst mit dieser Unterrichtsszene auseinandergesetzt haben, bevor Sie neue Theorie erfahren haben? Neue Theorie, dann, wissen Sie was ich meine? Ich meine die Entwicklungsstufen, die Einsichten, die sie machen.
- 120 I: Find ich eigentlich schon besser, weil wenn man es erst einmal selber durchdacht hat und auf

gewisse Sachen von allein kommt, dann hat man es sich viel besser eingeprägt, als wenn man das so passiv irgendwie aufnimmt.

- 121 D: Ja. Eine Variante wäre ja, dass Sie eben keinen im ersten Moment so verwirrenden Text bekommen, sondern einen schön geordneten Text, dass wir Ihnen also auf diese Weise die Theorie präsentieren. Wie hätten Sie das gefunden im Vergleich? Also was wäre Ihnen lieber gewesen?
- 122 I: Also a Text und dann das erschließen oder sofort diese Theorie?
- 123 D: Einen ganz anderen Text, der diese Theorie übermittelt. Aber schön geordnet, wie Sie das auch von der Schule noch kennen. So einfach einen Sachtext, einen Fachtext.
- 124 I: Na, da finde ich das besser.
- 125 D: Warum?
- 126 I: Ja, weil man, wie ich schon gemeint haben, dass man sich selber zuerst ein bisschen erarbeitet und dann kriegt man es noch einmal fundiert geliefert irgendwie bestätigt oder widerlegt. Da hat man einfach selber praktisch schon ein bisschen denken müssen.
- 127 D: Mhm. Okay. Das war schon mal ganz interessant. Jetzt frage ich Sie ziemlich das gleiche für die zweite Unterrichtsszene für "El wie Ludwig". Das war ja auch eine Unterrichtsszene. Wie erging es Ihnen beim Lesen dieser Unterrichtsszene?
- 128 I: Ja, schon viel besser, weil ich da insgesamt das dann im Prinzip dann schon gekannt habe.
- 129 D: Mhm.
- 130 I: Also am Anfang muss man schon immer ein bisschen überlegen. Die Lösung kommt nicht sofort.
- 131 D: Und wie finden Sie das jetzt wieder?
- 132 I: Ja, das finde ich schon gut, weil die Lösung kann ja auch gar nicht von alleine kommen, weil es gar keine Standardlösung nicht gibt.
- 133 D: Kamen Sie mit der Situation leichter zurecht als mit der anderen?
- 134 I: Ja, aber wahrscheinlich nur, weil es das zweite Mal war.
- 135 D: Ah ja. Okay. Dann in dieser Szene "El wie Ludwig" oder im Anschluss an diese Szene, haben wir unter anderem von Begrifflichkeiten wie "Buchstabe", "Buchstabenname" und "Lautwert" geredet. Da haben wir ja schon vorher drüber geredet, da haben Sie mir ja gleich so klipp und klar ihr Beispiel gebracht. Ist diese Unterscheidung für den späteren Unterricht von Bedeutung? Die Unterscheidung von Buchstabe, Buchstabenname und Lautwert?
- 136 I: Ja, doch schon.
- 137 D: Warum?
- 138 I: Mhm. Weil die Kinder das ja auch lernen müssen, dass die Laute wichtig sind, damit sie es dann eben verschriften oder wieder lesen können, aber das ist ja was anderes wie der Buchstabe, wenn sie das Wort buchstabieren wollen und so.
- 139 D: Mhm. Sie haben ja auch die Anlauttabelle kennengelernt. Die habe ich jetzt hier liegen. Kennen Sie die aus Ihrer Schulzeit?
- 140 I: Nein.

- 141 D: Haben Sie eine Idee, warum nicht?
- 142 I: Das ist irgend etwas Neues.
- 143 D: Ja. Da haben Sie auch recht. Haben wir die.. oder fangen wir erst so an. Können Sie erklären, wofür die Anlauttabelle gut ist? Wie die funktioniert und wofür die gut ist?
- 144 I: Ja. Also das Kind hat immer das Beispiel eines Bildes. Es sieht auf dem Bild, dass das ein Ast ist und dann kann es sich das "A" "Ast", dann ist "A" der Laut. So könnte es sich das merken, glaube ich. Oder wenn es jetzt einfach nur dieses Zeichen sieht und nicht weiß, was das ist. Dann kann es das Bild wieder anschauen "Ofen" und dann weiß es dass es ein "O" ist.
- 145 D: Mhm. Können wir das mal für das Beispiel machen?
- 146 I: Dass da ein Drache abgebildet ist.
- 147 D: Und was ordnet das Kind zu?
- 148 I: Ein "D". Vielleicht könnte er noch ein bisschen verwirren, weil das "Er" so stark ist.
- 149 D: Mhm. Aber abgesehen davon ein "D"...
- 150 I: Wie "Drache"
- 151 D: Ein "D" wie "Drache". Also wenn Sie ein Kind vor sich haben würden Sie sagen: "A" wie "Ast", "Ä" wie "Äste", "Be" wie "Baum", "De" wie "Drache"?
- 152 I: Oder anders rum. "Ast" wie "A". "Drache" wie "De".
- 153 D: Aha.
- 154 I: Hab ich "De" gesagt?
- 155 D: Ja. Ziehen Sie das zurück?
- 156 I: Weil wir über die Laute reden und nicht über die Buchstaben.
- 157 D: Mhm.
- 158 I: Das so eine Angewohnheit bei Erwachsenen, glaube ich. Weil sie sich Lauten eigentlich nicht mehr beschäftigen.
- 159 D: Das kann ich mir auch gut vorstellen, dass es im Seminar auch oft so passiert. Wofür ist die Anlauttabelle noch gut?. Also, Sie haben ja jetzt erzählt, dass man also über die Zuordnung Bild und Buchstabenzeichen den Anlaut herausbekommt bzw. das Bild, dann den Anlaut und dann das Zeichen hat. Wozu ist das noch gut die Anlauttabelle?
- 160 I: Das funktioniert ja in die eine Richtung und in die andere Richtung auch. Und...
- 161 D: Mhm. Ich gebe Ihnen einen Tipp, wir hatten doch gesagt, dass das ein Verschriftungsinstrument auch ist. Inwiefern?
- 162 I: Ja. Wenn das Kind z.B. "Oma" schreiben möchte und auf diese Laute kommt relativ leicht.
- 163 D: Können Sie das kurz vormachen?
- 164 I: Das Kind überlegt sich: "Oma" geht mit einem "O" an wie "Ofen", das wär doch das "O" und dann "M", wo könnte denn "M" sein, dann kann es einfach die Bilder alle durchgehen, dann kommt es zum "M".

- 165 D: Mhm. Dann schreibt es das Zeichen jeweils auf. Ja, Sie wurden immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin anzunehmen. Was haben Sie davon gehalten? Fanden Sie das sinnvoll?
- 166 I: Ja, schon. Dass man sich da gleich am Anfang da hineinversetzt, dass man Lehrer werden möchte. Nicht bloß theoretisch irgendwie lernt, so und so schaut es bei den Kindern aus, sondern dass man sich auch gleich versucht reinzusetzen, was muss da ich genau machen.
- 167 D: Und wie empfanden Sie diese Rolle?
- 168 I: Das sie befremdlich ist noch, weil ich mir noch gar nicht vorstellen kann. Und ich möchte auch so schnell wie möglich das erste Praktikum machen, damit ich das wirklich am eigenen Leib erfahre.
- 169 D: Und wir haben Sie ja dann auch aufgefordert, die Schriftsprachkompetenz von der Sabine einzuschätzen, sprich zu sehen: "Was kann sie?" Wir hatten Sie aufgefordert, aus didaktischen Materialien geeignete für Sabine raus zu suchen. Wie war das für Sie? Also, wie sind Sie mit dieser Rolle zurecht gekommen?
- 170 I: Also das mit dem didaktischen Material beurteilen, das ist mir eigentlich gar nicht schwer gefallen.
- 171 D: Also Sie fanden das jetzt nicht zu kompliziert oder fanden Sie es einfach?
- 172 I: Also das mit den didaktischen Materialien habe ich schon einfach gefunden.
- 173 D: Und am Anfang, als Sie zusammen mit Ihrer Partnerin diskutieren sollten, was Sabine schon kann – fanden Sie das schwierig?
- 174 I: War das in der "EI-Stunde" oder allgemein?
- 175 D: In der z.B. - In beiden können wir es nehmen. Sie können ja eins nach dem anderen machen. Haben Sie daran Spaß gehabt oder fanden Sie das schwierig, haben Sie gedacht, oh je, was wollen die von mir?
- 176 I: - Überlegt kurz - Das war gar nicht so schwer. Da hat man so ein bisschen Hobbypsychologie spielen können.
- 177 D: Aha. Sie hatten ja immer jede Sitzung abgeschlossen mit didaktischen Angeboten. Da haben Sie mir schon gesagt, dass Sie das nicht besonders schwierig fanden, glaube ich.
- 178 I: Ja.
- 179 D: Haben Sie denn einen Zusammenhang gesehen zu der Theorie und konnten Sie auch nachvollziehen, warum wir bei dem einen oder anderen für Sabine entschieden haben, also dafür entschieden haben, dass für Sabine geeignet ist?
- 180 I: Ja, da war ich eigentlich auch immer der Meinung, die da am Schluss herausgekommen ist.
- 181 D: Hat Ihnen das, Ihrer Meinung nach, für Ihren späteren Unterricht etwas gebracht?
- 182 I: Mhm. Am Anfang, wo ich noch nicht gewusst habe, dass wir die Kopien kriegen, war ich ganz heiß drauf, dass ich die ja krieg oder wollte es aufschreiben, dass ich das später noch weiß. - Lachen beide -
- 183 D: Und jetzt noch einmal eine ganz allgemeine Frage. Hatten Sie allgemein das Gefühl, dass Ihnen die Seminarinhalte etwas für Ihren eigenen Unterricht gebracht haben? Das hatten wir eigentlich schon beantwortet.
- 184 I: Ja.

- 185 D: Aber von den ganzen Inhalten und Themen, die wir bearbeitet haben - da war ja von zentralen Einsichten die Rede, von Entwicklungsstufen, von didaktischen Angeboten - aus diesem Pool, wenn Sie so wollen: Gab es da irgendein Themengebiet oder eine Information, wo Sie sagen, das finde ich besonders wichtig für Schule?
- 186 I: --- Ja. Ich finde das schon sehr wichtig, genau vorher zu wissen oder das Hintergrundwissen zu haben, was in den Kindern vorgeht. Dass ich nicht einfach nur in der Uni lern, was ich den Kindern beibringen muss, und dann steh ich vor ihnen und bet das einfach so runter, das Fachliche, sondern, dass ich auch weiß: "Wie kommt das bei den Kindern überhaupt an?", "Können die das schon können?", "Auf was für einer Stufe sind die?" und so.
- 187 D: Und wie sind Sie auf diese Erkenntnis gekommen? Oder war Ihnen das schon vor Ihrem Studium klar, also vor den Seminarsitzungen?
- 188 I: Naja, also wenn man aus dem Gymnasium kommt und dann nur noch diese Lehrer kennt, die das Pädagogische nicht mehr interessiert oder das Psychologische, sondern meistens nur das Fachliche interessiert, dann kommt man an die Uni und dann beimLehramt sieht man dann doch, dass das doch viel mehr auf die Kinder eingeht. Also dieser Vergleich, da ist das dann klar geworden.
- 189 D: Okay. Dann danke ich Ihnen vielmals für das Gespräch.

Interview mit Frau Fischer

**Interview mit Frau Fischer
(MZP 1)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja. Frau Frank. Ich habe gleich am Anfang so eine allgemeinere Frage zu Ihren Erwartungen oder zu Ihren Erinnerungen zum Schriftspracherwerb. Haben Sie selber Erinnerungen, wie Sie selbst in der Schule Lesen und Schreiben gelernt haben?
- 4 I: Äh. "Uli ruft Ina" oder irgendwie so. Ja, keine Ahnung, wir haben halt immer die Namen... Ich weiß nur, dass ich das ich, also das ch, das habe ich nie gekonnt, das habe ich irgendwie nie kapiert das "ch". Also ich weiß auch nicht, keine Ahnung.
- 5 D: Was haben Sie daran nicht kapiert?
- 6 I: Ich weiß nicht, ich habe das nie lesen können. Also ich habe das schon sprechen können, aber wenn ich das gesehen habe, dass da jetzt "ch" steht, also habe ich das nie kapiert und meine Mutter sagt immer noch, dass ich das echt die ganze erste Klasse eigentlich nicht gecheckt habe, wenn "CeHa" da steht, dass das dann ein "ch" ist. Also ich weiß auch nicht, keine Ahnung.
- 7 D: Woran, glauben Sie, liegt das oder hat das gelegen?
- 8 I: Keine Ahnung. Unverständlich. Ich weiß echt nicht. Wir haben daheim immer geübt. Ich habe daheim immer meine Lektionen gelesen und...
- 9 D: Was haben Sie da gelesen?
- 10 I: Das Lesebuch halt. Also...
- 11 D: Also eigentlich war das eine Fibel oder?
- 12 I: Ja. Ich weiß nicht.
- 13 D: So das Anfangsbuch, das man zum Lesen hat.
- 14 I: Ja. Das haben wir halt einfach so gelesen. Da waren halt immer so Bilder drin. "Uli", "Ina", "Ida", glaube ich. "Otto", war noch dabei.
- 15 D: Was für Erinnerungen haben Sie da an Ihr Lesebuch?
- 16 I: Ja. Mir hat das eigentlich immer Spaß gemacht. Ich habe eigentlich immer gern gelesen. Ich war immer ziemlich ehrgeizig so im Lesen und bis auf das habe ich das eigentlich relativ früh gecheckt das Ganze, glaube ich.
- 17 D: Ja, empfanden Sie Ihr Lesebuch als spannend, also, das meinte ich mit den Erinnerungen.
- 18 I: Ja, also mich hat das glaube ich schon interessiert. Ich weiß nicht.
- 19 D: Ja?
- 20 I: Also ich erinnere mich jetzt nicht negativ daran.
- 21 D: Haben Sie in den beiden Seminarsitzungen, also die letzten zwei Wochen irgendetwas erfahren, was Sie überrascht hat? Fällt Ihnen da etwas spontan ein?
- 22 I: Ich muss nachdenken. --- Da war doch die Sabine, die hat doch das immer nicht gecheckt hat, oder? - Lachen - Oder was war denn das gleich? --- Ja, ich habe das eigentlich, dass es halt überhaupt so ein Phänomen gibt, wie die Sabine. Aber ich habe da eigentlich auch noch nicht so richtig drüber nachgedacht. Also mich hat das jetzt nicht richtig überrascht, dass das so ist. Ich meine, ich kann mir das schon vorstellen, dass es solche gibt, aber eigentlich, ich hab da nie dran

gedacht, dass es solche Probleme irgendwie so geben könnte. Naja, so wie die oder dass man einfach so komische Wörter schreibt, so "EHHDHR", also, dass man so was schreiben kann. Also auf die Idee bin ich nie gekommen, dass die irgendwie.... also dass solche Buchstaben, also bei uns.... also ich kann mich halt so daran erinnern, dass wir die Buchstaben eben gelernt haben. Der Buchstabe war eben so vorgeschrieben auf dem Blatt und dann mussten wir halt immer dann so eine Zeile lang den Buchstaben schreiben. Und den haben wir halt dann immer geübt und so und der ist halt dann immer schöner... also der Tafel eben, das kann man immer wieder abwischen. Und das haben wir halt dann immer geübt und halt auch daheim irgendwie. Ich habe, glaube ich, das "Ge" nie richtig gekonnt, das habe ich dann länger geübt und ich kann mich eigentlich nicht daran erinnern, dass ich so ein "Be" mit drei Bäuchen geschrieben habe. Aber ich weiß es nicht mehr so genau. Also das hat mich also schon ein bisschen überrascht. Aber... Ich meine, ich glaube das schon, dass es so was gibt. eigentlich.

- 23 D: Ja, Also das war dann sozusagen ein ganz neuer Aspekt für Sie, dass so buchstabenähnliche Zeichen
- 24 I: Ja, dass man so was macht.
- 25 D: Ja.
- 26 I: Oder überhaupt, dass man so komische Zeichen und so mit Schrift so rumexperimentiert. Also dass die Kinder das so machen.
- 27 D: Können Sie sich nicht erinnern, dass Sie das selber so gemacht haben?
- 28 I: Nein, aber vielleicht habe ich das gemacht, aber...
- 29 D: Ja, und wenn Sie sagen, sie haben in der Schule von der Lehrerin einen Buchstaben vorgegeben bekommen und den haben Sie dann eben zeilenlang geschrieben, was haben Sie davon gehalten? Können Sie sich daran erinnern? Oder wie finden Sie das heute rückblickend?
- 30 I: Naja, also ich kann mich halt dran erinnern, dass ich das eigentlich... es war zwar vielleicht schon nervig, wenn halt immer das Gleiche wird dann schon langweilig, aber auf der anderen Seite habe ich, glaube ich, immer ein bisschen den Ehrgeiz gehabt, dass der am Schluss dann perfekt dasteht. Also, ich weiß nicht, im Prinzip so ist es vielleicht schon schlecht, weil halt irgendwie so ein bisschen stupide ist oder so, ich weiß nicht. So nach den neueren Erkenntnissen oder so könnte ich mir vorstellen, dass das schon schlecht ist, weil das ja eigentlich, also man erarbeitet sich das ja irgendwie nicht selber, oder, sondern man schreibt ja nur ab und es geht ja eigentlich schon ein bisschen darum, um das selber Erarbeiten, denke ich mal. Oder dass so die neueren Konzepte das so beinhalten. Ich weiß nicht, ich kenn mich halt da nicht aus, aber...
- 31 D: Das ist ja gut, so zu erzählen...
- 32 I: Ich denk mal überhaupt so, dass das halt schon auch sinnvoll wäre, wenn Kinder sich das selber erarbeiten überhaupt, weil in der späteren schulischen Laufbahn geht es ja auch darum, dass du irgendetwas dir selber erarbeiten musst. Oder es sind doch jetzt immer mehr die Tendenzen.
- 33 D: Befürchten Sie, dass die Sabine z.B. das "E" nie richtig lernt oder das "Be", wie Sie gesagt haben, mit mehreren Bäuchen, jetzt seh ich gerade nicht..., ah, da. Haben Sie da Angst oder Befürchtungen, Angst ist vielleicht ein bisschen zu dramatisch, dass die Sabine diese Buchstaben nie richtig schreiben lernt?
- 34 I: Nein. Eigentlich, keine Ahnung. Eigentlich, irgendwie, also wenn ich jetzt die Mutter von der Sabine wäre und würde sehen, dass die solche Buchstaben schreibt, dann würde ich ihr das schon sagen, dass das verkehrt ist und dass sie das anders schreiben muss, weil man muss es ihr schon sagen, aber ich glaube schon, dass die das kapiert und ich glaub schon, dass das vielleicht schon mal ein wichtiger Ansatz ist, dass sie zumindest weiß, wie das "E" aussieht. Also, sie hat zumindest schon mal die Richtung kapiert. Und aus der Richtung kann man ja dann weiter machen.

- 35 D: Können Sie das mit der Theorie eigentlich belegen. Sie haben etwas von Entwicklungsstufen gehört z.B.? Fällt Ihnen da etwas ein?
- 36 I: Nein.
- 37 D: Müssen Sie nicht.
- 38 I: Nein, ich weiß nur, es gibt doch den Piaget, also der Name fällt mir jetzt ein von irgendwelchen Entwicklungsstufen, aber was...
- 39 D: Und ganz spezielle zum Schriftspracherwerb? Wir hatten ja da noch die ersten beiden Entwicklungsstufen durchgenommen.
- 40 I: Nein, da erinnere ich mich nicht dran. Also ich kann mich nur an die Kritzelstufe irgendwie erinnern, so als Begriff aber...
- 41 D: Genau das war diese Verschriftung.
- 42 I: Ich hab's mal überflogen, ich hab einen Zettel da, aber ich habe nicht geschaut, wie es ist.
- 43 D: Ja. Das stimmt. Das war ja die Kritzelstufe und das war die nächste Stufe. Dass also ein Kind Buchstaben mal oder auch buchstabenähnliche Zeichen. Und wissen Sie die nächste Stufe noch? Okay. Da kommen wir sowieso später noch einmal drauf. Im Prinzip muss man da keine Angst haben, denn die Entwicklung geht ja weiter und das ist einfach eine Stufe...
- 44 I: Das ist auch so eine Stufe, dass die die Richtung schon mal erkannt hat, oder?
- 45 D: Genau.
- 46 I: Und die Richtigkeit kommt dann so.
- 47 D: Ja. Sie wird dann neue Einsichten haben. Sie wird dann immer erkennen, das Zeichen "Be" machen zwei Bäuche aus und nicht drei und solche Sachen. Okay. Gab es Überraschungen...ich frage Sie jetzt mal zu mehreren Bereichen, einfach. Vielleicht fällt Ihnen noch etwas ein. Wenn nicht, ist das auch in Ordnung. Gab es Überraschungen dazu, wie Kinder schreiben lernen?
- 48 I: Nein.
- 49 D: Sie hatten hier ja, glaub ich, schon gesagt, das war Ihnen ziemlich neu. Dass ein Kind ein "E" mit mehreren Strichen malt und ein "Be" mit mehreren Bäuchen. Aber darüber hinaus?
- 50 I: Aber haben wir schon richtig was gemacht, also wie die das schreiben lernen. Weil wir haben eigentlich nur so was wie die Sabine, die das irgendwie nicht checkt. Also eigentlich habe ich da keine Ahnung.
- 51 D: Mhm
- 52 I: Also ich meine, dass die das nicht kapiert oder dass die halt in die Richtung die Fehler macht oder dass die halt so komische Buchstabenaneinanderreichungen macht, die eigentlich für uns keinen Sinn ergeben und dass das halt für sie vielleicht irgendwas...
- 53 D: Trifft das nur auf die Schriftsprachentwicklung von der Sabine zu?
- 54 I: Ja, ich glaube schon, dass da jetzt mehrere Kinder sind, die so sind. Aber ich habe das halt noch nie gehört so.
- 55 D: Vorher?

- 56 I: Ja.
- 57 D: Ja. Also tatsächlich ist das so, dass jedes Kind diese Stufen durchläuft und nicht nur die Sabine, sondern man kann das eben beobachten, dass es verschiedene Entwicklungsstufen gibt auf dem Weg zur Schrift. Wir haben das jetzt am Beispiel von Sabine gemacht, die ja – Sie sehen ja, die anderen Kinder können schon mehr, aber das heißt trotzdem, dass die anderen Kinder diese Entwicklungsstufen wohl auch schon hatten.
- 58 I: Ja.
- 59 D: Gab es Überraschungen, jetzt überlege ich gerade, zu den Aufgaben eines Lehrers im Schriftspracherwerb? Können Sie sich da...
- 60 I: Nein, also ich hab mir halt dann schon gedacht, dass man sich halt schon was überlegen muss. Man muss die Kinder schon einzeln fördern, aber auf der anderen Seite, denke ich mal, ist das so unmöglich, wenn du eine Klasse mit 30 Kindern hast, weil im Prinzip, so wie das hier aussieht, ist das hier schon ein schwieriger Fall. Im Prinzip, wenn man die nicht fördert, dann bleibt die halt irgendwie hängen oder so, schätze ich mal. Oder da müssten sich echt die Eltern – unverständlich – vorher damit beschäftigen oder so. Oder irgend so mehrere Eltern zusammen arbeiten. Das ist schon eine Aufgabe.
- 61 D: Ja. Wir wollen ja gerade diese schwächeren Kinder tatsächlich, ehm, also es ist eben eine besondere Aufgabe eines Lehrers und Sie haben schon Recht, dass mit den 30 Kindern ist ein Argument, aber vom Prinzip, was halten Sie davon, dass man jedes Kind, also Sie sagten einzeln fördern muss?
- 62 I: Ja, ich mein, man muss sich ja für die Sabine speziell, wenn die anderen schon weiter sind, muss man sich schon speziell um die kümmern, weil sonst bleibt die total hängen und man muss sich halt spezielle Aufgaben ausdenken, so, wie wir das vielleicht auch gemacht haben.
- 63 D: Nur für die Sabine und der Rest der Klasse macht was anderes? <
- 64 I: Ja, oder vielleicht so zusätzliche Förderstunden organisieren, ich weiß nicht, ob es das gibt oder ob das überhaupt möglich ist. So wie Nachhilfeunterricht praktisch.
- 65 D: Eine Frage habe ich jetzt noch dazu. Meinen Sie, dass man nur dieses Kind, also die Sabine, die offensichtlich wenig Schriftspracherfahrungen hat, dass man die fördern muss. Also ich habe Ihr Einzelfördern so verstanden, dass man schauen muss: "Oh, die kann das ja alles noch nicht, da gebe ich ihr jetzt etwas, was ihr jetzt gerade weiterhilft". Meinen Sie, dass man das nur für die Sabine machen muss, weil sie wenig Schriftspracherfahrungen hat, oder meinen Sie, man müsste sonst auch jedes Kind anschauen?
- 66 I: Ja, man muss natürlich schon auch die anderen Kinder mit fördern, weil das geht ja nicht, wenn die einen ein schwaches Kind haben, dass das dann Priorität hat und die anderen dann irgendwie mehr oder weniger, weil die wollen ja auch weiter kommen, also vielleicht kann man das irgendwie so machen, dass die anderen Kinder der Sabine helfen oder irgendwie. Oder dass die anderen Kinder, ja dass man das schon irgendwie mit Gruppenarbeit macht, aber auf der anderen Seite, ob das dann immer so realisierbar ist... Also wenn ich schlecht bin und brauche jemanden, der mir hilft, dann ist das so halt manchmal vielleicht so, dass ... also manchmal will ich vielleicht nicht zugeben, dass ich schlecht bin. Das ist jetzt vielleicht nicht nur bei mir so. Na, auf alle Fälle muss man da vielleicht schon ein bisschen vorsichtig sein, weil für manche Kinder ist das dann eine Panik, wenn die das nicht können. Also, vielleicht könnten das die anderen Kinder korrigieren von der Sabine oder, naja, keine Ahnung. Man muss sich schon auch um die anderen kümmern, schätze ich mal.
- 67 D: Ja. Also eine Frage noch dazu, bevor ich dazu etwas sage. Also die Sabine ist ja nun ein schwächeres Kind. Meinen Sie, dass die anderen Kinder alle auf der selben Stufe sind?
- 68 I: Nein, eigentlich nicht oder? Das eine kapierts halt schon total, weil manche Kinder können ja

schon vorher lesen und von der Intelligenz her kapierten es manchen Kinder schneller und die anderen, die brauchen einfach länger.

- 69 D: Ja, also, ich denke, da haben Sie schon Recht. Sie hatten ja gleich am Anfang gesagt, 30 Kinder und jeder ist unterschiedlich weit irgendwie und man muss jeden fördern. Tatsächlich ist es so: Optimal wäre, dass man schaut, was kann dieses Kind schon und ich dann überlege als Lehrerin: "Was sollte man jetzt als Nächstes anbieten?", "Wie sollte man weiter vorgehen?" Da haben Sie Recht. Nur ist das bei 30 Kindern wirklich sehr schwierig, aber man hat da sicherlich auch Möglichkeiten. Sie stehen ja jetzt erst am Anfang Ihres Studiums. Dass bessere Kinder schwächeren Kindern helfen, das ist eine gute Idee. Sicherlich eine Möglichkeit. Da müsste man eben schauen, ob die Sabine das möchte oder nicht und wie sie sich dabei fühlt. Aber das ist sicherlich ein Gedanke. – Als Lehrerin werden Sie ja immer damit konfrontiert sein, dass Kinder in ihren Wörtern oder Texten Fehler machen. Wie gehen Sie denn damit um?
- 70 I: Naja, man muss die halt darauf hinweisen. Man darf sie nicht schimpfen, weil dann kriegen Sie Angst. - Lachen beide - Ja, man muss sie auf alle Fälle immer loben, wenn sie was richtig machen. Das ist auf alle Fälle wichtig.
- 71 D: Finden Sie es notwendig, dass man alle Fehler verbessert?
- 72 I: Ja. Oder vielleicht mal Prioritäten setzen, weil zu viel auf einmal oder vor allem, wenn das Kind sieht, dass es nur Fehler macht, dann ist das wahrscheinlich auch so: Naja, ich kann ja gar nichts Und wenn's halt ein paar macht, dass es erst mal das lernt und es richtig macht, aber man muss das Kind schon auch irgendwie immer fordern, dass es schon immer was zu tun hat, also nicht nur so Zweifel. Aber vielleicht nicht alle, wenn es halt zu viel ist, aber man muss schon immer....
- 73 D: Haben Sie dann eigentlich Angst, wenn Sie da ein paar Fehler da stehen lassen, wie Sie sagen, dass sich das Kind die falschen Wörter einprägt?
- 74 I: Ach, das glaube ich eigentlich nicht.
- 75 D: Und warum?
- 76 I: Ja, weil ich glaube, dass das vielleicht wieder so eine Entwicklungsstufe ist. Dass das Kind dann die Richtigkeit von den Wörtern irgendwie schon noch mitkriegt. Also ich glaube eigentlich nicht. Vor allem, ich glaube nicht, dass das Kind so darüber nachdenkt, ob man jetzt das mit "Ha" schreibt oder ohne, sondern schreibt es halt einfach hin und es hat sich das falsche Wort, glaube ich, noch nicht eingeprägt.
- 77 D: Es ist tatsächlich nicht so, dass Kinder sich diese Fehler dann einprägen und Sie haben schon Recht, es gibt eine Entwicklungsstufe, in der man lautorientiert schreibt, da sind dann schon viele Fehler drin, aber die Entwicklung geht weiter, man macht Erfahrungen, lernt Regeln dazu und dann geben sich viele Fehler. – Zur Art unserer Seminargestaltung: Sie hatten in den letzten beiden Seminarsitzungen zwei Protokolle bearbeitet. In der ersten Woche hatten wir dieses Protokoll. Wie ist Ihnen beim Lesen dieses Textes gegangen? Was haben Sie da spontan gedacht?
- 78 I: Hm. Ich weiß nicht.
- 79 D: Fanden Sie es schwierig, fanden Sie es einfach zu lesen?
- 80 I: Nein, also schwer war es nicht. Ich hab es auf alle Fälle schon verstanden.
- 81 D: Fanden Sie es verwirrend oder durchschaubar?
- 82 I: Nein, ich habe das schon gleich verstanden. Also, ich hab mir dann die Aufgaben noch mal durch... oder steht da irgendwo Aufgabe.

- 83 D: Ja, das war dahinter. Ja, hier.
- 84 I: Nein, ich habe das eigentlich schon kapiert, glaube ich.
- 85 D: Und spannend oder langweilig?
- 86 I: Nein. Ich meine, es ist nicht so spannend, aber langweilig auch nicht. Also die Zeit ist schon vergangen. Manchmal schaut man immer auf die Uhr. Also eher spannend als langweilig.
- 87 D: Und wie finden Sie es, dass wir uns erst mit einer solchen Unterrichtsszene auseinandergesetzt haben, bevor wir Theorie sozusagen nachher....
- 88 I: Ja. Das finde ich eigentlich schon gut. Weil Theorie ist eher langweiliger, also nicht unbedingt langweilig, aber...
- 89 D: Sie dürfen ruhig sagen, was Sie denken.
- 90 I: Ja. Es ist nicht unbedingt langweilig. Also manchmal ist Theorie schon auch interessant. Also, wenn man nur Theorie macht, dann versteht man das vielleicht gar nicht, wofür die Theorie überhaupt gut ist und dann finde ich es schon gut, dass man mal was Praktisches oder so einen Praxisbezug hat, vor allem, weil einem das vielleicht auch wirklich was bringt. Mit so einem Problem könnt ich ja auch mal konfrontiert werden. Und deswegen finde ich das eigentlich schon gut.
- 91 D: Es wäre ja auch eine andere Möglichkeit gewesen, dass wir Ihnen einen Text gegeben hätten über die Theorie und dass wir dann so einen Beispielsatz angefügt hätten wie z.B.: "Bei Kindern mit wenig Schriftspracherfahrung kann es passieren, dass..." Was wäre Ihnen lieber?
- 92 I: Also zum Teil vielleicht ... oder dass man es mal so mal so macht.
- 93 D: Das ist ganz clever. - Lachen beide -
- 94 I: Ja, z.B., also ich finde es schon gut so. Aber ich weiß nicht, wie das bei den anderen so ist. Aber bei mir ist das manchmal so, dass ich vielleicht schon ein bisschen was Kompliziertes manchmal haben möchte, mit dem ich mich dann auseinandersetzen kann. Und solche Sachen sind ja schon ziemlich einfach. Also ich habe mir vielleicht schon mal gedacht, dass das so – "primitiv" kann man jetzt nicht sagen vielleicht – aber so einfache Sachen sind, über die wir hier reden. Auf der anderen Seite muss man natürlich auch darüber reden, weil mit so etwas werde ich ja auch konfrontiert werden. Aber ich finde das auf alle Fälle nicht schlecht, so wie hier. Aber man könnte es vielleicht schon einmal anders rum machen.
- 95 D: Sie sollten sich ja da in die Lehrerrolle versetzen. Haben Sie sofort gewusst, was da zu tun ist?
- 96 I: Nein.
- 97 D: Und warum ist das dann so einfach?
- 98 I: Nein, okay. Nein, ich wollte sagen, das ist so einfach zu verstehen, einfach. Aber das Problem ist natürlich schon kompliziert, das dahinter steckt.
- 99 D: Sie meinen, das Handeln als Lehrer ist dann doch nicht so einfach?
- 100 I: Ja. Das Problem ist schon kompliziert.
- 101 D: Ich glaube, ich habe Sie verstanden. --- Dann habe ich fast dieselben Fragen zu der anderen Unterrichtssituation "El wie Ludwig". Wie ist es Ihnen gegangen, als Sie dieses Protokoll gelesen haben?
- 102 I: Ja, da habe ich erst schon mal überlegen müssen, um was es da geht. Also, ich habe es dann

auch kapiert, glaube ich. ----- Naja. Die Diskussion, da weiß ich auf alle Fälle, dass das nicht kompliziert war, aber wir haben nicht recht gewusst, was wir jetzt sagen sollen. - Lachen beide - Nein, wir haben dann schon irgendwie diskutiert, aber bei der Sabine, ich weiß nicht ob Sie das interessiert...

103 D: Doch das ist ...

104 I: Ich habe jetzt den "Florian" gelesen. Ach so, ja, na, bei dem ersten Text, da war das Problem irgendwie nicht leichter zu lösen, aber es hat irgend mehr Lösungsmöglichkeiten gegeben, finde ich jetzt. Also ich weiß auch nicht mehr so genau. Ich weiß nur, dass das irgendwie komplizierter war. Oder dass das schwer war, das herauszufinden.

105 D: Ja. Da ging es ja auch vor allem um die Begrifflichkeiten dann von "Buchstabe", "Buchstabename" und "Lautwert". Das war ja das Problem, dass sich dahinter verborgen hat. Sie können sich erinnern, dass wir das diskutiert haben wahrscheinlich. Können Sie diese Begriffe noch voneinander abgrenzen?

106 I: Also "Buchstabename"...

107 D: "Buchstabe", "Buchstabename" und "Laut".

108 I: Also "Laut", das ist auf alle Fälle ein "l".

109 D: Ja, machen Sie es doch gleich für dieses Beispiel, für den Laut "l".

110 I: "Buchstabe" ist, glaube ich, so wie man es schreibt, wie den halt hinschreibt und "Buchstabename" ist halt dann "El".

111 D: Mhm. War Ihnen das schon vor dem Seminar klar, dass man diese Begrifflichkeiten voneinander abgrenzen kann?

112 I: Ja, mehr oder weniger. So im Unterbewusstsein schon, weil...

113 D: - Lacht. Und sind Sie da sofort drauf gekommen, als Sie die Unterrichtssituation gelesen haben?

114 I: Nein.

115 D: Woran liegt das, glauben Sie?

116 I: --- Keine Ahnung. Da müsste man vielleicht länger darüber nachdenken. Keine Ahnung

117 D: Mhm. Und die Tatsache, dass man diese drei Begriffe voneinander unterscheidet, hat diese Unterscheidung für Ihren späteren Unterricht eine Bedeutung?

118 I: Ja. Also ich denke schon.

119 D: Warum?

120 I: Ja, man sieht ja bei der Sabine, wenn die das nicht gelernt hätte so, dann würde sich die vielleicht leichter tun. Also wenn die gleich "l" gelernt hätte und nicht "El", dann hätte sie vielleicht ein Problem weniger, schätze ich mal.

121 D: Warum?

122 I: Also, wenn sie z.B. jetzt das "Te" schreiben möchte und sie weiß ja, ein "Te" wie "Theodor" schaut eben so aus, das ist schon ein "Te". Wenn sie z.B. der "Tee" schreibt, dann schreibt sie vielleicht nur "t", weil ja das schon "Te" heißt. Also könnte ich mir vorstellen.

123 D: Ja, das erinnert mich dann wieder an unsere Anlauttabelle, die wir in diesem Zusammenhang ja

auch kennengelernt haben. Kannten Sie die schon aus Ihrer eigenen Schulzeit?

124 I: Nein.

125 D: Haben Sie eine Idee, warum das nicht so ist?

126 I: Naja, das sind halt vielleicht so neuere Tendenzen. Vielleicht einfach ein anderes Lernsystem, ich weiß nicht. Also ich kenne sie nicht. Vielleicht haben wir sie auch gemacht, aber...

127 D: Glaube ich nicht.

128 I: Glaube ich auch nicht.

129 D: Können Sie erklären, wofür die Anlauttabelle gut ist?

130 I: Naja, damit man halt die Buchstabenlaute vielleicht irgendwie lernt. z.B. ein "f" wie "Fisch", naja, damit man halt die Laute lernt. Oder überhaupt, damit man jedem Buchstaben mal was zuordnen kann.

131 D: Und was da genau?

132 I: Ja, den Laut. Oder auch ein Bild vielleicht, also dass man halt Bilder und Laute zuordnet.

133 D: Und wie funktioniert das? Sie können es ja an dem Beispiel hier machen. Oder nehmen Sie sich raus, was Sie wollen.

134 I: Ja, z.B. heute lernen wir das "f". Und ihr kennt das "f" aus dem Wort "Fisch" z.B. Und "Fisch" kennt ihr alle und...

135 D: Das ist der Anlaut.

136 I: Ja.

137 D: Ja, wenn man einen Buchstaben einführt, kann man auch auf diese Anlauttabelle zurückgreifen. Das ist richtig. Aber wofür war die noch gut? Wissen Sie das noch? Also ich gebe Ihnen einen Tipp: Das ist ja eigentlich auch ein Instrument zum Verschriften eigener Wörter. Also als Hilfe hat das Kind also diese Tabelle vor sich, und sagen wir mal, es möchte "Nina" schreiben, wie wird es dann vorgehen?

138 I: Ja... Es muss sich halt "Nina" genau anhören: "Nina". Und dann muss sie sich überlegen "n" vielleicht genauso wie "Nase" und dann das "n" schon mal schreiben. Dann geht's weiter: "Nina", dann muss sie schauen, das schaut so aus wie so ein "Igel", ja, und dann sieht's halt das "i". Und dann kann es das so schreiben

139 D: Mhm. Sie wurden ja in diesen beiden Unterrichtssituationen immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll?

140 I: Ja, schon. Weil man muss sich ja mit dem Problem auseinandersetzen als Lehrerin.

141 D: Und wie empfanden Sie diese Rolle?

142 I: Naja, am Anfang vielleicht ein schon bisschen kompliziert, weil ich das noch nie gemacht habe

143 D: Haben Sie sich überfordert gefühlt oder unterfordert?

144 I: Ja, wenn ich jetzt wirklich vor dem Problem stehen würde, würde ich mich vielleicht schon überfordert fühlen. In der Gruppe ist das dann, da setzt man sich dann nicht so richtig...also, man überlegt natürlich schon, was würde man machen, aber man stresst sich halt dann persönlich nicht so rein. Und wenn einem nichts einfällt, dann sag ich halt nichts. Die anderen sagen dann

schon was. Nein, so ist es jetzt auch nicht, aber wenn das in der Realität wäre, dann wäre das sicher ein komplizierteres Problem.

145 D: Ja.

146 I: Also ich find es schon gut, dass man das so macht, damit man halt zumindest in die Richtung einmal kommt.

147 D: Mhm. Am Schluss beider Seminarsitzungen haben Sie einige didaktische Angebote kennengelernt. Was haben Sie davon gehalten?

148 I: Ja, teilweise waren sie gut. Manche waren aber auch ziemlich kompliziert. Naja, wenn man es sich länger durchliest, dann...

149 D: Ja. Wir hatten in der ersten Sitzung relativ wenig Zeit dafür wahrscheinlich. Also, Sie können, Sie müssen nicht rumblättern. Aber die Tatsache überhaupt, was haben Sie davon gehalten, dass Sie zum Schluss diese didaktischen Angebote hatten?

150 I: Ja, es ist sicher gut, weil man braucht so etwas. Ich finde das schon gut, dass man so etwas schon mal kriegt und dass man schon mal eben die Richtung hat, wie man so ein Problem angeht. Ja, das mit der "Blume", das habe ich halt nicht gut gefunden, aber vielleicht, weil man es so wirklich kapiert. Aber ich glaube, dass das echt Probieren sein kann, so mit dem "I", weil man zum einen ... Das sind irgendwie zwei verschiedene Dimensionen: Auf der einen Ebene geht man es mit drei Plätzen an, aber das Wort "Blume" hat ja eigentlich fünf Laute, und ob ich das nun jetzt durcheinander bringe, wenn es auf der einen Seite fünf Laute hat, dann sind es aber nur drei Orte, wo das "I" sein kann?

151 D: Ja. Bei den didaktischen Angeboten, die waren ja auch bunt gemischt. Manche waren sinnvoll für Sabine und manche waren nicht sinnvoll. Sie mussten das ja selber entscheiden. Wie fanden Sie das?

152 I: Schon gut. Also vielleicht... also ich bin mit dem Problem, so was wie Sabine, eigentlich noch nie konfrontiert worden. Und dann war das erst mal schon keine Überforderung, aber es war schon irgendwie kompliziert, erst mal sich das Problem vorzustellen und dann noch irgendwie das didaktische Angebot sich vorzustellen und dann sich vorzustellen, wie das auf die Sabine wirkt. Also ich fand das schon gut, dass man das so macht und so. Aber ich habe es jetzt nicht unbedingt so als leicht empfunden, da zu entscheiden, dass das schlecht ist und das gut ist. Weil ich bin ja damit noch nie konfrontiert worden, wie ein Kind Schreiben lernt.

153 D: Aber ist das in der Diskussion nachher herausgekommen für Sie? War das dann klar geworden?

154 I: Ja, eigentlich schon. Ich glaube, bei der "Blume" waren wir eigentlich eh der Meinung, dass das nicht so gut ist, oder?

155 D: Richtig, ja. Also haben Sie da auch einen Zusammenhang selber gesehen zwischen den Übungen und der Sabine?

156 I: Ja, schon ein Zusammenhang.

157 D: Man kann ja diese didaktischen Angebote, die hätte ich Ihnen ja auch so präsentieren können, dass hier eine Beschreibung wäre, didaktischer Kommentar, der noch ausführlicher wäre und dann würde noch stehen, dass das für Sabine aus den und den Gründen geeignet ist oder nicht.

158 I: Nein, das ist schlecht, weil dann überlegt man sich das ja gar nicht richtig. Oder vielleicht im Nachhinein, dass man dann so eine wissenschaftliche Zusammenfassung hat und das gut weil und so. Weil dann liest man sich das nur durch, liest es halt durch, aber eigentlich nimmt man es sowieso schon nicht mehr so mit, weil man schon eine Stunde drinsitzt und eigentlich... Weil das liest man sich halt dann durch, wie z.B. so das eine Blatt mit dem Lautbezug. Ich habe mir das schon durchgelesen, aber das haben wir, glaube ich gekriegt oder? Aber das merkt man sich

nicht. Das müsste man wirklich lernen oder wirklich intensiv anschauen und nicht nur so durchlesen.

- 159 D: Sie haben diese Theorie ja in Verbindung mit der Sabine bzw. mit der Unterrichtssituation gekoppelt kennengelernt. Haben Sie das Gefühl, dass Sie das dann eben nicht auswendig lernen müssen, sondern dass Sie dann allein schon von der Beschäftigung mit der Sabine viel mitgenommen haben?
- 160 I: Ja. Wenn jetzt z.B. in der Klausur die Frage kommt, welche Entwicklungsstufen beim Schreiben resultieren, dann muss man natürlich die auswendig lernen, aber wahrscheinlich merkt man sich die Stufen leichter, weil man es halt schon einmal bildlich gesehen hat. Also es ist auf alle Fälle bestimmt leichter zu lernen, als wenn ich jetzt nur das Blatt gekriegt hätte und dann so Kritzelstufe, so eine Stufe...
- 161 D: Okay. Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die sie besonders wichtig für die Schule finden? Also: Wir haben von zentralen Einsichten gesprochen in den Aufbau und die Logik der Schriftsprache. Wir haben von Entwicklungsstufen gesprochen, von didaktischen Angeboten, von diesem Pool, wenn Sie so wollen, gibt es da einen Inhalt oder ein Thema oder eine Erkenntnis, wo Sie sagen: Das war besonders wichtig oder ist für mich besonders wichtig für die Schule?
- 162 I: Also ich glaube, dass die didaktischen Angebote, dass die vielleicht schon sehr wichtig sind, weil man muss ja irgendwie einen Ansatz zumindest mal kriegen, wie man so ein Problem angeht. Und auch wenn man jetzt nicht genau das gleiche macht, aber man hat schon mal eine Anregung in welche Richtung oder wie man solche Probleme einfach angeht. Also deswegen, glaube ich, ist das schon wichtig. Ich meine, die Entwicklungsstufen, man müsste die zwar schon irgendwie wissen, aber (*Ende Band 1*) das nutzt mir eigentlich nicht so viel oder das ist irgendwie nur Theorie. Man muss das schon wissen, aber wenn ein Kind das Problem dann hat und es nicht schreibt, dann nutzt mir das nichts, wenn ich weiß, dass das jetzt auf der und der Entwicklungsstufe ist und da halt irgendwie nicht mehr weiter kommt im Moment. Dann ist es eigentlich wichtiger, dass ich Lösungsansätze habe, wie ich das Kind wieder weiter bringe.
- 163 D: Ah ja. Tatsächlich ist das so, also ich glaube, ich habe Sie schon verstanden, aber wenn Sie natürlich – Wie soll ich das sagen? Um didaktische Angebote anbieten zu können, müssen Sie natürlich genau wissen, was das Kind kann und was es nicht kann.
- 164 I: Ja, ja. Nein, also man muss das auch lernen, aber am wichtigsten... Durcheinander
- 165 D: Jedenfalls empfanden Sie das so, die didaktischen Angebote.
- 166 I: Ja.
- 167 D: Aber vom Prinzip, dass wir das noch einmal kurz klarstellen, ist es ja so: Sie schauen, was das Kind kann und da helfen Ihnen natürlich schon die Entwicklungsstufen und Sie sehen dann auch, was es als nächstes vielleicht lernen sollte. Und da kann ich Ihnen dann helfen, wenn Sie wissen: Aha, die schreibt schon Buchstaben, wie es bei Sabine war, weil sie kann ein paar Buchstaben benennen. Aber wahrscheinlich hat sie noch keine Ahnung vom Lautbezug der Schrift. Also müsste ich irgend etwas anbieten, was ihr Anregung gibt, dass sie die nächste Einsicht vielleicht, nämlich die in den Lautbezug unserer Schrift, erwerben kann. Und da kann das dann helfen. So ist das. Dann danke ich Ihnen vielmals für das Gespräch.

MZP 2a

Kennwort:

Fragebogen nach den zweiten beiden Seminarsitzungen

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Sie haben nun erneut zwei Lerneinheiten in der Seminargruppe durchgeführt. Auch diesmal möchten wir Sie bitten, die folgenden Aussagen einzuschätzen. Es handelt sich wieder um Stimmungen und Einstellungen, die Sie dabei eventuell mehr oder weniger ausgeprägt erlebt haben. Versuchen Sie bitte, sich ausschließlich auf die beiden letzten Lerneinheiten zu beziehen.

Sie haben immer folgende vier Antwortmöglichkeiten:

①	①	②	③
trifft gar nicht zu	trifft begrenzt zu	trifft weitgehend zu	trifft völlig zu

Während der letzten zwei Lerneinheiten...

1. ... versuchte ich mich zu drücken. ① ② ③
2. ... versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird. ① ② ③
3. ... verging die Zeit wie im Flug. ① ② ③
4. ... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will. ① ② ③
5. ... war mir klar, dass ich das für den Lehrerberuf können muss. ① ② ③
6. ... habe ich mich nur angestrengt, damit ich nicht negativ auffalle. ① ② ③
7. ... war ich mit meinen Gedanken woanders. ① ② ③
8. ... habe ich mich eingesetzt, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen wollte. ① ② ③
9. ... befasste ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will. ① ② ③
10. ... machte das Lernen richtig Spaß. ① ② ③
11. ... habe ich nur das getan, was ausdrücklich von mir verlangt wurde. ① ② ③
12. ... habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst gut zu machen. ① ② ③
13. ... wollte ich selbst verstehen, worum es geht. ① ② ③
14. ... hätte ich ohne Druck von außen nichts getan. ① ② ③
15. ... habe ich mich angestrengt, weil sich das so gehört. ① ② ③
16. ... war ich wissbegierig. ① ② ③
17. ... hat mich die Sache so fasziniert, dass ich mich voll einsetzte. ① ② ③
18. ... war mir das, was ich tat, ziemlich gleichgültig. ① ② ③

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Die folgenden Aussagen beschreiben Gedanken und Vorstellungen, die Ihnen während der beiden Lerneinheiten möglicherweise gekommen sind.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Bitte beziehen Sie sich auf die beiden letzten Sitzungen. Die Antwortalternativen sind wieder:

① trifft gar nicht zu	① trifft begrenzt zu	② trifft weitgehend zu	③ trifft völlig zu
--------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

Während der letzten zwei Lerneinheiten...

1. ... konnte ich die Inhalte mit meinem bisherigen Wissen in Verbindung bringen. ① ② ③
2. ... stellte ich Beziehungen zu eigenen Erlebnissen im Umgang mit Kindern her. ① ② ③
3. ... bemühte ich mich, die vermittelten Inhalte kritisch zu durchdenken. ① ② ③
4. ... stellte ich mir Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen vor. ① ② ③
5. ... fiel mir auf, dass ich schon einiges zu diesem Thema weiß. ① ② ③
6. ... habe ich mir auch eigene, auf den Inhalt bezogene Gedanken gemacht. ① ② ③
7. ... hatte ich auf den Inhalt bezogene, bildhafte Vorstellungen. ① ② ③
8. ... fasste ich in Gedanken die wichtigsten Aussagen nochmals zusammen. ① ② ③
9. ... sind mir eigene Erlebnisse und Erfahrungen eingefallen. ① ② ③
10. ... überlegte ich, inwiefern das neu Gelernte mit meinem bisherigen Wissen zusammenpasst. ① ② ③

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Wir konkretisieren wieder, um von Ihnen zu erfahren, inwieweit Ihnen schon während der Lerneinheit Gedanken und Bezüge zur Unterrichtspraxis kamen.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Hier nochmals die vier Antwortmöglichkeiten:

①	①	②	③
<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft begrenzt zu</i>	<i>trifft weitgehend zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>

Während der letzten zwei Lerneinheiten...

1. ... hatte ich das Gefühl, Dinge zu lernen, die mir beim Unterrichten von Schreibanfängern sehr nützlich sein werden. ① ② ③
2. ... versuchte ich, mir darüber klar zu werden, wie man die angesprochenen Aspekte in der Schule besser berücksichtigen könnte. ① ② ③
3. ... verstand ich plötzlich, weshalb Kinder beim Lesen und Schreiben bestimmte Fehler machen. ① ② ③
4. ... dachte ich mir, dass die vermittelten Inhalte für den Erstlese- und Erstschreibunterricht von großer Bedeutung sind. ① ② ③
5. ... war mir an manchen Stellen plötzlich völlig klar, wie man diese Erkenntnisse im Unterricht umsetzen müsste. ① ② ③
6. ... stellte ich fest, dass es für eine angehende Lehrerin / einen angehenden Lehrer sehr wichtig ist, sich mit den angesprochenen Gesichtspunkten auseinander zu setzen. ① ② ③
7. ... konnte ich mir sehr gut vorstellen, wie es einem Schreibanfänger im Umgang mit diesen Problemen ergeht. ① ② ③
8. ... konnte ich mich richtig in ein Schulkind hineinfühlen, das gerade mit dem Lesen- und Schreibenlernen kämpft. ① ② ③
9. ... habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wie man die vermittelten Inhalte im Unterricht umsetzen könnte. ① ② ③

Teil 4: Inhaltliche Fragen

Auch die jetzt folgenden Fragen beziehen auf die Inhalte der letzten zwei Sitzungen. Das Antwortformat ist überwiegend Multiple-Choice – manchmal sind die Fragen frei zu beantworten. Hier genügen Stichworte.

Zu Ihrer Information: Bei den Multiple-Choice-Fragen können immer mehrere Antworten richtig sein (auch alle), es kann aber auch keine einzige Antwort richtig sein.

1. Was ist korrekt?

- Jedes Wort hat genauso viele Buchstaben wie Grapheme.
- Jedes Wort hat genauso viele Buchstaben wie Phoneme.
- Jedes Wort hat genauso viele Grapheme wie Phoneme.

2. Woran liegt es, wenn Kinder Schwierigkeiten haben, Wortgrenzen richtig voneinander zu trennen?

- Den Kindern fehlt noch die vollständige Einsicht in das Lautkonzept der Schrift.
- Die Kinder artikulieren zu ungenau.
- Wortgrenzen sind in der gesprochenen Sprache nicht hörbar.
- Den Kindern fehlt noch die Einsicht in das morphologische Prinzip der Schrift.

3. Ist es sinnvoll, in einer Fibel eine Seite zur Einführung für die im Deutschen häufig vorkommende Buchstabenverbindung „EI“ bzw. „ei“ (leise, Meier...) einzurichten, obwohl sowohl das „E“ als auch das „I“ schon bekannt sind?

- Ja, da _____

- Nein, da _____

4. Welche der folgenden Paare sind Minimalpaare?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Saite – Seite | <input type="radio"/> Paar – paar |
| <input type="radio"/> wir – Bier | <input type="radio"/> schon – von |
| <input type="radio"/> schön – Föhn | <input type="radio"/> Weg – weg |
| <input type="radio"/> mini – mal | |

5. Ein Kind, das das Wort „Regensburg“ streng lautlich verschriftet, schreibt:

6. Allographen

- erleichtern das Rechtschreiben, da _____

- erschweren das Rechtschreiben, da _____

- haben für das Rechtschreiben keine Bedeutung, da _____

7. Ein Kind, das das Wort „Tier“ mit TIA verschriftet,

- hat vermutlich zu ungenau hingehört;
- spricht vermutlich Dialekt.

8. Durch welche zwei orthographischen Grundprinzipien ist die deutsche Schriftsprache normiert?

- (1) _____
- (2) _____

9. Was ist korrekt?

- Es gibt mehr Buchstaben als Grapheme.
- Es gibt mehr Grapheme als Buchstaben.
- Es gibt genauso viele Buchstaben wie Grapheme.
- Manche Grapheme werden aus mehreren Buchstaben gebildet.
- Manche Buchstaben werden aus mehreren Graphemen gebildet.

10. Was bedeutet „Koartikulation“?

- Zwei oder mehr Personen sprechen gleichzeitig.
- Aus den Buchstaben S, C, und H wird ein SCH.
- Aus den Phonemen /s/, /c/ und /h/ wird das Phonem /ʃ/
- Die Aussprache eines Phonems hängt manchmal davon ab, welcher Laut im Anschluss gesprochen wird.
- Die Aussprache eines Phonems hängt manchmal davon ab, welcher Laut zuvor gesprochen wurde.

11. Wie viele Laute haben folgende Wörter:

Dreieck _____ Laute

Schokolade _____ Laute

ohne _____ Laute

12. Wenn ein Kind das Wort „*Insel*“ anhand der Anlauttabelle verschriften will, und das dazu gehörige „I“ wie „Igel“ nicht zuordnen kann, dann

- muss es seine Artikulation genauer überprüfen;
- erkennt es vermutlich den Igel auf dem Bild nicht mehr.

13. Ist es sinnvoll, in einer Fibel eine Seite zur Einführung für die im Deutschen häufig vorkommende Buchstabenverbindung „IA“ bzw. „ia“ (Maria, Siam...) einzurichten, obwohl sowohl das „I“ als auch das „A“ schon bekannt sind?

Ja, da _____

Nein, da _____

14. Die Tatsache, dass Erwachsene durch den „Filter der Schrift“ hören, hat zur Konsequenz, dass

- Erwachsene Rechtschreibfehler von Kindern manchmal falsch interpretieren.
- Erwachsene manchmal differenzierter hören, weil sie wissen, wie man die Wörter korrekt verschriftet.
- Erwachsene manchmal weniger differenziert hören als Kinder.

15. Durch welche Grapheme kann das Phonem /k/ verschriftet werden? Nennen Sie bitte mindestens vier Alternativen.

16. Ein Kind schreibt „Furmann“ statt „*Fuhrmann*“. Wie erklären Sie dem Kind die richtige Schreibung des Wortes?

- „*Fuhrmann*“ ist lautlich eindeutiger.
- Der Wortstamm von „*Fuhrmann*“ enthält ein „h“.
- Das „lange u“ (/u:/) wird nur durch die Schreibung „uh“ wieder gegeben wird.

Teil 5: Didaktische Angebote

Simone und Thomas wollen mit Hilfe der Anlauttabelle das Wort Adventskalender schreiben. Sie tun das folgendermaßen:

Simone: ATWENZKALENDA

Thomas: ANKA

P.S.: Den Kindern sind die Arbeit mit der Anlauttabelle, die Bilder der Anlauttabelle und die dazugehörigen Buchstaben vertraut.

Die Lehrerin gibt beiden Kindern den Ratschlag. „Hör genau hin, wie man das Wort spricht und versuche genau das zu schreiben, was du hörst.“

Ist dieser Ratschlag geeignet, um die beiden Kinder weiterführend zu unterstützen?

Für Simone geeignet, da _____

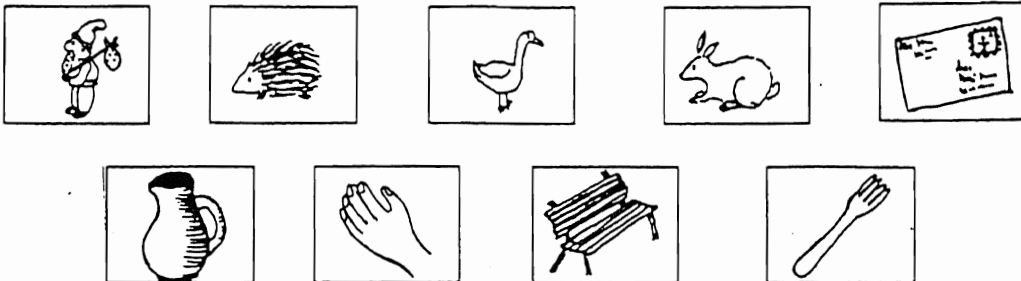
Für Simone ungeeignet, da _____

Für Thomas geeignet, da _____

Für Thomas ungeeignet, da _____

„BILDKARTEN“

Auf einigen Bilderkarten sind verschiedene Abbildungen zu sehen. Auf den Rückseiten steht das Wort geschrieben.



(ein Zwerg, ein Igel, eine Gans, ein Hase, ein Brief, ein Krug, eine Hand, eine Bank, eine Gabel)

Zu diesen Karten gibt es zwei Übungsvarianten, die unabhängig voneinander eingesetzt werden können

Variante 1: „Sprich genau nach, was du auf dem Bild siehst und höre genau hin. In manchen Wörtern ist ein „G“ zu hören, in manchen nicht. Lege alle Wörter, in denen du ein „G“ hörst, auf einen Stapel und die anderen auf einen anderen Stapel.“

Variante 2: „Schreibe auf, was auf dem Bild zu sehen ist. Auf der Rückseite überprüfst du dann, ob du das Wort richtig geschrieben hast.“

1. Kreuzen Sie das vorrangige Lernziel von **Variante 1** an!

- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in den Lautbezug der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, orthographische Sicherheit zu fördern.

2. Kreuzen Sie das vorrangige Lernziel von **Variante 2** an!

- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in die Buchstabenbindung der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, die Einsicht in den Lautbezug der Schrift zu fördern.
- Dieses Angebot ist dafür gedacht, orthographische Sicherheit zu fördern.

3. Was müssen Sie als Lehrer/in beachten, wenn Sie die Stapel der Kinder bei **Variante 1** korrigieren?

a) _____

b) _____

Interviewleitfaden

Kontrollgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

KONTROLLGRUPPE

(A) Seminarerfahrungen

1. "Gibt es für Sie persönlich eine zentrale Erkenntnis, die Sie aus den letzten beiden Seminarsitzungen mitgenommen haben?"

1.1 Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule finden?

1.2 Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders **unwichtig** für die Schule finden?

Milder formuliert: Inhalte oder Themen, die Sie für weniger relevant halten?"

→ Interviewleiter geht den Antworten nach.

Sprachwissenschaftliche Perspektive:

- Überblick über den Aufbau u. die Logik unserer Schrift ("Zentrale linguistische Begriffe")
Lautschrift, Phoneme, Grapheme
- Normierung unserer Schriftsprache: Orthographie-Prinzipien

Unterrichtliche Perspektive:

- Auf Orthographie: Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter
- Angebote für Nachdenkwörter (Auslautverhärtung, ver-Baustein)
- Angebote für Merkwörter (Doppelbuchstaben 'll': Roller)

(B) Art der Seminargestaltung – Meinungen, Erfahrungen und Emotionen

Die Texte der letzten beiden Seminarsitzungen liegen vor dem Interviewleiter auf dem Tisch:

- 1) "Linguistische Begriffe"
- 2) "Die Schrift der Erwachsenen und die Sprache des Kindes"
- 3) Auslautverhärtung
- 4) Orthographische Prinzipien

1. "Können Sie mir zu den einzelnen Texten (und den damit verbundenen Arbeitsaufträge) sagen, wie es Ihnen beim Lesen/Bearbeiten ergangen ist? – Sie dürfen gerne blättern."

- 1.1 Empfinden Sie, dass der Text leicht oder schwierig zu verstehen war? – Warum?
War der Text Ihrer Meinung nach gut oder schlecht strukturiert?
Haben Sie sich während des Lesens gedacht, dass der Text praxisbezogen ist?

Spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt)	langweilig (alles war so absehbar)
verwirrend, undurchschaubar	angenehm durchschaubar
schwierig	einfach
wusste nicht so recht, was der Text sollte	wusste klar, woran ich war bzw. was der Text sollte

(C) Zusammenhang von Fachwissen einerseits und Lerner- und Lehrerrolle andererseits

1. "Sie haben nun Fachwissen rund um den Aufbau und die Logik unserer Schriftsprache erworben."

→ Interviewleiter legt drei Übersichten vor:

- | | |
|---|--|
| 1) "Zentrale linguistische Begriffe"
(Lautschrift, Phoneme, Grapheme) | } <u>Sprachwissenschaftliche Perspektive</u> |
| 2) "Die orthographischen Prinzipien"
(Normierung unserer Schriftsprache) | |
| 3) "Orthographie aus einer unterrichtlichen Perspektive"
Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter,
- Angebote für Nachdenkwörter (AV, ver-Baustein)
- Angebote für Merkwörter (Doppelbuchstaben 'll': Roller) | } <u>Unterrichtliche Perspektive</u> |

1.1 "Glauben Sie, Sie können die Theorie später für den Unterricht gebrauchen?"

"Wenn ja → Illustrieren Sie das bitte an einem Beispiel bzw. an einer Unterrichtssituation!"

"Wenn nein" → warum nicht?"

- "Lautschrift, um sich auf die lautliche Seite zu konzentrieren"

(D) Zusammenhang von Vorstellungen/Einstellungen und Lehrerrolle

Fördern – Arten/Ursachen von Fehlern

1. "Im Laufe der letzten beiden Sitzungen haben Sie auch typische Fehler/Falschschreibungen von Kindern besprochen.

Was wissen Sie allgemein zum Thema "Fehler" im Sinne von Falschschreibungen?"

1.1 Ursachen?

1.2 Wie geht man als Lehrer mit Fehlern um?

Alles verbessern, nichts verbessern, teilweise verbessern? – Wovon machen Sie Ihre Entscheidung abhängig?

→ Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter
Sich Sorgen machen?

(Eine Verschriftung aus den Sitzungen zeigen)

Filter der Schrift/Wahrnehmung von Schrift(Sprache):

1. Was verstehen Sie darunter?

AV, Roller, Wortabstände, streng lautliches Verschriften

2. Ist dieses Wissen für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?

Wenn gewünscht – Kinderverschriftung

Ich danke Ihnen vielmals für dieses Gespräch!!

Interviewleitfaden

Experimentalgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

EXPERIMENTALGRUPPE

(A) Seminarerfahrungen

1. "Gibt es für Sie persönlich eine zentrale Erkenntnis, die Sie aus den letzten beiden Seminarsitzungen mitgenommen haben?"

1.1 Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule finden?

1.2 Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders **unwichtig** für die Schule finden?

Milder formuliert: Inhalte oder Themen, die Sie für weniger relevant halten?"

→ Interviewleiterin geht den Antworten nach.

Sprachwissenschaftliche Perspektive:

- Überblick über den Aufbau u. die Logik unserer Schrift ("Zentrale linguist. Begriffe")
Lautschrift, Phoneme, Grapheme
- Normierung unserer Schriftsprache: Orthographie-Prinzipien

Unterrichtliche Perspektive:

- Auf Orthographie: Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter,
- Angebote für Nachdenkwörter (Auslautverhärtung, ver-Baustein),
- Angebote für Merkwörter (Doppelbuchstaben 'll': Roller)

(B) Art der Seminargestaltung – Meinungen, Erfahrungen und Emotionen

Die Texte der letzten beiden Seminarsitzungen liegen vor dem Interviewleiter auf dem Tisch: "ICH MAG" (Teil 1) und "ICH MAG" (Teil 2).

"Sie haben sich in der vergangenen Woche zuerst mit der Szene "ICH MAG" (Teil 1) und gestern mit der Szene "ICH MAG" (Teil 2) beschäftigt."

1.1 "Wie ist es Ihnen beim Lesen der Protokolle **"ICH MAG" (Teil 1 + 2)** gegangen? Sie dürfen gerne blättern."

Spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt)	langweilig (alles war so absehbar)
verwirrend, undurchschaubar	angenehm durchschaubar
schwierig	einfach
wusste nicht so recht, was der Text sollte	wusste klar, woran ich war bzw. was der Text sollte

1.2 "Sie wurden immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll? / Wie empfanden Sie diese Rolle/Perspektive?"

→ "Sie können gerne auch mit Ihren Erfahrungen/Erinnerungen aus den ersten Protokollen vergleichen!" (Gewöhnungseffekt)

1.3 "Wie finden Sie es, dass wir uns erst mit den Unterrichtsszenen auseinandergesetzt haben, bevor Sie die neue Theorie erfahren haben?"

Spannend (wusste oft nicht, was auf mich zukommt)	langweilig (alles war so absehbar)
verwirrend, undurchschaubar	angenehm durchschaubar
schwierig	einfach
wusste nicht so recht, was man von mir wollte	wusste klar, woran ich war bzw. was man von mir wollte

→ "Sie können gerne auch mit Ihren Erfahrungen/Erinnerungen aus den ersten Protokollen vergleichen!" (Gewöhnungseffekt)

(C) Zusammenhang von Fachwissen einerseits und Lerner- und Lehrerrolle andererseits

1. "Konnten Sie einen Zusammenhang zwischen den Unterrichtssituationen und der neuen Theorie/Fachwissen entdecken? – Nennen Sie Beispiele!"
2. "Sie haben nun Fachwissen rund um den Aufbau und die Logik unserer Schriftsprache erworben."

→ Interviewleiter legt drei Übersichten vor:

- | | | |
|---|---|--|
| 1) "Zentrale linguistische Begriffe"
(Lautschrift, Phoneme, Grapheme) | } | <u>Sprachwissenschaftliche Perspektive</u> |
| 2) "Die orthographischen Prinzipien"
(Normierung unserer Schriftsprache) | | |
| 3) "Orthographie aus einer unterrichtlichen Perspektive"
Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter,
- Angebote für Nachdenkwörter (AV, ver-Baustein)
- Angebote für Merkwörter (Doppelbuchstaben 'll': Roller) | } | <u>Unterrichtliche Perspektive</u> |

2.1 "Glauben Sie, Sie können die Theorie später für den Unterricht gebrauchen?"

"Wenn ja → Illustrieren Sie das bitte an einem Beispiel bzw. an einer Unterrichtssituation!"

"Wenn nein" → Warum nicht?"

- "Lautschrift, um sich auf die lautliche Seite zu konzentrieren"

2.2 "Fanden Sie es sinnvoll/empfehlenswert, die o.g. Theorie gekoppelt mit Unterrichtsszenen bzw. Kinderverschriftungen zu erfahren oder hätten Sie sich das anders gewünscht?"

Begründen Sie!"

(D) Zusammenhang von Vorstellungen/Einstellungen und Lehrerrolle

Fördern – Arten/Ursachen von Fehlern

1. "Im Laufe der letzten beiden Sitzungen haben Sie immer wieder mit Verschriftungen von Kindern zu tun gehabt. Und damit auch mit vielen Falschschreibungen/Fehlern.
Was wissen Sie allgemein zum Thema "Fehler" im Sinne von Falschschreibungen?"

1.1 Ursachen?

1.2 Wie geht man als Lehrer mit Fehlern um?

Alles verbessern, nichts verbessern, teilweise verbessern? – Wovon machen Sie Ihre Entscheidung abhängig?

→ Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter

Sich Sorgen machen?

(Eine Verschriftung aus den Sitzungen zeigen)

Filter der Schrift/Wahrnehmung von Schrift(Sprache):

1. Was verstehen Sie darunter?
AV, Roller, Wortabstände, streng lautliches Verschriften
2. Ist dieses Wissen für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?

Wenn gewünscht – Kinderverschriftung

→ FOLIEN

Ich danke Ihnen vielmals für dieses Gespräch!!

Interview mit Frau Günzel

**Interview mit Frau Günzel
(MZP 2)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja, Frau Gürtner, ich hab gesagt, wir starten gleich mit einer allgemeinen Frage. Und mich interessiert es jetzt, wenn Sie an die letzten beiden Seminarsitzungen zurückdenken: Hatten Sie da für sich persönlich so eine ganz zentrale Erkenntnis mitgenommen?
- 4 I: Mh.
- 5 D: Spontan.
- 6 I: Eine ganz zentrale Erkenntnis? Mh, da muss ich mal überlegen. Was war denn da genau alles? Da muss ich ewig überlegen, was da genau alles war. Ich glaub, das war das, mit dem "Phon", "Phonem" und dem "Graphem" und die Sachen, ja, die... - lacht - ...die waren dann schon... Ja, eine zentrale Erkenntnis kann man es jetzt nicht unbedingt nennen, aber das hat mich dann schon ein bisschen beschäftigt, vom Überlegen her, was jetzt genau was ist und wie rum, wie was mit wem zusammenhängt und so. Und ja, das glaub ich mit dem "ich", mit diesem Bogen da bei dem "ce" und bei dem "ha", da das hab ich mir auch...
- 7 D: Ist Ihnen noch haften geblieben?
- 8 I: Ja, das konnte ich mir auch noch bisschen überlegen dann noch, ja. Da hab ich mir auch bisschen Gedanken dazu gemacht. Also nicht großartig was, aber...
- 9 D: Mhm. Okay. Wollen Sie das jetzt gleich sagen, oder sollen wir später drauf zurückkommen?
- 10 I: Ja, also mir ist das egal. Ich kann es auch gleich machen, sagen.
- 11 D: Ja. Sie haben gesagt, Sie haben sich noch ein bisschen was zu diesem "ich", dem Bogen, überlegt. Warum, wieso und was? - Lacht -
- 12 I: Ja, weil ich das ganz eine gute Möglichkeit fand, da mit dem Bogen. Also ich hab es jetzt nicht von mir selber, von meiner Schulzeit, kann ich mich jetzt nicht mehr irgendwie dran erinnern, dass wir da einen Bogen gemacht haben. Aber ich find es so eigentlich gar nicht schlecht für die Kinder halt, dass die dann wissen, diese Buchstaben gehören irgendwie dann zusammen. Also dass sie das dann erkennen und dass es halt noch weitergeführt wird, dass da es noch andere Wörter gibt, wo das dann zusammengehört oder andere Buchstaben, die dann da zusammenpassen oder Laute, die da zusammengehören. Also das... das war schon... das fand ich gut.
- 13 D: Wenn Sie an die beiden Sitzungen denken: Gab es insgesamt Themen oder Inhalte, die Sie besonders wichtig für die Schule fanden?
- 14 I: Mh. Besonders wichtig? Also mir fällt jetzt gerade mit diesem Filter da ein. - Lacht - Das fand ich...das fand ich noch wichtig. Weil ich hab mit meiner Nachbarin schon immer irgendwie besprochen, ja, mit diesem "mag". Dass man sich das...dass hab ich bei mir selber auch gemerkt...dass ich mir das Wort im Kopf scheinbar noch vorstelle, wie man es halt dann schreibt, aber dann nicht drauf komm, dass es eigentlich dann mit "ka" ausge...mit "k" ausgesprochen wird. - Lacht - Das ist auch mal so was, dass man sich das...
- 15 D: Sie meinen das "ka" und das "k"? - Lacht -
- 16 I: - Lacht - Ja, das "ka" und das "k".
- 17 D: Ja, wahrscheinlich hab ich Sie letztes Mal so... - lacht - immer nachgebohrt.
- 18 I: Solche Sachen... Das hab ich eben bei mir... Das hat mich... Das hat mich richtig umgehauen praktisch, dass das bei mir dann auch wirklich dann auch **genauso** ist, dass die Erwachsenen -

also Erwachsenen, mhm, – sich das dann also unbewusst, das dann auch sich das Wort scheinbar vorstellen und wissen... weil Sie wissen, wie man es schreibt, das dann auch gleichzeitig also auch nicht eben umsetzen können, dass man das eigentlich dann mit "k", also den Laut "k" dann eigentlich sagt. Also das...

- 19 D: Hat Sie beeindruckt, ja. Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die für Sie... die Sie besonders unwichtig für die Schule fanden?
- 20 I: Mh. Eigentlich nicht. Also wenn ich jetzt knapp überlege, nein, eigentlich nicht. Für...
- 21 D: Ich frag Sie das jetzt nur so allgemein.
- 22 I: ...die Kinder selber oder für jetzt dann als... oder allgemein?
- 23 D: Ja, beides. Also für Sie, für Ihre Lehrerrolle, in...Also es kann ja sein, dass Sie sagen: "Nein, also es ist meinerwegen noch interessant, aber für die Schule kann ich das ja gar nicht gebrauchen!"
- 24 I: Naja, gar nicht. Ich weiß jetzt nicht. Also...
- 25 D: Oder gab es...
- 26 I: ...interessant fand ich schon, dass ist, glaub ich, ist das was ich hier sehe da, mit diesen Querstrichen bei dem Phonem da immer. Das kann ich jetzt bei den Schülern nicht anwenden. Das ist ja klar. Also, das find ich für mich halt, das kommt ja in Sprachwissenschaft auch. Hab ich schon gesehen. - Lacht - Das ist halt dann sehr schlau, dass ich schon mal ein bisschen was vorher hab. Aber für die Schüler weiß ich jetzt nicht, dass das jetzt, also mit diesen Zeichen da, das brauch ich s...das denk ich nicht, dass ich das brauch. Mit diesem "ch"-Wort, "ch, ch"
- 27 D: Ja, die Begrifflichkeiten meinen Sie oder die Definitionen.
- 28 I: Ja, das würde ich...Das mit der "Parole" und der "Langue", ja, das brauch...das haben wir ja gesagt, dass wir das nicht unbedingt brauchen. Also für die Schüler nicht, aber für uns selber wahrscheinlich dann, dass wir wissen, dass das so und so zusammenhängt.
- 29 D: Okay. Dann kommen wir doch zur Seminargestaltung. Sie haben ja jetzt wieder mit Unterrichtsprotokollen gearbeitet. Das sind diese beiden "Ich mag"-Situationen, die waren bloß zweigeteilt und mich interessiert jetzt: "Wie ist es Ihnen beim Lesen der Protokolle gegangen?" Wenn Sie eines nach dem anderen sich anschauen. Das war, glaub ich das erste.
- 30 I: Genau, das war das mit dem Bogen und mit dem "ich". Ah, genau, das war das dann, wo das "ech" dort stand. Mh. - Lacht - Ja, da war ich auch ein bisschen verwundert zuerst. Weil das ist genau wieder das mit diesem Filter, wo ich mir dann überlege: "Ja, "ich" ist doch mit "i", aber wenn man dann genauer überlegt, kommt...kommt...da ist ja nicht so ein klares "i" am Anfang. Also nicht wie "Igel" oder irgendwie so was, sondern du sagst dann: ""ich", sondern "ich, ich", das verschluckt sich ein bisschen dann so. Also, das hab ich halt dann... Das merkt man immer erst später dann, wenn die anderen auch was dazu sagen und dann überlegst es dir noch mal: "Mh, wie heißt jetzt das dann wirklich?" Und wieso die Kinder das dann mit diesem "e" dann da vorne schreiben.
- 31 D: Ist Ihnen das inzwischen plausibel, warum das Kind das mit dem "e" vorne schreibt?
- 32 I: Ja, weil es... es schreibt ja eben nur nach dem eigentlich, was es hört. Also, dass – lacht – wie heißt das gleich wieder – verschriftet streng lautlich. Also versucht es jedenfalls da irgendwie also das eben, was es hört und es hört ja keine richtiges "Igel-i" praktisch, und das ein bisschen so wie das "ich" beim "ich, ich". Das verschluckt sich ein bisschen, das richtige "i". Und deswegen schreiben sie es dann mit "e". Und das ist auch mit diesem – was haben wir gehabt denn noch da – mit dem "mag" z.B. Da war auch, dass es eben, dass die eben ein "k" hören und kein "g".
- 33 D: Wissen Sie noch, wie man das mit dem... also dass sich das "i" beim ich so ein bisschen anders anhört als das "i" beim "Igel", wissen Sie noch...

- 34 I: Das ist das mit dieser Koartikulation. (*Band zu Ende*)
- 35 I: ...anders klingen, wenn sie im Wort halt dann gesprochen werden. Also...
- 36 - Beide lachen - (irgendwas ist runtergefallen)
- 37 D: Jetzt geht es aber wirklich schnell.
- 38 D: Sie haben gerade gesagt, nein, wir waren gerade dabei, zu überlegen, warum, nein, was die Koartikulation mit der Verschriftung "ech", also mit der Verschriftung von "ich" mit einem "e" vorne dran zu tun hat.
- 39 I: Genau. Da war ich jetzt gerade bei dieser, wo ich das erklären wollte.
- 40 D: Ja, genau.
- 41 I: Dass da, wenn verschiedene Laute eben zusammenkommen, also von mir aus bei dem "ich", kommen ja das "ce" und das "h" dann noch dazu und "c" wie "ce"?
- 42 D: "Ce", ja.
- 43 I: "C".
- 44 D: Ach so. Sie machen jetzt alles gleich lautlich?
- 45 - Beide lachen -
- 46 I: Also, bei dem "ich" sind ja andere Buchstaben oder Laute dabei, wie bei dem "Igel". Und deswegen klingt halt das "i" jeweils anders. Und da praktisch bei dem "i" in "ich" wie ein "e" und nicht wie ein richtiges "Igel-i". Also wenn da verschiedene Laute zusammenkommen, klingt's halt dann anders.
- 47 D: Mhm. Genau. Und so schwingt dann immer was mit einem "e" da mit rein. Ja. Genau.
- 48 I: Also es ist schwierig für uns gewesen zum Erkennen. Also das ist wieder das mit dem Filter gewesen, also.
- 49 D: Aber erscheint Ihnen das jetzt plausibel?
- 50 I: Ja. Das alles schon, aber es ist selber schwierig zum Erkennen, weil du immer überlegst: "Mh, wie heißt jetzt das Wort - "ich, ich"?" Und dann hörst das "e" eigentlich nicht wirklich dann mit. Aber wenn es dann jemand anderes dann auch sagt: "Ja, "ich", das ist mehr so ein "e"", danach dann denkst du dir auch: "Mh, das könnte schon ein "e" sein". Also, du kommst selber, weil du dir das Wort, denk ich mal vorstellst. Also ich weiß ja, wie man es schreibt. Also ist halt... das ist halt ein bisschen schwierig.
- 51 D: Wie ist es Ihnen denn eigentlich jetzt beim Lesen des Protokolls ergangen? Wie...
- 52 I: Mh, ja, es hat schon gepasst. Also ich fand es jetzt nicht so schlimm. Also nur mit dem "ech", wo ich dann gedacht hab: "Huch, wieso schreibt der jetzt da ein "e" hin?" Aber sonst...
- 53 D: Also fanden Sie es nicht besonders schwierig oder so was?
- 54 I: Also, nein. Also ich glaub...
- 55 D: Die "ich-Problematik", also...
- 56 I: Also mit dem Bogen, da wäre ich dann auch irgendwann drauf gekommen, dass das "ce" und das "ha" dann damit gemeint ist. Also, ja...

- 57 D: Ist Ihnen das mit dem "ich" und der Koartikulation eigentlich schon vorher, also in Ihrer Einzelarbeit klar geworden oder doch eher erst im Plenum?
- 58 I: Das, glaub ich, ist mir erst später dann, also, wo wir es dann besprochen auch mit der Koartikulation. Ist mir das dann erst irgendwie, also richtig, dass ich es richtig verstanden hab, dann da. Also es war schon irgendwie, ich hab es mir schon irgendwie überlegt gehabt, wie die eben auf dieses "e" dann kamen. Aber dass es da jetzt direkt da mit den anderen Lauten zusammenhängt, da bin ich jetzt nicht so jetzt wirklich drauf gekommen. Also...
- 59 D: Und Sie hatten ja auch noch die Reaktion der Lehrerin dann am nächsten Blatt. Das ist dann...
- 60 - Blättern im Text -
- 61 D: Okay, und dann ja, Sie wurden ja auch da aufgefordert, die Lehrerinnenrolle einzunehmen. Wie fanden Sie das? Also...
- 62 I: Ja, also, find ich eigentlich, glaub ich, hab es schon mal gesagt, fand ich nicht... - lacht - find ich nicht so schlecht, also weil ich ja später mal in der Situation sein könnte, wo da irgendwie was erklären müsste, dann würde ich es dann halt nicht sagen: „So jetzt hör mal!“, das ist ja in dem Fall, wenn ich es jetzt dann weiß: "Hey, jetzt hör doch mal genau hin" und so, "das ist ja falsch". Weil du sagst ja wirklich nicht "ich" mit dem direkten "i", sondern man sagt ja wirklich das ein bisschen das "e" dann noch. Also das ist, gut, das ist schwierig, was man dann sagt, in dem Fall als Lehrerin. Also es sind schon immer so seltsame, bisschen seltsame Überlegungen, was man dann so anstellen könnte, wie man das macht.
- 63 D: Was würden Sie sagen?
- 64 I: Ja, ich würde auf alle Fälle nicht sagen dann, also, nachdem ich das jetzt weiß, dass sie halt dann das "e" dann da hören - also, ich nehme mal, dass ich das dann weiß, wenn ich Lehrerin bin - würde ich auf alle Fälle nicht sagen: „Jetzt hör mal genau hin!“, sondern ich würde dann halt, ja, wie sie es da, glaub ich, auch gemacht haben, da, also sie es da gemacht hat, also die, gut, die hat dann ein "e" hingeschrieben. Dass ich halt dann sag: "Ja, wer kann... wie...das schreibt man jetzt aber nicht wirklich so. Weiß es wer anders, wie man es jetzt richtig, also nicht richtig, ja, wie man es... wie man jetzt das "ich" richtig schreibt?" Also nicht so, ich würde dir da jetzt nicht irgendwie sagen: "Das ist total falsch!" oder: "Du hast schlecht gehört!" oder sonst irgendwie was. Oder dass ich es dann halt auch irgendwann, wenn halt keiner drauf kommt, muss ich es dann halt wirklich auch sagen. Also dass man das mit "i" schreibt, oder dass es halt einfach zu den Wörtern dazu gehört, wo halt mal ein "i" und das ist halt so und das hört man zwar anders, aber...
- 65 D: Mhm: "Du hast zwar richtig gehört, das..., so ein bisschen ein "e" hört man auch mit, aber das schreibt man..."
- 66 I: "...das schreibt man halt dann anders".
- 67 D: Gehen wir mal zu dem zweiten Teil des Protokolls, also „Ich mag“. Wieder da: Wie fanden Sie da dieses Protokoll? Wie ist es Ihnen da beim Lesen gegangen?
- 68 I: Ja, das war eigentlich auch, also mir kamen die anderen Protokolle – lacht – sind, wenn ich es mir jetzt überlege, also sie kommen mir die jetzt nicht mehr so schwierig irgendwie vor. Also ich hab mich wahrscheinlich schon dran gewöhnt, dass ich das... dass ich das lese – lacht – Und mir dann da irgendwie als Lehrerin dann was dazu überlege. Also, aber ich fand es jetzt aber nicht mehr so schlimm wie... Also schlimm ist es ja nicht, also wie die anderen, wie die vorhergehenden. Also die fand ich schon ein bisschen dümmer. Wahrscheinlich, wenn ich sie jetzt anschau, ist nicht mehr so schlimm. Also von dem Ding her. Also ich fand es, glaub ich, nicht schlimm.
- 69 D: Aber was meinen Sie mit "am Anfang fanden Sie es schlimm..."?
- 70 I: Ja, die...

- 71 D: Fanden Sie es eher schwierig?
- 72 I: ...die vorhergehenden Protokolle, da, das war schon also schwierig. Schwierig, selber jetzt irgendwie sich da rein zu lesen oder... Das hab ich, ich mir noch nie so was jetzt wirklich vorher gelesen und dann mich in die Situation von der Lehrerin noch reinversetzen, da denkst auch: "Huch, was soll ich jetzt da machen? Was könnt ich jetzt da sagen zu dem?" Ja, ich mein, ich denk auch nicht, dass ich die Kinder da irgendwie bloß stellen mag: „So, du hast das jetzt total falsch gemacht. Setz dich wieder hin!" Oder sonst irgendwie so was, das denk ich nicht, dass das was hilft und deswegen muss man sich da auch ein bisschen was anders überlegen. Aber jetzt denk ich, hab ich mich ja schon irgendwie dran gewöhnt irgendwie, die Protokolle da zum Lesen.
- 73 D: Und an die Lehrerrolle wahrscheinlich auch.
- 74 I: Genau. Ja, bisschen, einigermaßen.
- 75 D: Okay. Konnten Sie einen Zusammenhang zwischen den Unterrichtssituationen und der neuen Theorie oder dem neuen Fachwissen, das Sie danach erfahren haben, entdecken? Also bei beiden. Einfach, wenn Sie so überlegen...
- 76 I: Ja, also bei dem da, mit dieser, ja, das war... ja, also eigentlich beides bezieht sich ja sowohl auf den Filter als auch auf diese Koartikulation da, glaub ich, oder? Nein, das glaub ich, noch mehr auf die Koartikulation als das da hier. Also das ist mehr dieser, mit dem "ich".
- 77 D: Ja, da kommen wir nachher noch dazu.
- 78 I: Stimmt das?
- 79 D: Ja.
- 80 I: Merkt man ja nicht, also oder dann mit diesem "mag". Das ist sicher dann auch, dass die Kinder da ein "k" hören und kein "g", wie wir es dann eigentlich schreiben, also wie man es dann richtig schreibt, weil es auch dann wieder mit diesem Filter bei diesem "mag" und das mit dem "mak".
- 81 D: Sie hatten noch mehr Theorie gelernt zu "mag" und "mak". Wissen Sie noch, wie man das grammatikalisch bezeichnet, das Phänomen?
- 82 I: Mh, was war denn das gleich wieder? Mir fällt nur gerade nur mit diesem morphologischen Dings, fällt mir ein. Diese Möglichkeiten, das fällt mir jetzt gerade noch dazu ein. Wo man diesen... wo man diesen Stamm dann raussucht also von "mag" und "mögen". Ich weiß auch nicht. Das muss man ja den Kindern ja dann auch sagen, so: "Mag kommt von mögen", dass die dann selber auch wieder auf das Stammwort irgendwie draufkommen. Keine Ahnung.
- 83 D: Also das morphologische Prinzip und Auslautverhärtung?
- 84 I: Ach ja, genau. Das geh.. ah, genau. - lacht - Das gibt es auch noch. Genau, dass man halt dann Laute, z.B. hier das "g" hört man ja dann als "k". Also dass so, glaub ich, "be - b" – lacht, "b" hört man dann als "p", also bei "Sieb", glaub ich, "Sieb". Hört man ein "p". Und bei "Hand" oder bei "Wand" "t" - lacht -
- 85 D: Hört man ein "t".
- 86 I: Genau. Hört man das "t" hinten. Also statt das "d". Genau das und mit diesen Silben, mit dieser Silbenverhärtung. Wird das auch so genannt?
- 87 D: Das alles ist die Auslautverhärtung. Sie kommt entweder im Silbenauslaut oder im Wortauslaut...
- 88 I: Dann im Wortauslaut, dann genau mit den Silben, denken wahrscheinlich gleich wieder das mit dem "end-lich".

- 89 D: "Endlich". Genau.
- 90 I: Da mit diesem "te – t" statt einem "d". Und...
- 91 D: Oder "lieblich".
- 92 I: "Lieblich" mit dem "p" statt dem "b". Ah, da muss man sich furchtbar konzentrieren mit dem "b" und dem "p".
- 93 D: Mhm. Ja, also da konnten Sie ja klar einen direkten Zusammenhang sehen. Und sonst noch etwas, wo...
- 94 I: Nein, das glaub ich... mit dem Lautstrom, das kommt nachher noch bei... bei dem hier mit diesem "am liebsten" und das dann mit dem, ... das kommt so...
- 95 D: Ja, das kann man da mit einbeziehen.
- 96 I: ...passt eigentlich doch nicht ganz gut.
- 97 D: Bitte?
- 98 I: Passt doch nicht irgendwie so gut. Weil da sind ja, ja doch, das macht er ja nicht falsch direkt. Also das mit dem, eher mit dem „Wir wollen Roller fahren“. Das war eher das mit dem Lautstrom. Wo man da die einzelnen Wörter nicht hört.
- 99 D: Ja.
- 100 I: Aber da, glaub ich, dass war „ich mag am liebsten mit Oma verreisen“, "Omer" - lacht -, wo wir gesagt haben, da das mit dem "lieb", das hat er schon vielleicht mal geschrieben. Weil du sagst ja auch "am liebsten". Dass das es – s t – lacht – dann zum Schluss ein... dass er da kein "e" reinschreibt. Also das vom Hören dann her kommt. Oder das mit der "Oma", mit dem "Kater", das fand ich auch erstaunlich. Da wäre ich selber auch nicht drauf gekommen, das mit dieser, wie heißt denn das da, mit dieser Über... Übergeneralisation oder...
- 101 D: Übergeneralisierung.
- 102 I: Übergeneralisierung, genau. Genau, das war dieses Beispiel, wo er da vielleicht mitgekriegt hat, dass "Kater" nicht mit "a" hinten geschrieben wird, sondern mit "e" und mit "r". Das er das bei der "Oma" dann auch anwendet. "Oma". Du sagst ja auch nicht "Oma". Das ist immer...
- 103 D: Ja, weil er auch "Kater" sagt. Also...
- 104 I: "Kata" und dann "Oma". Du sagst da nicht... du sagst da eher "Omer". Ja, gut, da hat er dann das von dem "Kater" auf die "Oma" übertragen.
- 105 D: Genau. Überall da, wo er am Ende ein "a" hört, schreibt er jetzt ein "er".
- 106 I: Das ist recht... Ja, gut, aber jetzt, naja...
- 107 D: Ja, aber Sie hatten da, glaub ich, schon Recht mit Ihrem Lautstrom. Also dieses... Sie haben zweifach Recht gehabt. Sie haben schon einmal Recht gehabt, dass dieses Kind eigentlich das Wortkonzept schon, ja, dass da schon Einsichten da sind. Aber es ist halt nicht vollständig aufgebaut. Da passiert eben halt immer noch so was, wie "am liebsten" zusammenschreiben. Und das ist schon sicherlich also auf diese Lautstromsache zurückzuführen.
- 108 I: Aber er hört ja, glaub ich, auch er... wenn man einzeln sagt, "ich mag am liebsten". Ja, gut.
- 109 D: Nja, man hört eigentlich nirgends einen Einschnitt. Also das...

- 110 I: Das ist ein bisschen schwierig, denk ich, für die Kinder dann. Aber ich denke, mit den Beispielen versteht man das dann auch irgendwie besser oder sieht man dann später, denk ich mal, auch dann, die Fehler, woran du die dann erkennst, was, wie das Wort jetzt eigentlich heißt. Weil ich hab ja schon mal gesagt, dass ich von meiner Mutter da mal irgendwas gelesen hab und da hab ich gar nichts verstanden. Also, sie hat gewusst, um was es geht und deswegen konnte sie sich denken: "So, das heißt jetzt so und so und das gehört auseinander". Aber wenn ich da irgendwie so was Zusammengeschriebenes sehe: "Mh, was heißt jetzt das?" Keine Ahnung. Dann hab ich sie... hat sie es mir wieder vorlesen müssen, weil ich es nicht hab lesen können. Wo sie es mir dann vorgelesen hat, hab ich selber auch gewusst, das heißt aber, ja, gut, aber bei dem ist es jetzt nicht so schlimm. Aber mit dem "Roller fahren", da muss man schon ein bisschen... bisschen öfters dann durchlesen. Und ja, genau.
- 111 D: Ja.
- 112 I: Weil da eben keine Zwischen... keine Zwischen... also Absätze da zwischen den Wörtern sind. Also keine Zwischenräume.
- 113 D: Ja, das können Sie ja jetzt alles deuten.
- 114 I: Ja.
- 115 - Beide lachen -
- 116 D: Okay. Nehmen wir mal die Protokolle zur Seite. Und jetzt gehen wir mal hier zu diesen Übersichten. Das sind ja die... ist sozusagen ja Ihre Theorie, Ihr neues Fachwissen, das Sie hatten. Und wir hatten z.B. diese Übersicht hier zu den zentralen linguistischen Begriffen und diese Gegenüberstellung von Phonemen und Graphemen im Deutschen. Und was mich jetzt interessiert ist: Glauben Sie, Sie können diese Theorie später für den Unterricht gebrauchen? Also, Sie hatten schon vorher gesagt: "Naja, diese genauen Begrifflichkeiten wohl nicht. Und das mit diesen Phonemen, diese..."
- 117 I: Genau. Also das denk ich, nehme ich nur für mich dann irgendwie her. Also im Hinterkopf, denk ich mal. Also ich nehme es mal an, dass ich das so machen werde. - Lacht - Es ist immer ein bisschen schwierig, weil ich weiß das jetzt noch nicht genau.
- 118 D: Mhm. Also überhaupt...
- 119 I: Aber mit diesen...
- 120 D: ...Ja
- 121 I: ...mit diesen Allophonen, denk ich schon, dass es da, das find ich interessant. Das mit dem "Zäpfchen-(e)r" oder mit dem "Zungen-r", mit dem "Zäpfchen-r" oder mit diesem...
- 122 D: Das können Sie ruhig sagen .
- 123 I: ..."Zungenspitzen-r". Oder mit dem "Ich-" und mit dem "Ach-Laut". Also gut, jetzt nicht unbedingt jetzt hier die Zeichen, aber dass ich halt das dann weiß, wenn das irgendwann mal vorkommt, was das jetzt...was das jetzt genau sein soll bei den Kindern, nehme ich mal an. Ich weiß es jetzt auch nicht so genau. Also das ist immer so ein Rumgedeute. - Lacht - Aber...oder mit diesen Allographen da --- Ja, dass ich halt das mit diesem "Wal-Wahl", dass man das beides gleich ausspricht, aber dann halt bei der Lautebene gleich ist. Aber dass, oder nja.
- 124 D: Doch.
- 125 I: Ja, dass ich den Kindern das halt irgendwie klar mach. "Der Wal" und "die Wahl", dass man das halt dann auch irgendwie anders schreibt. Dass ich von dem vielleicht, was ich hier stehen hab, dass ich irgendwie, dazu komm, dass ich das denen erklären kann. Dass es halt, ja, beides Mal

gleich klingt, aber eben anders geschrieben wird.

- 126 D: Sehen Sie denn einen...einen...ja, einen Grund oder...ja, wie soll ich das jetzt sagen? Wir haben uns ja auch mit der Lautschrift beschäftigt. Sehen Sie da einen Sinn drin? Also, wir haben die Lautschrift jetzt nicht gelernt, aber wir haben nun mal auch ruhig transkribiert und solche Sachen.
- 127 I: Ja, ja.
- 128 D: Sehen Sie da einen Sinn drin?
- 129 I: Also die... die
- 130 D: In Bezug auf den Unterricht.
- 131 I: In diesen eckigen Klammern, also "eckig" sag ich schon, in diesen schrägen Klammern da...
- 132 D: Oder eckig genauso. Das ist dann die Lautschrift.
- 133 I: ...oder in...
- 134 D: Das, was ich hier so sehe, das ist Lautschrift. Mhm. Wir hatten doch z.B. Minimalpaare...
- 135 I: Genau.
- 136 D: ...und da haben wir doch da z.B. die Lautschrift...
- 137 I: Was ich eh nicht kann. - Lacht - Also, dass ich das selber nicht schreiben kann, mein ich. Ja, das...
- 138 D: Das war klar, dass sie das nicht so schnell können. Aber erstmal überhaupt: Warum haben wir die Lautschrift überhaupt herangezogen?
- 139 I: Ja, das, bei diesen Minimalpaaren war es ja dann eben so, dass man dann mit dieser... diesem... diesem Laut, der... ein Laut, der sich halt dann unterscheidet bei zwei Worten. Also bei "Bett" und "Beet". Also dass man dann in der Lautschrift sieht, was sich da jetzt genau unterscheidet, dass da ein anderes "e" eben dort steht wie bei dem "Beet". Also dass "Beet" und "Bett" anders dasteht.
- 140 D: Warum sieht man das gerade in der Lautschrift?
- 141 I: Ja, weil man es eben, ja bei irgendeinem, also bei dem, beim Schreiben sieht man es ja eigentlich auch. Bei dem... Also man geht ja davon aus, dass die Kinder das hören. Ah, das ist schwierig zum Beschreiben.
- 142 D: Versuchen Sie sich doch mal zu überlegen: Was ist denn der Unterschied zwischen der Buchstabenschrift, die wir sonst haben, und der Lautschrift?
- 143 I: Ja, bei der Lautschrift sieht man z.B. bei der "Wahl" und mit dem "Wal" sieht man ja keinen Unterschied. Da ist ja das "a" jeweils gleich. Aber bei dem geschriebenen "Wahl" und "Wal" sieht man halt, dass bei der "Wahl" noch ein "ha", ein "h" drin ist.
- 144 D: Das heißt, die Lautschrift konzentriert sich also wirklich nur auf die lautliche Seite der Schrift und gibt also wirklich ein und denselben Laut auch mit dem selben Zeichen wieder.
- 145 I: Ja, und das bei dem... bei dem Schriftlichen eben, dass... dass das "h" auch drinsteht. Also dass...
- 146 D: Dass es Mehrdeutigkeiten quasi gibt.
- 147 I: Genau.
- 148 D: Und Sie hatten ja vom Filter der Schrift auch geredet und da kann die Lautschrift ja auch manchmal

helfen, dass man sich wirklich auf die lautliche Seite konzentriert quasi.

149 I: Genau.

150 D: Und was...Sie hatten vorher, da muss ich jetzt gleich mal nachhaken, gesagt, ja, die Minimalpaare, wobei ich das eh nicht konnte oder...Was meinten Sie damit?

151 I: Ja, mit dieser...mit dieser...mit diesen Phonemen, die ich dann hinten bei der Lautschrift...

152 D: Ach, die Lautschrift an sich.

153 I: Diese Lautschrift an sich, da hinten. Also da...also das war damals schon schon schwierig. Also wenn ich es mit jetzt überlege, ich weiß jetzt nicht, ob es bei dem Test da richtig gemacht hab. Keine Ahnung. - Lacht -

154 D: Aber da mussten Sie ja nicht transkribieren.

155 I: Ja, ja, das schon. Aber vom Überlegen her. Also selber auch dann irgendwie mit dieser "Seite". Also du oder Sie, man sagt ja, mit diesem "a i" sagt man ja auch "Saite", also schreibt man, klingt ja beides gleich. Also das gleiche Phonem hat man ja dann da. Also wäre es eigentlich kein Minimalpaar, oder?

156 D: Nein.

157 I: Eben. Ja.

158 D: Und warum ist es keines?

159 I: Ja, weil da kein Unterschied ist zwischen "Seite" und "Saite" vom Laut her.

160 D: Von der Lautkette.

161 I: Ja.

162 D: Von der tatsächlichen Lautkette.

163 I: Weil man beides Mal mit diesem "a i" da eben auch...

164 D: Man hört beides Mal den selben Laut.

165 I: Genau und deswegen ist es dann kein Minimalpaar.

166 D: Okay. Dann nehmen wir mal die nächste Übersicht. Dann hatten wir doch die orthografischen Prinzipien. Das ist auch wieder so ein eher sprachwissenschaftlicher Blick auf die, ja auf unsere Orthografie. Und da jetzt wieder die Frage: Glauben Sie, Sie können diese Theorie später für den Unterricht gebrauchen?

167 I: Also da, wo das steht mit dieser „keine 1:1-Zuordnung“, dass für jedes Phonem halt mehrere Grapheme zur Verfügung stehen. Ja, das ist mir jetzt, wenn ich die andere Übersicht da anschau, ist es dann schon klar geworden. Also das denk ich, das kann ich dann schon, also jetzt nicht...Ich weiß nicht, ich kann es den Kindern sicher nicht irgendwie so erklären, wie es jetzt dann da dort steht. Ist ja klar. Aber für mich halt dann, dass ich dann...dass ich das dann halt selber weiß, wieso, woher denn die Fehler kommen. Also dass die das dann als "a" und als "i" als "ei" hören bei "Leib" und "Laib". - Lacht - Das ist ja quasi gleich. Weil es halt gleich klingt. Von daher könnte ich dann daraus folgern so, was sie dann eigentlich damit, also bei...ich weiß jetzt, ob...ob es da irgendwelche Wörter...da fällt mir gerade nichts Spezielles dazu ein. Dass ich halt dann weiß, woher die Fehler jetzt dann auch kommen. Dass das eigentlich der gleiche Laut ist und wie sie jetzt auf das Wort kommen, oder welches Wort sie dann meinen also...

- 168 D: Welche Verschriftung sie da wählen.
- 169 I: Wie sie dann....Wenn sie jetzt dann "Leib" schreiben, ja, gut, das schreiben sie jetzt nicht unbedingt irgendwo im Aufsatz, also "Leib", ich weiß nicht.
- 170 D: Ja, aber da gibt es ja mehrere, z.B. das "Lied" und das "Lid".
- 171 I: Ja, bei solchen Sachen, genau, dass ich halt dann auch weiß, dass klingt jetzt gleich und deswegen schreiben sie es also falsch. Weil die vielleicht nicht drauf kommen.
- 172 D: Weil Kinder beim lautlichen Verschriften, auf der Stufe des lautlichen Verschriftens noch, ja, sozusagen von einer 1:1-Zuordnung ausgehen. Und alle Abweichungen finden Sie quasi jetzt auf dieser Seite. Können Sie diese Prinzipien auch gebrauchen? Also für Ihren Unterricht mal, finden Sie das...
- 173 I: Also das mit dem morphologischen Prinzip und...dass denk ich, find ich, das find ich ganz gut, dass ich...dass man da drauf kommt, von "Tag" auf "Tage". Also dass da auch kein "k" bei dem "Tage" zu hören ist. "Take". Das sie dann vielleicht da drauf kommen. Aber ich denk mir, dass ist ja vielleicht auch ein bisschen schwierig. Also gut, wenn ich es vorgebe: ""Tag" von "Tage", deswegen kein "k" bei "Tag"." Dass sie selber dann auf die "Haut", auf "häuten" dann irgendwie so oder "Häute" auf "häuten" drauf kommen oder so, dass sie es dann richtig schreiben, also dass sie auf dieses...auf dieses Pluralwort dann drauf kommen oder auf die Grundform. Also das...
- 174 D: Aber da könnte man doch vielleicht eine Regel ihnen an die Hand geben. Oder?
- 175 I: Ja, das stimmt. Ja, da könnte man...
- 176 D: Wie könnte man die nennen z.B.?
- 177 I: Mh. - Lacht - Wie könnte man die nennen? Ja, einfach, dass man von dem... von dem Wort, was hat einfach, ja, den Plural halt dann irgendwie nimmt. Oder, ja, ich kann ja schlecht zu denen sagen: Von "mag" halt die...", dass die das normale, das ist ja, ich kann ja nicht sagen: "3. Person, Singular oder... und dann muss man die Grundform dazu bilden". Also ich weiß nicht. Mh, das ist schwierig.
- 178 D: Kommen wir nachher noch mal drauf. Lassen wir es mal so stehen.
- 179 I: Okay.
- 180 D: Und den Rest der Prinzipien. Meinen Sie, Sie könnten das gebrauchen?
- 181 I: Ja, also ich denk mal schon, dass das irgendwie mit diesem lexikalischen Prinzip wichtig ist. Dass man das Substantiv halt dann immer groß schreibt. Solche Sachen halt, dass man mit ihnen feststellt halt: "Substantive schreibt man groß" und keine Ahnung, "die Verben halt dann klein". Also so was in der Richtung.
- 182 D: Würden Sie das quasi noch mal... Also sind Sie froh, dass Sie das erfahren haben?
- 183 I: Ja.
- 184 - Beide lachen -
- 185 I: Das würde ich schon sagen. Das denk ich, das hilft dann schon.
- 186 D: Sie haben ja diese ganze Theorie gekoppelt mit diesen Unterrichtsszenen oder auch Kinderverschriftungen erfahren. Hätten Sie sich das anders gewünscht?
- 187 I: Huh, schwierig.

- 188 D: Sie hätten ja genauso gut einen Text zu den orthografischen Prinzipien bekommen können und hätten sich die erarbeiten müssen. Sie hätten auch einen Text zu den zentralen linguistischen Begriffen bekommen können statt dieser doch sehr komprimierten Übersicht.
- 189 I: Aber ich denk, bei den... bei so Theoriesachen find ich fast so Übersichten dann besser als wie, wenn es im Text eingebaut ist.
- 190 D: Und wenn Sie...
- 191 I: Also das fällt mir vielleicht immer ein bisschen leichter dann zum Anschauen. Also...
- 192 D: Und es gibt ja noch die Möglichkeit, dass Sie einen Text bekommen hätten und noch eine Übersicht.
- 193 I: Ja, - lacht - ja.
- 194 D: Und dann aber keine Kinderverschriftungen und keine Unterrichtsszenen.
- 195 I: - Lacht - Mh.
- 196 D: Ja, das ist jetzt ein bisschen gemein. Dann möchte ich doch wissen, wenn Sie jetzt die Wahl gehabt hätten...Also: Sollten wir wieder die Theorie mit den Unterrichtsszenen und den Kinderverschriftungen koppeln oder sollten wir uns...
- 197 I: Also die Kinderverschriftung würde ich auf alle Fälle... ja, die zieh ich auf alle Fälle vor. Also die find, die find ich ganz gut. Also die würde ich schon noch irgendwie da beibehalten. Und auch, ich find so Zettel mit diesen ganzen Theoriesachen, also find ich jetzt auch nicht so schlecht, eigentlich. Also... da steht da auch alles auf einen Schlag drauf, was nacheinander kommt, und da hab ich nicht ewig lang dann einen langen Text dann dazu, wo das dann irgendwie drin steht, und ich muss mir das dann raussuchen. Also nicht, dass das heißt, ich bin jetzt großartig.
- 198 - Beide lachen -
- 199 D: Und die Unterrichtsszene an sich, dass man die da auch noch koppelt? Man kann ja sagen...
- 200 I: Mhm.
- 201 D: Hat Ihnen das geholfen, sich in die Lehrerrolle hineinzusetzen und die Unterrichtsszene zu haben? Und dazu gehört ja noch die Kinderverschriftung. Oder sagen Sie: "Naja, Kinderverschriftung hätte mir auch gereicht". Also...
- 202 I: Nein, also ich glaub, nja, doch, nein, nein, das hätte ich... das passt schon dazu. Also das würde ich schon noch lassen.
- 203 D: Okay. Gut. Ich hab ja hier noch eine Übersicht. Das sind die Orthografieprinzipien. Nochmal, aber dies Mal aus einer anderen Perspektive. Also nicht so sprachwissenschaftlich, sondern eher mit einer unterrichtlichen Perspektive. Was halten Sie von der Übersicht? Könnten... konnten Sie diese Theorie quasi gebrauchen?
- 204 I: Also, z.B. mit diesen Mitsprechwörtern oder so was, also die hab ich, da weiß ich von mir nichts mehr. Das ist schon wahrscheinlich zu lang her. Aber die fand ich
- 205 D: Kannte ich auch nicht mehr.
- 206 I: ... find ich nicht schlecht. Also dass ich die jetzt da praktisch an der Hand habe, dann praktisch mit diesem Zettel dann. Also...
- 207 D: Was ist denn ein typisches Mitsprechwort z.B.?

- 208 I: "Oma"
- 209 D: Mhm. Genau.
- 210 I: Wenn man es so einfach.
- 211 D: Mhm. Genau. Also das ist... Hier sehen wir halt die andere Übersicht. Das ist hier ja jetzt das phonologische Prinzip. Und alle Abweichungen gehen jetzt dieser Frage nach. Ja. Dann gehen wir mal doch zu den Nachdenkwörtern. Jetzt... Oder auch zu den Merkwörtern. Fällt Ihnen für beides jeweils ein Beispiel ein?
- 212 I: Ja, bei den Nachdenkwörtern können wir vielleicht "Roller" nehmen. Also dass ich nicht "Rola", wie man es hört, dann schreibt – wie man es hört, dann schreibt, ja. - Lacht - Man hört ja ein "a", aber man schreibt es mit "e(e)r" hinten. Mit "e r" hinten. Dann sagt man halt dann da: "Ich spreche "Rola", also mit "a", aber ich ich schreibe "Roller", also mit "e(e)r". Mh, ja.
- 213 D: Ich spreche ein "a" am Ende von "Roller" und...
- 214 I: "Ich denke nach und weiß einen Trick". - Lacht -
- 215 D: Und wie ist der Trick?
- 216 I: Ja, dass ich in dem Fall, also in dem speziellen Fall "Roller" jetzt kein "a" schreib, sondern "e(e)r" schreib also hinten. Statt einem "a" schreib ich ein "e(e)r" hinten.
- 217 D: Und das...
- 218 I: Da muss man wieder aufpassen, dass man nicht auf die anderen Wörtern halt, dass das nicht falsch wird, mit dem "Kata" und mit der "Omer". Also dass man das dann wieder überträgt. Das sind halt, denk ich, auch so Nachdenkwörter. Also ich schreibe, ich denk, ja bei der "Oma" jetzt nicht das wirkliche oder mh... schwierig. Merkwörter. Oder tun wir das lieber vielleicht den "Kater" zu den Merkwörtern? Ja, nein. - Lacht -
- 219 D: Okay. Sie haben den "Kater" zu...
- 220 I: Nein, den "Kater" zu den Nachdenkwörtern.
- 221 D: Sie sind schon auf dem richtigen Weg. Dieses "e(e)r" ist ja ein Wortbaustein. Und der Wortbaustein also klingt immer nach "a". Und ist häufig am Ende von Wörtern. Immer wenn ich das höre, schreibe ich meistens tatsächlich das Wort mit "e(e)r". Es ist nur bei einigen Wörtern nicht so.
- 222 I: Und die müsst ich mir dann vielleicht merken.
- 223 D: Ja.
- 224 I: Also ich denke...
- 225 D: Ja, entweder so oder die Übergeneralisierung gibt sich von alleine. Und ansonsten sind es ja pure Mitsprechwörter. Das die dann bleiben. Aber so haben Sie Recht. Da könnte man, also wenn Sie das sehen, dass sich die Übergeneralisierung hält. Dass das Kind immer noch "Omer", also nach Wochen noch "Omer" schreibt, z.B. mit "e(e)r", dann könnten Sie z.B. eine... Was könnten Sie da machen? Jetzt sage ich es Ihnen schon.
- 226 I: Ja, dass ich halt dann einfach sag: "Jetzt überlege mal. Du sagst zwar "Om... Omer"..." - lacht - das ist schwierig.
- 227 D: Nein, oder, was bieten Sie denn an? Sie könnten ja, nein, nein. Das Kind hört ja richtig. Und ich versteh ihn ja auch richtig. Das heißt, da könnten Sie auch ansetzen. Aber was könnten Sie denn...

- 228 I: So mit Wortkarten oder so was? Dass man vielleicht... Oder diese Mitsprech... Als Mitsprechwörter die "Oma" halt dann einfach macht.
- 229 D: Aber was...
- 230 I: Das ist schw...
- 231 D: Sie könnten z.B. eine Wortliste nehmen und... oder einen Text. Und da die Wörter...
- 232 I: raussuchen lassen.
- 233 D: ...mit "a" heraussuchen lassen. Mhm. Das wäre eine Möglichkeit. Fällt Ihnen noch was ein, für... was in die "Nachdenkwörter" reingehört?
- 234 I: Also eine Möglichkeit, denen das dann...
- 235 D: Nein, oder...
- 236 I: Oder einfach ein Wort.
- 237 D: Oder wir können ja noch was anderes fragen. Sie hatten ja vorher das mit dem "Tag" oder mit... erwähnt. War das das Beispiel "Tag", genau. Und was ist das jetzt? In welche Kategorie von Wörtern gehört jetzt dieses Wort rein?
- 238 I: Na, da würde ich sagen, zu den Nachdenkwörtern, oder? Also ich schau rum, weil ich ja eigentlich... also da sag ich ja, ich spreche "Tak", also mit "k", aber ich schreibe "Tag" mit "g". Hinten dann da. Oder Mitsprechwort. Naja, Mitsprechwörter glaub ich jetzt nicht. Ist das schwierig. Oder...
- 239 D: Und was ist die dazu gehörige Strategie? Oder der dazu gehörige Trick?
- 240 I: Mh. "Ich denke nach und weiß einen Trick". Ja, dass ich einfach statt einem "k" ein "g" schreib. Bei dem, in dem Fall. - Lacht -
- 241 D: Aber wie kann ich das überprüfen, ob das was nach "k" sich anhört auch wirklich mit "g" geschrieben wird?
- 242 I: Mh.
- 243 D: Wenn Sie es mir erklären und nicht dem Kind, was würden Sie dann sagen?
- 244 I: Naja, ich weiß aber nicht. Das ist jetzt wieder dies mit diesem morphologischen Dingsda. Aber ja das aber auch wieder...
- 245 D: Doch, das ist schon das. Aber...
- 246 I: Mit diesem "Tag". Dass das von "Tage" kommt, halt dann einfach kommt irgendwie. Also dass man sieht...
- 247 D: Und was haben Sie da gemacht?
- 248 I: Ja, das, ist das dann der Trick? Ich weiß nicht. - Lacht -
- 249 D: Was gibt es noch für einen? - Lacht - Ja, der ist ja gut, der Trick. Das wollt ich damit sagen. Also ""Tag"... Ich höre "Tag" mit "k"" und jetzt muss ich überprüfen, ob das mit "k" oder mit "g" geschrieben wird. Und das mach ich, indem ich bei Namenwörtern...
- 250 I: Plural.

- 251 D: ...die Mehrzahl bilde.
- 252 I: Mehrzahl, genau. Das sagen die Kinder.
- 253 D: Und bei "mag" z.B.?
- 254 I: Ja, "mag", dass das von "mögen" kommt. Also von diesem Stammwort.
- 255 D: Und dann kann man ja sagen, die Kinder sprechen nicht von Verben, sondern von Tunwörtern...
- 256 I: Mhm, genau.
- 257 D: ...und dass sie quasi dann auf die Grundform schließen. Das ist schon das. Also, mhm. Und das wäre dann der Trick. Also die schlüssige Strategie. Ja, gut. Dann nehmen wir das mal zur Seite. Und jetzt wieder mal so was ganz Allgemeines. Sie haben ja immer... Sie haben jetzt ja immer mit Verschriftungen von Kindern zu tun gehabt und damit auch mit vielen Falschschreibungen und Fehlern. Was wissen Sie allgemein zum Thema Fehler? Brainstorming sozusagen.
- 258 I: Also, das glaub ich, haben wir letztes Mal – lacht – schon... hab ich schon irgendwie mitgekriegt. Also dass sich das dann immer im Laufe der Zeit halt eben, die entwickeln sich ja, die Kinder, hoffentlich, dass sich diese Fehler dann eigentlich irgendwie von selber geben. Also dass sie dann merken, so das Wort schreibt man eigentlich anders wie ich es, gut die überlegen sich ja nicht, wie es damals geschrieben hab, sondern sie halt das Wort dann einfach so, wie sie dann... wie sie es halt dann neu... neu mitgekriegt haben, dass es halt geschrieben wird, also... denk ich, mit diesem... das ist ein schlechtes Beispiel jetzt mit dem "Kater".
- 259 D: Das ist doch ein gutes Beispiel.
- 260 I: Na, naja. Aber..., naja.
- 261 D: Das stört was.
- 262 I: Dass sie zuerst halt "Kata" schreiben und wenn ich es ihnen dann nicht erkläre, dass sich das... dass ich mir halt dann denk so nach einer Zeit, kommen sie vielleicht von selber drauf, dass es halt dann "Kater" heißt mit "e(e)r" dann hinten.
- 263 D: Mh, ja, durch Lesen oder so etwas kommen sie drauf. Aber sie sollen ja nämlich auch den Prozess fördern. Das heißt, Sie können es sehr wohl sagen.
- 264 I: Eben. Dass ich da dann sag, dass es dann so ist, dann kommen Sie halt durch mich dann halt irgendwie drauf, dass es dann anders schreibt.
- 265 D: Ja, das sollen sie ja machen. Sie sollen drüber nachdenken, z.B. Das ist schon in Ordnung. Ja, was fällt Ihnen noch weiter dazu ein?
- 266 I: Nja. Mit dem Fehler verbessern oder so was.
- 267 D: Zum Beispiel. Sie sollen nicht nur an das letzte Interview denken, sondern einfach so. Also Fehler aus der Sicht von Kindern, aus der Sicht von Lehrern.
- 268 I: Ja, ich denk mal, Fehler aus der Sicht von Kindern, ich weiß nicht. Ich glaub nicht, dass die meinen, sie haben das jetzt irgendwie großartig falsch geschrieben, weil sie hören es. Sie meinen ja, sie hören es richtig. Und sie wissen ja eigentlich noch nicht irgendwie, dass das jetzt in Echt, nja es ist halt schwierig, in Echt ja eigentlich falsch geschrieben ist. Also wie wir es halt dann schreiben. Wie die Erwachsenen das halt dann schreiben. Weil sie meinen ja, Sie haben ja dann richtig gehört. Und was weiß ich, aus der Sicht von Erwachsenen. Die haben ja diesen Filter da immer drin, wo sie... - lacht - Der Filter ist ja schon das Lieblingswort dann langsam von mir. Und da, verstehen sie das. Also hab ich das eben bei mir auch gesehen, dass ich am Anfang mit diesem "ech" eben nicht wirklich verstanden habe, weil ich ja weiß, dass man das, man das "ich" mit "i" schreibt. Also aus

der Sicht vom Erwachsenen sind da sicher viele Fehler jetzt dann da drin. Aber als Lehrerin, weiß ich nicht, ich glaub, verbessern würde ich nicht alles. Also ich würde es vielleicht dann bei manchen Worten, die... wo man sich vielleicht k... nicht so direkt eine Hilfe geben kann oder so was, dass ich die vielleicht dann extra dann noch irgendwo hinschreibe und die müssen sie sich halt dann merken. Das sind halt so Merkwörter, wo ich dann, was weiß ich, zum Schluss von dem was sie geschrieben haben, dass sie halt das dann... ich schreib es hin, in schöner Schrift natürlich, und ich schreib es dann daneben so zwei oder drei Mal hin, dass sie sich das dann merken, wie das richtig geschrieben wird.

269 D: Und die Merkstelle vielleicht noch farbig markieren.

270 I: Ja, irgendwie so was, ja.

271 D: Ja. Okay. Dann kommen wir doch noch mal zu Ihrem Filter der Schrift. So ganz genau: Was verstehen Sie drunter noch mal? Also jetzt, ich weiß, Sie hatten schon an verschiedenen Stellen auch was zu gesagt. Aber jetzt noch mal an dieser Stelle: Was verstehen Sie drunter, in Ihren Wörtern?

272 I: Also, jetzt muss ich noch mal überlegen, wie ich am besten anfangen. Also, sag ich mal bei den Erwachsenen...

273 D: Ja, doch Schriftsprachkundigen, meinen Sie.

274 I: Ja, okay. Bei den Schriftsprachkundigen, bei den Erwachsenen ist es ja so, dass, also ich nehme wieder das Beispiel mit "ich". Dass sie ja wissen, dass das "ich" mit "i" geschrieben wird. Also man hat sich das, wenn sie praktisch hören, schreiben sie automatisch dann "ich" hin. Aber das Kind hat ja diesen Radio, diese Erfahrungen eben noch nicht, weil es ja immer von dem eigentlich, also das schreibt, was es dann hört. Und es hört ja kein richtiges "i", sondern mehr dieses "e". Also dass es dann... dass da praktisch dann rauskommt "ech". Und dass es dann... der Erwachsene hat halt dieses Filter dann durch die ganzen, was weiß ich, durch das Lesen oder, was weiß ich, weiß er halt, das Wort wird so und so geschrieben. Und das Kind weiß das halt dann noch nicht. In dem... dem Fall jetzt.

275 D: Also dass diese visuelle, grafische Form der Schrift so richtig eigentlich dominant ist.

276 I: Also, bei mir ist das ja auch so. Wenn ich mir irgendein... wenn ich irgendein Wort hör, dann... ich stell mir es jetzt nicht mehr großartig lang im Kopf vor. Aber ich denk mal, dass das so abläuft, dass ich es mir zuerst im Kopf irgendwie vorstelle wie man es nacheinander schreibt, aber eben das dann halt gleichzeitig dann mit dem schreib. Also dass ich es irgendwie richtig, also dass ich nicht direkt vom Hören ausgehe, sondern von dem, wie ich weiß, dass man... dass man es richtig schreibt.

277 D: Ja, Sie hören das, was Sie wissen. Das kann man tatsächlich sagen.

278 I: Genau.

279 D: Ist dieses Wissen für Ihren späteren Unterricht von Bedeutung?

280 I: Ja, denk ich schon. Also da bei... mit diesem "ech" z.B., dass ich weiß, dass die Kinder halt nicht das richtige "i" hören und dass ich das halt dann erklären kann, dass man das halt als, was weiß ich, als Merkwort dann anführt. "Also "ich" schreiben wir nicht mit "i", äh, mit "e", sondern mit "i". So was halt dann. Also das denk ich schon, dass ich das halt auch weiß, wo die Fehler jetzt dann direkt dann herkommen. Dass die das halt dann anders hören wie ich es halt dann meine, dass man... wie ich es dann eigentlich hör.

281 D: Wahrnehme, höre.

282 I: Wie ich es dann mitkriege eigentlich.

- 283 D: Ja, und Sie hatten vorher noch ein paar Beispiele für die... für den Filter der Schrift aufgeführt.
Außer der Koartikulation, die Sie...
- 284 I: Mit dieser... mit diesem Silbenauslaut. Mit dieser Auslautverhärtung.
- 285 D: Die Auslautverhärtung und die Wortabstände.
- 286 I: Genau mit diesem Laut... mit diesem Lautstrom war das dann noch. Genau.
- 287 D: Genau. Ja, gut und somit sind wir fertig. Das war es.

Interview mit Frau Klein

**Interview mit Frau Klein
(MZP 2)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja, Frau Klier. Ich habe Ihnen gesagt, wir fangen so ganz allgemein an und die Frage bezieht sich jetzt auf die letzten beiden Seminare. Also auf die letzten beiden Wochen. Und meine Frage an Sie: Gibt es für Sie persönlich irgendeine ganz zentrale Erkenntnis, die Sie mitgenommen haben?
- 4 I: Dass nicht unbedingt relativ leicht ist, das Ganze. - Lacht - Also ziemlich großen Umfang und, sag ich mal, und für allein ziemlich schwierig, das alles zum Verstehen und alles zum Unterbringen ist. Aber es ist relativ interessant, wie das Ganze zusammengesetzt ist. Dass man mal die Hintergründe erfährt. Von dem ganzen Schriftspracherwerb jetzt.
- 5 D: Mhm, da wollt ich gerade fragen, was ist "das Ganze"? Was meinen Sie mit "umfangreich" und was meinen Sie...
- 6 I: Naja, zum Beispiel, was wir jetzt zuerst gemacht haben mit dem Buchstabennamen und dass es da noch Grapheme, Phoneme gibt und so --- ja, dass die Kinder eben auch ziemlich Schwierigkeiten haben mit so doppelten Buchstaben und ja mit der bestimmten, ja, mit so bestimmten Aussprachen. Dass die das dann anders schreiben, eben so, wie sie es halt hören an Stelle von dem, wie man es eben schreibt.
- 7 D: Mhm. --- Und ... gab es, wenn Sie so an die letzten beiden Sitzungen denken, gab es insgesamt so Inhalte oder Themen oder auch Ideen, die Sie ganz besonders wichtig für die Schule finden?
- 8 I: Mh - überlegt - Ja, eben, dass wir, die Kinder, was die für Schwierigkeiten haben, dass man da eben besonders darauf eingehen muss. Und wie man eben auch an das Ganze hinget. Dass haben wir also gemacht.
- 9 D: Können Sie ein Beispiel nennen? Können Sie sich da erinnern? Also, ich glaube...
- 10 I: Ja, mit dem "ich-Wort" zum Beispiel. Dass das ja mit "e" geschrieben worden ist, weil eben das "i" in dem "ich" anders klingt als wie ein "i" und die hören das eben als "e", dann schreiben die das anders und dann muss eben schon wieder darauf eingehen, dass die Kinder das dann eben mal richtig schreiben. Und eben der Zusammenhang dadurch, dass die das anders hören, das glaube ich, haben sie selber nicht ganz so gewusst.
- 11 D: Mhm, und jetzt? - Lacht -
- 12 I: Wie? - Lacht -
- 13 D: Ist jetzt, ist es ihnen jetzt bewusst?
- 14 I: Ja.
- 15 D: Oder meinen...mhm.
- 16 I: Also ich, eigentlich am Anfang, erst mal dort gesessen und habe mich gefragt: Wieso schreibt jetzt das Kind das mit "e"?" Man kann es irgendwie nicht nachvollziehen, weil man ja selber eben durch das Gefilterte, man weiß, man schreibt es mit "i" und man hört es auch selber auch nicht so, dass man es jetzt auch "ich" mit des "i" so besonders heraushört. Also man selber weiß einfach, man schreibt es so und ist da eigentlich gar nicht so darauf, dass das anders klingen könnte.
- 17 D: Mhm, mhm. Und gab es...also wiederum, aber ich...also, alles bezieht sich auf die letzten Sitzungen...gab es da Inhalte und Themen oder Ideen, die Sie besonders unwichtig für die Schule finden? Kann...
- 18 D: Mhm.
- 19 I: Also richtig unwichtig hab ich eigentlich jetzt gar nichts gefunden, muss ich ehrlich sagen.

- 20 D: Mhm --- Okay, dann möchte ich gerne so ganz konkret auf die Seminargestaltung eingehen. Und zwar, Sie erinnern sich, Sie haben ja mit diesen Unterrichtsprotokollen gearbeitet. Ich leg Sie Ihnen noch einmal vor. Beide hießen "Ich mag" und die waren einfach nur zweigeteilt. Ich würde Sie gern fragen, nja: Wie ist es Ihnen beim Lesen der Protokolle ergangen? Sowohl dieses als auch dieses. Sie können sich da eins aussuchen.
- 21 I: Mhm...naja, eigentlich so relativ gut. Waren leicht verständlich. --- Ja, und ich finde, man hat sich halt, wenn man auch kein Hintergrundwissen nicht hat, schon hineinversetzten müssen irgendwie in das Kind und sich vorstellen müssen: "Wieso schreibt es das jetzt verkehrt?" Also es war einem irgendwie nicht bewusst, wenn man...wenn man nicht weiß warum. Erst dann eigentlich so, wenn man wieder unter die ganzen...naja...Kommilitonen so redet, dann kommt das wieder so raus: "Wieso könnte er das jetzt so schreiben?" Also ich finde das immer schwierig, selber darauf zu kommen.
- 22 D: Mhm...ja...mhm. Und mit dem hier? Gilt dasselbe? Also leicht verständlich hatten Sie vorher gesagt.
- 23 I: Ja, das...
- 24 D: Trifft es auch darauf zu?
- 25 I: Also ich muss sagen, ich habe mit dem "ich" mehr Schwierigkeiten gehabt, warum das mit "e" geschrieben wird als das mit dem "mag". Also da wäre... ich jetzt, bin ich jetzt eher darauf gekommen.
- 26 D: Sie meinen, dass das mit... dass das Kind das mit "ka" geschrieben anstatt mit "ge".
- 27 I: Mhm, genau. Aber so vom, ich weiß ja nicht, auf was Sie eingehen wollen, ob vom Text her verständlich auch oder...
- 28 D: Überhaupt, was Sie sich gedacht haben. Ob Sie gedacht haben--- das ist verständlich, das ist schon richtig und dann ob Sie es spannend fanden oder langweilig, ob Sie es schwierig fanden oder einfach?
- 29 I: Also vom Text her verständlich, beide, wobei ich beim ersten mehr Schwierigkeiten gehabt habe wie beim zweiten, da dahinter zukommen, wieso das Kind das jetzt verkehrt macht.
- 30 D: --- Und so spannend oder langweilig oder ...
- 31 I: - Lacht - Langweilig nicht, spannend unbedingt auch nicht. - Beide lachen -
- 32 D: Ja, gut.
- 33 I: Aber ja, man rätselt halt herum, es ist also auf alle Fälle interessant, da dahinter zu steigen wie... wie und warum und wieso das alles so ist.
- 34 D: Das führt mich gleich zur nächsten Frage. Ich hatte Sie auch schon letztes Mal gefragt, wie Sie das fanden, dass Sie sich da in die Rolle der Lehrerin versetzen sollten. Wie fanden Sie das hier? Sie können auch gerne vergleichen mit Ihren Erfahrungen von den vorherigen Seminarsitzungen.
- 35 I: Mhm...mh, ja, eigentlich auch wieder relativ gut, weil ich meine, man muss ja nachher auch damit zurecht finden mit der Situation und das vorher schon mal ein bisschen durchzuspielen, ist eigentlich gar nicht schlecht. Vor allen Dingen dann auch wie die Lehrerin in denen zwei--- Situationen eben reagiert hat, ist auch ganz interessant. Und sich dann selber rein zu versetzen: Hätte man selber jetzt auch so reagiert oder hätte man es eben anders gemacht? Das ist ja auch vorgekommen, dass man da abwägen soll, wie man es selber gemacht hätte.
- 36 D: Mhm...Und dazu gleich, Sie sollten sich ja immer erst alleine damit beschäftigen mit der Unterrichtsszene und mit dem Hineinversetzen in die Lehrerrolle. Wie war das? Ja, also, Sie hatten

sich ja dann eine Meinung gebildet.

37 I: Mhm.

38 D: Haben Sie die im Laufe der Seminarsitzung, ja, korrigiert oder ganz verworfen oder...

39 I: Hinsichtlich vom...vom Lehrerverhalten selber jetzt?

40 D: Ja. Von der Einschätzung des Kindes und...

41 I: Uh, schwierig, mh. - Lacht -

42 (Pause)

43 D: Wir haben ja immer im Seminar diskutiert. Und dann...

44 I: Also ob ich meine Meinung...

45 D: ...haben wir auch...

46 I: ...innerhalb von der Diskussion dann geändert habe?

47 D: Mh, genau.

48 I: Mh, ja, teilweise schon, weil man hat selber doch irgendwie andere Ansichten, wenn man das von den anderen hört, dann kommt einem vielleicht doch ein bisschen das Grübeln, dass man doch nicht so Recht gehabt hat. Also... Ja.

49 D: Erinnern Sie sich da an eine konkrete Stelle? Nur mal neugierigerweise.

50 I: --- überlegt. Ja, also zum Beispiel, wie gesagt, ich habe halt Schwierigkeiten gehabt mit dem "ich" wieso...

51 D: Ja.

52 I: ...das jetzt nicht richtig geschrieben wird. Also ich habe mir das irgendwie nicht so richtig erklären können. Man überlegt dann schon irgendwie, dass das Kind das anders hört, aber kommt dann halt doch nicht so ganz darauf. Also ich muss sagen, da hat mir das gut geholfen, dass wir da diskutiert haben darüber. Und dann die Meinung von den anderen und dann bildet man sich ja so eigene aus Dingen, was man so hört.

53 D: Mhm, und hatten Sie da am Anfang, also was... wie hatten Sie sich das anfangs erklärt, warum das Kind "ech" statt "ich" schreibt? Erinnern Sie sich?

54 I: Mh, ja. Hab schon ... bin schon irgendwie auf die Aussprache gekommen, aber auch irgendwie nicht so konkret, dass das anders ... also dass das eben des "i" anders klingt, also ich war halt auf dem, dass halt das "i" in "Igel" ziemlich lang ist und bei "ich" kurz und dass das vielleicht die Schwierigkeit ergibt, dass jetzt das anders klingt also vom - wie sagt man - vom Laut her weniger, aber halt mehr vom kurzen "ich" und langes "ich", so hätte mir ich gedacht.

55 D: Mhm. Ja, es ist ja diesmal wie auch in den vorherigen Sitzungen so gewesen, dass Sie immer erst diese Unterrichtsszenen hatten und sich dann, und erst dann die Theorie bekommen haben im Laufe der Sitzung. Wie fanden Sie das?

56 I: Das befürworte ich eigentlich immer noch.

57 D: - Lacht -

58 I: Also genauso wie letztes Mal. Ich finde es, ich bin mehr der Typ in die Richtung, dass man sich erst

es selber überlegt und schaut: "Lieg ich richtig oder nicht?" Und man dann die Theorie dazu kriegt, weil ich finde, dann bleibt es besser hängen, wenn man sich erst vorher selber damit beschäftigt hat, als wenn man da erst die Theorie so hingeknallt kriegt und dann so, ja, herausfinden muss, wieso und...es kommt darauf an, wenn, ja, also selber erarbeiten bringt einfach immer mehr.

- 59 D: Mhm...Ja, Sie haben jetzt immer die Theorie und das Fachwissen angesprochen. Konnten Sie einen Zusammenhang sehen zwischen dem angebotenen Fachwissen, dieser angebotenen neuen Theorie und der Unterrichtssituation?
- 60 I: Mhm...mhm.
- 61 D: Also ich kann Ihnen auch gerne ein paar Übersichten hinlegen, zur Erinnerung.
- 62 I: --- einen Zusammenhang auf alle Fälle, weil ja das Fachwissen, das wir gekriegt haben, eben zu diesen Situationen eigentlich die Erklärung auch dafür ist und man sich dann eben, wenn man das Hintergrundwissen hat, das Theoretische auch irgendwie leichter tut, die Situation zu verstehen.
- 63 D: Mhm...Können Sie mir ein Beispiel nennen, wo Ihnen der Zusammenhang klar war, oder wo Ihnen das Fachwissen genützt hat, um die Unterrichtssituation zu erklären?
- 64 I: Mhm.
- 65 D: Also, ich meine, das "ich" haben Sie ja schon angesprochen.
- 66 I: Genau.
- 67 D: Sie haben, Sie haben nur nicht...also Sie haben dann gesagt, dass das also...Sie haben es so beschrieben, dass die Lautumgebung die Aussprache eines einzelnen Lautes beeinflusst und das nennt man "Koartikulation", das haben Sie ja schon genannt. Darüber hinaus? Fällt Ihnen noch was ein?
- 68 I: Mh --- ja, mit ... m also mit dem "ich" auf alle Fälle und mit dem "mag", ja, das geht ja auch eben auf die Aussprache wieder hin ... dass... jetzt weiß ich nicht mehr wie das heißt, mit der verschiedenen Widmungen vom Endlaut da.
- 69 D: Mh---weiß ich jetzt auch nicht.
- 70 I: Ja, dass man halt statt bei "mag" das "ge" als "k" ... mh, ja.
- 71 D: Ach ja, die Auslautverhärtung meinen Sie?
- 72 I: Ja, genau. Also und man selber kann sich eigentlich n das nicht sagen ...wenn man das hört, das Wort, man kann es dann darauf anwenden. Man versteht irgendwie, dass halt das dann auf einmal das "ge" zum "k"... äh, ja, "ge" zu "ka" wird, sag ich jetzt mal so. - Lacht -
- 73 D: Mh... mhm... Können Sie mir erklären, also einfach nur ausführlicher? Also erst war Ihnen...Sie hatten vielleicht einen Verdacht, dass das Kind "ka" hört und kein "ge", also kein ... Moment... ein "k" hört und kein "g".
- 74 - Beide lachen -
- 75 D: Und inwieweit können Sie das einfach erklären, den Zusammenhang von Auslautverhärtung und dem... also dem Phänomen, dass das Kind "mag" mit "ka" schreibt?
- 76 I: Weil das Kind das eben anders hört, weil man es ja immer sagt, ja, nicht "magg", sondern "mag" also, und das...das hört sich eben so hart an. Und man kann sich dann irgendwie schon was dahinter vorstellen, aber wenn man dann halt die Theorie dazu hat, weiß man eben auch genau, wie man das Phänomen betitelt und da kann man sich auch schon wieder mehr darunter vorstellen. Also von daher sind die Fachbegriffe schon... gut.

- 77 D: Mhm. Wissen Sie auch noch, warum man jetzt dann in der Schrift nicht "mag" mit "ka" schreibt, wenn man es doch so hört?
- 78 I: Ja, weil es eben "mag" von "mögen" kommt und das kann man auch, wenn es das Kind jetzt z.B. verkehrt schreibt, dann kann man ihm das ja erklären, ob es – also dass eben "mag" von "mögen" kommt und das spricht mit "f" und schreibt man mit "ge"... mit "g"... Und dann kommt das Kind eben auch dahinter und merkt sich das dann, dass es das nächste Mal hört und richtig schreibt.
- 79 D: Fällt Ihnen noch irgendwas ein, wo Ihnen die... das Fachwissen geholfen hat, jetzt etwas aus der Unterrichtspraxis zu erklären?
- 80 I: Hinsichtlich auf die letzten zwei Sitzungen bezogen?
- 81 D: Ja.
- 82 I: Ah, was haben wir da noch alles gehabt?
- 83 D: Also über - abgesehen von den Protokollen- hatten wir noch so Kinderverschriftung... mit dem Rollerfahren...
- 84 I: Ja, genau...
- 85 D: ...und wir etwas...
- 86 I: ...dass das Kind eben einfach streng lautlich verschriftet so, wie es selber spricht und dass er nicht unbedingt jetzt auf...ja, die Wörter abgesetzt schreibt mit Leerstellen, weil ja in der Sprache praktisch der Lautstrom durchgehend ist und man nicht hört, wo jetzt da eine Leerstelle reinkommt und...ja, da...da...weiß man selber auch nicht, dass das ein Lautstrom ist. Und das hat auch schon geholfen und dass das Kind eben das ungefiltert schreibt einfach so, wie sie es hört. Da war halt dann das... man kann sich es selber zwar irgendwie denken und erklären, aber wenn halt das Fachwissen dann da ist, dann kann man es halt auch genau benennen, und das hilft dir halt auch schon wieder viel weiter, finde ich.
- 87 D: Mh! Ja, okay. Ich zeige Ihnen, ich hab das ja hier schon vorbereitet, noch mal diese drei Übersichten hier. Und... ja, also einmal die zentralen linguistischen Begriffe. Dann hatten wir die orthografischen Prinzipien.
- 88 I: Mhm.
- 89 D: Das ist eher so eine sprachwissenschaftliche Perspektive. Und das ist eher... diese Orthografieübersicht ist eher so noch mal aus einer unterrichtlichen Sicht. Wenn Sie sich das so anschauen, glauben Sie, Sie können von dieser Theorie irgendwas für den Unterricht gebrauchen?
- 90 I: --- --- Mh.
- 91 D: Wir können ja nach und nach vorgehen. Wir können ja erst mal so...
- 92 I: Also, so die... ja, die linguistischen Begriffe, was wir da gemacht haben, direkt jetzt speziell für den Unterricht mal nicht, weil es viel zu schwer ist für das Kind, wenn dem jetzt anfängt zu erklären, dass da eben Phoneme und Grapheme und so gibt, aber selber speziell für den... für den Lehrer jetzt, schon, weil der ja den Hintergrund dann besser versteht.
- 93 D: Mhm. Und was haben Sie davon mitgenommen? Vom Hintergrund? - Lacht -
- 94 I: Ja, dass eben die...die Buchstaben teilweise unterschiedlich ausgesprochen werden können, obwohl es jetzt der gleiche ist, z.B. jetzt da bei dem "Ich-" und dem "Ach-Laut". Dass das eben anders klingt...und dass man eben auch bestimmte Wörter, die jetzt gleich klingen eben auch unterschiedlich schreiben kann, wie jetzt "Wal" und "Wahl". Da hat ja das Kind auch Probleme. Und

wenn man selber das Hintergrundwissen hat, dann kann man sich das halt auch erklären als wie wenn man jetzt ohne das Hintergrundwissen dasitzt, dann...So, wie wir es jetzt eigentlich immer am Anfang haben. Wenn wir die Situation vor uns liegen haben, da überlegt man irgendwie, aber man kommt dann vielleicht doch nicht ganz darauf...so...ja,...also jetzt direkt für den Unterricht mal nicht, weil es ja zu schwer wäre für das Kind zu erklären, aber selber als Hintergrundwissen auf Fälle hilfreich.

95 D: Mhm. Und bei dem hier? Die orthografischen Prinzipien? Also die Normierung des Deutschen quasi.

96 I: Mh. Ja. Doch da also...also finde ich, kann man für den Unterricht schon was einbauen, weil es ja durch die bestimmten...nja...die unterschiedlichen Prinzipien eben auch gibt. Z.B. dass man dem Kind...dem Kind kann man ja auch erklären, dass man jetzt ein Namenwort, heißt es bei denen noch, dass man das eben groß schreibt, also man soll ihnen jetzt nicht sagen, dass das das lexikalische Prinzip ist, aber das, was dahinter steckt, kann man dem Kind halt erklären, dass...dass man am Satzanfang dann auch groß schreibt, dass...dass Interpunktionen gibt, also dass man Satzzeichen setzt. Also das kann man auf alle Fälle mit einbringen und dass man gewisse Wörter dann auch gleich schreibt, das vom morphologischen Prinzip eben, dass wenn man Haut schon mit "a u" schreibt, dass man dann die Häute eben nicht mit "e u" schreibt, sondern dass das dann "ä u" wird. Also das finde ich, kann man schon einbringen.

97 D: Mhm. Und warum macht man das mit "Haut" und "Häute"? Also warum wird da der Umlaut hingesezt?

98 I: Ja, das ist praktisch ein so ein Stammwort, so eine Wortfamilie, die führt man dann immer dem gleichen Buchstaben ein. In Anführungszeichen mit dem "gleich".

99 D: Ja, das...ich weiß schon, was Sie meinen.

100 - Beide lachen -

101 D: Ja, kommen wir zu der letzten Übersicht. Das ist diese Orthografieübersicht aus so einer unterrichtlichen Perspektive.

102 I: - Überlegt -

103 D: --- Bringt das was für die Schule?

104 I: --- Mh --- also...ja, eigentlich schon...also hinsichtlich von oben jetzt...weniger. Ja, was heißt weniger...es...es...auch nicht also...die Kinder...man braucht halt erst mal das Hintergrundwissen, das ist halt für einen selber. Das hat jetzt nichts damit zu tun, dass sie den Kinder erklärt, dass sie lautgetreu schreiben, weil das verstehen die überhaupt nicht. Aber wenn man z.B. zu ihnen sagt: "Man hört das und man schreibt das auch so...wie man es hört". Zum Beispiel so kann man den Kinder das rüberbringen. Und auch mit so bestimmten Wörtern eben...von den...ja, von den Strategien her...das kann man den Kinder auch rüberbringen, indem man es ihnen einfach umschreibt. Also nicht jetzt direkt so die Definition sagt, aber...

105 D: Also im Moment reden Sie von Schreibungen, zu denen es Strategien gibt, oder?

106 I: Genau, mhm.

107 D: Fällt Ihnen da was ein? Also ein Beispiel?

108 I: Ja, mit...mit Strategie, ich glaube, das war z.B. bei "Roller", dass man dem Kind dann sagt, "Roller" schreibt man grundsätzlich mit zwei "el". Also das kann Kind dann eben... ja,...das was jetzt andere. Das war wieder so ein Merksatz. Also das gehört sich eigentlich zu den Merkwörter.

109 D: Genau, weil es so eine richtige...

- 110 I: die Nachdenkwörter, weil es mit "mag" und "mögen" dann, ... dass man dem Kind erklärt, "mag" stammt von "mögen" ab und deswegen schreibt es mit "g" und nicht mit "k".
- 111 D: Mhm.
- 112 I: also das auf alle Fälle auch. Das kann man dem Kind auch rüberbringen und das ist auch gut dann auf den Unterricht anzuwenden.
- 113 D: Ja, also, wenn ich Sie so reden höre, dann fanden Sie ja die ganze Theorie absolut sinnvoll. Kann das sein?
- 114 I: Ja, ich finde es einfach interessant, weil...
- 115 D: - Lacht -
- 116 I: ich weiß nicht. Selber man... man lernt einfach das Lesen und das Schreiben irgendwie, und den Hintergrund hat man nicht. Man nimmt es halt einfach so hin, von dem, wenn man ein Kind ist, wenn man das lernen muss. Man muss es ja lernen. Und als Erwachsener, das ist es einem auch irgendwie nicht so bewusst. Aber ich finde, man kann sich selber auch schon wieder in seine Schüler und in seine eigenen Kinder später dann hineinversetzen, wenn man so ein bisschen Hintergrundwissen hat. Dass das eigentlich doch relativ schwierig ist, aber alles irgendwie seinen Sinn hat. Also von daher, ich hab das echt interessant gefunden.
- 117 D: Sie meinen mit dem Sinn, dass Erklärungen dahinterstecken.
- 118 I: Dass halt einfach was dahintersteckt.
- 119 D: Ja.
- 120 I: und...hinter dem ganzen Schriftspracherwerb.
- 121 D: Okay. Jetzt hab ich...wir haben ja im Laufe der letzten beiden Sitzungen immer wieder auch mit Verschriftungen von Kindern zu tun gehabt. Und damit einhergehen ja auch viele Falschschreibungen und damit auch Fehler. Was wissen Sie allgemein zum Thema Fehler? Brainstormingmäßig? Also Fehler im Sinne von Falschschreibungen?
- 122 I: Auf das Kind jetzt bezogen, oder?
- 123 D: Mhm.
- 124 I: Ja, das... das Kind macht eben dadurch viele Fehler, weil es ja streng lautlich verschriftet. D.h., das Kind schreibt alles so, wie es hört. Jetzt, wenn ein Kind irgendwie Dialekt spricht, dann schreibt es natürlich bestimmte Wörter so, wie man das in seinem Dialekt ausspricht und nicht aber unbedingt so, wie es geschrieben wird, weil es spricht ja nicht jeder Hochdeutsch jetzt direkt. Und dann auch in dem Sinne von dem Lautstrom eben, dass es bestimmte Wörter einfach zusammenschreibt, die wo vielleicht gar nicht zusammengehören. Das weiß das Kind aber nicht, weil wenn wir sprechen, man hört ja auch nicht, wo jetzt da eine Leerstelle reinkommt. Ja, was noch? --- Ja, Fehler dann auch in dem Sinn, z.B. haben wird da das Wort "Kater" gehabt. Man sagt ja nicht "Kater", sondern "Kata", dann schreibt das Kind halt das "Kata". Und wenn dem Kind dann erklärt, dass hinten zwar "a", aber man schreibt es "er", dann... dann kann das auch andere Wörter, die wo man eben hinten mit "a" aufhören lässt, auch vielleicht mit "er" schreiben, so wie das "Sofa", dann schreibt es halt dann "Sofer". Ich weiß jetzt nicht mehr, wie der Fachbegriff ist, aber...
- 125 - Beide lachen -
- 126 D: Das lag mir auf der Zunge, die Frage. "Übergeneralisierung".
- 127 I: Übergeneralisierung, genau. Also und das sind halt so gewisse Fehler eben. Teilweise aus dem, was das Kind selbst macht, so das streng lautliche Verschriften und dann auch aus Erklärungen,

die das Kind mitnimmt und dann eventuell falsch anwendet. --- Weil es kennt ja die Rechtschreibung noch nicht, also

- 128 D: Ja, also, und...und...also, was Sie bis jetzt gesagt haben oder aufgezählt haben, sind verschiedene Fehler, die für, jeweils verschiedene Ursachen hatten. Also, das ...da haben Sie jetzt einiges aufgezählt und vieles rührt auch dah...rührt wohl daher, dass man die Einsicht in den Lautbezug hat und auf dieser Stufe lautlich verschriftet und dann allmählich Muster von der tatsächlichen Orthografie übernehmen muss.
- 129 I: Genau.
- 130 D: Also die...solche Muster, die...
- 131 I: Also.
- 132 D: Genau. Solche Muster, die also vom Lautlichen abweichen. Und Sie haben auch gesagt, Sie haben...Sie möchten das erst mal aus der Kindersicht erklären. Was haben Sie gemacht und wie...wie ist das aus Lehrersicht? Was fällt Ihnen da zum Thema Fehler ein?
- 133 I: Ja, dass...dass eben bestimmte Stufen gibt, die so ein Kind durchläuft, wenn es jetzt Schreiben und Lesen lernt und da gehören eben die Fehler auch dazu und man sollte jetzt ganz am Anfang nicht alle Fehler von dem Kind verbessern, weil die... ja die ergeben sich dann später von selber, dass das Kind dann die Fehler nimmer macht. Also mit der Zeit, wenn es eben die verschiedenen Stufen durchläuft. D.h. man muss jetzt ein Kind, wenn es am Anfang ziemlich viel verkehrt schreibt, man kann es auf ein paar Sachen darauf hinweisen, aber man sollte jetzt nicht alle Fehler verbessern. Weil das dem Kind auch nichts bringt. Also ich finde auch, dass überfordert dann zu sehr und dann verliert es auch vielleicht die Lust daran. Dass dann sagt, ja: "Ich mache gar nichts richtig und jetzt mag ich gar nicht mehr!" Und die Fehler ergeben Sie dann eben mit der Zeit. Dass das Kind das dann richtig schreibt. Also man sollte jetzt nicht alles verbessern.
- 134 D: Sie würden sich also einige herausgreifen?
- 135 I: Ja.
- 136 D: Und was machen Sie dann mit denen? Also
- 137 I: Ja, dem Kind dann eventuell erklären, dass man das nicht so schreibt und dann vielleicht auch Beispiele bringen, warum man es nicht so schreibt. Jetzt so, um vielleicht auch nochmal auf das "mag" und "mögen" zurückzukommen.
- 138 D: Mhm.
- 139 I: Oder... und halt einfach zu ihm sagen, bestimmte Wörter werden so geschrieben und
- 140 D: Machen Sie sich da keine Sorgen, wenn Sie andere Fehler dafür stehen lassen? Dass sich das Kind das einprägt?
- 141 I: - Lacht - Also ich persönlich, muss ich sagen, ich würde mir schon Sorgen machen, aber wir haben ja gehört...
- 142 D: - Lacht -
- 143 I: ...dass sich das eben nach einer bestimmten Zeit von selber gibt. Also
- 144 D: Naja, von ganz selber, weiß ich jetzt nicht. Was meinen Sie mit "ganz, mit selber geben"?
- 145 I: Naja, dass man es selber nach und nach eben erläutert, dass man es anders schreibt oder dass das Kind auch selber darauf kommt, wenn es dann irgendwie Sachen liest. Also dass es dann sieht: "Ah, das Wort schreibt man ja gar nicht so" und dann gewöhnt sich das Kind das auch eben wieder

anders an, dass es das richtig schreibt. Also... dass es eben auf der einen Seite von dem Lehrer was kommt, dass man es so nach und nach vielleicht verbessert und auf der anderen Seite eben Eigeninitiative vom Kind, wenn es dann einmal irgendwie einmal Aufschriften oder Zeitungsüberschriften oder so liest, dass es dann selber sich verbessert.

- 146 D: Ja, und als Letztes würde ich Sie noch mal direkt, würde ich Sie, möchte ich Sie gerne noch mal direkt zum Filter der Schrift fragen. Wahrnehmung von Schriftsprache. Da hatten wir... Sie ja von alleine eigentlich schon immer was gesagt, also indirekt und umschrieben. Was verstehen... Also noch mal, jetzt noch mal explizit: Was verstehen Sie unter dem Filter der Schrift?
- 147 I: Also Kinder z.B. schreiben ja streng lautlich. Die haben... schreiben praktisch nur ungefiltert. Die haben noch keine Kenntnis nicht über Rechtschreibung oder bestimmte Regeln, und wir Erwachsenen schreiben eben gefiltert, weil wir ja die ganzen Regeln kennen. D.h. also der Erwachsene ist eigentlich so der Filter der Schrift, in Anführungszeichen. Also der kennt halt schon die ganzen Regeln, kennt so Syntaxsachen, und der weiß halt einfach, dass man bestimmte Wörter so schreibt und nicht anders, was ein Kind jetzt eben nicht weiß.
- 148 D: Sie haben nur von Schreiben geredet. Und wie ist das mit Hören?
- 149 I: --- Ja, --- nur jetzt allein vom Hören her oder auch dann die Umsetzung also zum Schreiben hin. Weil das würde ja dann darauf gehen, dass man eben bestimmte Buchstaben anders hört als man sie eigentlich schreibt.
- 150 D: Wer tut das?
- 151 I: Ja, es--- jeder eigentlich. Jeder hört es anders als man es eigentlich schreibt. Aber Kinder schreiben es halt so wie sie es hören und Erwachsene eben nicht, weil die wissen, dass man es nicht so schreibt. Um jetzt noch mal das "ich" zum... als Beispiel zu bringen: Ein Kind schreibt es halt dann vielleicht mit "e", weil es da "i" eben wie als "e" heraushört. Ein Erwachsener hört das vielleicht auch, aber der weiß halt, dass man "ich" mit "i" schreibt.
- 152 D: Und beim Wort "Kind"? Was hören Sie hinten?
- 153 I: Kind? Ja eigentlich ist es ein "t", aber man selber als Erwachsener weiß halt, dass man es mit schreibt und das Kind weiß das eben nicht. Darum schreibt es das Kind eventuell mit "t".
- 154 D: Aber wenn es doch die Erwachsenen alle richtig, also genau so hören wie Kinder, wie erklären Sie sich dann den Fehler der Lehrerin, die ja dann zum Kind sagt: "Ja, hör doch mal genau hin! Hörst du nicht das "g" in "mag"?"
- 155 I: Ja, ... durch dass sie eben weiß, dass man es mit "g" schreibt statt mit "k", sagt sie halt dann vielleicht: "Hör doch mal da genau hin". Aber im Endeffekt ist es eigentlich verkehrt, weil wenn man genau hinhört, dann hört man "k" statt ein "g". Also ist der Ausdruck eigentlich, den sie verwendet hat, falsch.
- 156 D: Mhm. Und aber Sie glauben dennoch, dass die Lehrerin es eigentlich richtig hört?
- 157 I: Nein, richtig hört nicht. Aber sie kann es richtig umsetzen. Also, sie hört es genauso wie das Kind, weiß aber, dass man es eben nicht mit "k" schreibt. Also, und deswegen...
- 158 D: Ah ja.
- 159 I: ...ist das eben gefiltert. Sie kennt praktisch die Regeln. In dem Fall jetzt die Rechtschreibung halt von dem Wort, was das Kind eben nicht kennt.
- 160 D: Ja, ich würde sogar weitergehen. Ich würde denken, dass die Lehrerin wirklich denkt, dass sie ein "g" hört.
- 161 I: Ach so, ja. Stimmt eigentlich auch wieder. Durch dass sie das den Hintergrund, also das

Hintergrundwissen eben nicht hat, meint sie vielleicht, dass man "g" statt ein "k" hört, aber im Endeffekt ist es aber nicht so. Ich meine, wir haben ja selber unsere Probleme damit gehabt, also...

- 162 D: Genau. Und das genau ist der Filter der Schrift. Also da würde ich tatsächlich noch weiter gehen und sagen, ja, die Kinder nehmen das anders wahr. Und wir geben oftmals die Sprache so wieder, wie wir es von Sprachmustern und Regeln usw. kennen, aber nicht so, wie wir es eigentlich hören, und wir geben, oder hören sollten. Wir hören dann nur das, was wir wissen.
- 163 I: Stimmt eigentlich.
- 164 D: Also das wäre...
- 165 I: Das ist schon irgendwie wieder mit dem, was wir vorher gesagt haben...
- 166 D: Also man hört, was man weiß quasi...
- 167 I: Genau.
- 168 D: ...und das wäre dann der Filter der Schrift. Ist dieses Wissen für Ihren späten, späteren Unterricht von Bedeutung?
- 169 I: Ja, auf alle Fälle. Also weil man da den Bezug dann eben zu den Kindern hat, dass das bei denen nicht so ist. Dass die eben das nicht gefiltert... hören also und eben dann auch so schreiben wie sie es hören. Also die schreiben nicht, wie man sich es denkt, dass man es hört, sondern eben so, wie man es hört.
- 170 D: --- Mhm. Meinen Sie, dass Sie durch dieses Wissen mit manchen Fehlern **jetzt** anders umgehen oder als...bevor Sie diese Theorie erfahren haben?
- 171 I: Doch, ich glaube schon, weil ich glaube, ich wäre genauso gewesen wie die Lehrerin und hätte gesagt: "Jetzt hör doch mal genau hin!" Im Endeffekt stimmt das aber gar nicht.
- 172 D: Ja. Okay. Das war es diesmal schon. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Frau Ammer

**Interview mit Frau Ammer
(MZP 2)**

- 1
- 2
- 3 D: So, Frau Asen. Ganz am Anfang eine ganz allgemeine Frage an Sie: "Wenn Sie an die letzten beiden Seminarsitzungen denken, haben Sie da eine zentrale Erkenntnis mitgenommen? So etwas, wo Sie sich sofort dran erinnern oder..."
- 4 I: Also ja, das System, das wir da kennengelernt haben, mit Phoneme und Grapheme, das war sehr komplex und ganz neu.
- 5 - Beide lachen -
- 6 I: Und sehr interessant, aber bisschen schwierig.
- 7 D: Ja, das glaub ich. Gab es insgesamt Inhalte oder Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule fanden?
- 8 I: Darf ich noch mal bisschen reinschauen.
- 9 D: Ja.
- 10 I: Irgendwie... Was war das jetzt noch mal?
- 11 D: Also so ganz kommen wir nachher noch dazu. Aber so, wenn Sie sich einfach so erinnern. Danach frag ich sowieso ab zu den einzelnen Texten.
- 12 I: Jetzt gerade hab ich leider gar nichts präsent.
- 13 D: Macht nichts. Macht nichts. Und Inhalte oder Themen, die Sie besonders unwichtig für die Schule fanden? Vielleicht kommt... fällt Ihnen ja da sofort was ein. - Lacht -
- 14 I: Nein, leider auch nicht.
- 15 D: Auch nicht. Okay. Gut. Dann kommen wir doch gleich zu der Art der Seminargestaltung. Also Sie haben ja wieder, wie in den vergangenen Wochen, mit Unterrichtsprotokollen gearbeitet, die hießen beide "Ich mag", waren nur zweigeteilt quasi. Und da hab ich wieder meine Fragen an Sie. Wie ist es Ihnen beim Lesen dieser Protokolle ergangen? Sie können auch gerne so herumblättern. Also, wie war das? Also, z.B. der erste Teil von "Ich mag."
- 16 I: Ja, seit ich weiß, wie das System funktioniert, fällt es mir nicht mehr so schwer wie beim ersten Mal. Also manchmal ist es noch bisschen komisch, wenn das jetzt der Tom sagt, "schöne blaue Farbe", da weiß man jetzt gar nicht: "Ist das wichtig oder kann ich da gleich drüber lesen?" Aber das ist nicht so schlimm.
- 17 D: Was meinen Sie, seitdem Sie wissen, wie das System funktioniert?
- 18 I: Also das hat mich am Anfang... solche Sätze haben mich total irritiert und da hab ich nicht gewusst, worauf soll das jetzt hinaus.
- 19 D: Ja.
- 20 I: Aber das ist jetzt schon besser.
- 21 D: Ah ja. Ja, das ist auch gut, dass Sie vergleichen. Das können Sie ruhig machen. Das interessiert mich ja auch. Und sonst, fanden Sie das spannend oder langweilig, schwierig oder einfach? Also diese... diesen Text einfach, den... die Arbeit mit dem Protokoll?
- 22 I: Also, die Arbeit mit dem Protokoll find ich eigentlich schon spannend und bisschen schwierig

vielleicht, ja.

23 D: Mhm. Was... warum genau?

24 I: Ja, dass man sich das bildlich genau vorstellt, ist nicht so leicht. Und wie gesagt, auch solche Sätze verwirren dann ein bisschen, aber es geht dann schon. Man kann sich es dann schon vorstellen.

25 D: Und wenn Sie dann den zweiten Teil hier noch mal sehen... nehmen von der "Ich mag"-Situation. Wie ist es Ihnen bei diesem Protokoll ergangen?

26 I: Ja, also...

27 D: Bis auf den Satz, den Sie schon genannt hatten.

28 I: Da war ich eigentlich da ganz zum Schluss dann auch ganz empört, wie die meisten eigentlich, dass... Oder nicht ganz empört, aber ist mir ein bisschen arg streng vorgekommen von der Lehrerin.

29 D: Ach, dass sie, was konnten...

30 I: Ja, dass sie schimpft, "Julian, du musst besser hinhören!" Und das ein bisschen streng irgendwie.

31 D: - Lacht - Ja. Das ist Ihnen gleich aufgefallen, dann. Aha. Und Sie mussten ja jetzt wieder, auch wie in den vergangenen Wochen immer, in die Rolle der Lehrerin schlüpfen oder die diese Lehrerin dort beurteilen. Wie fanden Sie dann das wieder? Sie können auch gerne wieder vergleichen mit dem vorherigen Protokollen. Sie können ja auch erst eins nach dem anderen nehmen, also so die Lehrerrolle quasi erst für "Ich mag" in der ersten Hälfte.

32 I: Ja, das habe ich mir ein bisschen schwierig gesehen, in die Lehrerin rein zu versetzen, wenn man so wenig Praxiserfahrung hat. Und wenn man sich auch fast nimmer erinnern kann, wie man selbst die Grundschule erlebt hat.

33 - Beide lachen -

34 I: Aber es geht eigentlich.

35 D: Ja, und finden Sie das sinnvoll?

36 I: Ja, ich find das schon sinnvoll, dass man da versucht, gleich dran zu denken, wie man, wie das wäre, wenn man selbst in der Situation wäre.

37 D: Und können Sie da einen Unterschied sehen, wie es Ihnen in der Lehrerrolle ergangen ist in... von den beiden Protokollen her?

38 I: Mh, nein, glaub nicht.

39 D: War Ihnen das hier z.B. gleich klar, mit dem "ich" und dem "ech"?

40 I: Warum die Kinder das "e" schreiben?

41 D: Mhm.

42 I: Nein, gar nicht. -Lacht - Das hat mich eh interessiert. Das ist ja am Anfang auch gleich mal vorgekommen, bei die Beispiele.

43 D: Das "ich heiße Petra" oder so was, oder?

44 I: Genau. Und damals hab ich mir gedacht, dass würde mich interessiert, wie die auf das "e" kommen will. Weil ich das eigentlich gar nicht hör. Hab ich gemeint. Das war sehr interessant.

- 45 D: Und fanden Sie das dann glaubwürdig, die Erklär... Also wie lautet denn die Erklärung? Sagen wir mal so: Warum schreibt sie denn "ech"? Also ich mit "e".
- 46 I: Ich glaub, weil es für das Kind so... sich ähnlich anhört. Und ich weiß jetzt gar nimmer so genau.
- 47 D: Warum es auf die Idee kommt, "ich...ich" mit "e" zu schreiben, das wissen Sie jetzt nicht mehr so genau, oder wie?
- 48 I: Ja, genau. Also, ich glaub, weil das Kind eben das "ich", dass es kein so ein klares "i" hört, sondern eher glaubt, das ist ein "e – ech".
- 49 D: Mhm. Das stimmt auch. Aber, und warum? Also gibt es da eine Erklärung für? Eine andere Frage: Haben Sie eine Erklärung dafür, warum Sie das gar nicht hören und das Kind...
- 50 I: Ja, bei mir ist es halt, also die Gewohnheit, weil ich es einfach nur mit "ich" kenne. Also der sprachliche Filter.
- 51 D: - Lacht - Ja, der Filter der Schrift, genau. Nicht der sprachliche Filter. Mhm. Was versteht man darunter?
- 52 I: Also, dass ich schon so vorgeprägt bin von den orthografischen Regeln und Bildern und so, dass das für mich automatisch so ist, dass wir immer so und so schreiben und mir gar nicht das gar nicht vorstellen kann, dass Kind das anders empfinden. Glaub ich.
- 53 D: - Lacht - Ja. Und ist das... Glauben Sie das eigentlich, dass das Kind das "e" gehört hat? Oder ist...also ist es für Sie überzeugend oder sagen Sie sich: "Naja, Erklärungen kann man immer finden oder..." Also ganz ehrlich: Ist es für Sie plausibel?
- 54 I: Ja, nein. Es ist schon ein schwieriges Thema mit dem "ech", find ich. Und ganz überzeugt bin ich vielleicht nicht, sonst hätte ich es mir vielleicht auch besser merken können.
- 55 - Beide lachen -
- 56 I: Was ich mir vielleicht noch vorstellen kann, dass vielleicht das "i" in "Igel" mit der Anlauttabelle irgendwie klarer ist für die Kinder, aber ich weiß auch nicht.
- 57 D: Ja, das stimmt auch. Also denke schon, dass das klarer ist. So hatten wir es auch im Seminar gesagt. Und sagt Ihnen in diesem Zusammenhang noch die Koartikulation etwas?
- 58 I: Ja, mit dem "ch-Laut", dass der dann Auswirkungen auf den Vokal und den abmildert oder so.
- 59 D: Und? Was hat das jetzt wohl damit zu tun? -Lacht - Jetzt erinnern Sie sich wieder wahrscheinlich, oder?
- 60 I: Ja, also in "Igel" ist das einfach viel klarer. Das wird durch das... die restlichen Buchstaben verschlucken das "i" da nicht so wie das dominante "ch".
- 61 D: Mhm. Ja, z.B. Also auf jeden Fall die Koartikulation ist tatsächlich so etwas, dass der Lautkontext um einen Laut, einzelnen Laut herum, auf die Aussprache dieses Lautes Einfluss hat. So kommt es halt, dass ein und der selbe Laut, also den wir als ein und den selben Laut klassifizieren, tatsächlich in der mündlichen Sprache verschieden klingen kann von der Qualität her. Also "ich" und also, das "i" in "ich", also, wir sagen ja nicht "iich" und das "i" in "Igel".
- 62 I: Ja.
- 63 D: Das ist ja dann doch mehr "I-Igel", und "i-ich" ist es ja irgendwie nicht so.
- 64 I: Ja.

- 65 D: Aber so ganz, ganz plausibel, dass ein Kind dann "ech" schreibt, das...
- 66 I: Nicht ganz, aber fast.
- 67 D: Nicht ganz, aber fast. - Lacht - Haben Sie eine Idee, was Sie überzeugen würde, also...
- 68 I: Mh. Ja, also z.B. das "mag" und "mak", das ist wirklich sehr nah beieinander. Aber "ech" und "ich", ist doch einfach noch ein kleines bisschen weiter auseinander.
- 69 D: Na, jetzt haben Sie aber auch ein ganz deutliches "ech"...
- 70 I: Schon.
- 71 D: ...also ausgesprochen. Ja. Aber bleiben wir doch dann bei "mag". Das haben Sie ja jetzt auch schon erwähnt. Das war Ihnen dann plausibel, oder wie? Oder was war Ihnen plausibel?
- 72 I: Also, dass das "mag" und "mak", also überbetont ausgesprochen, sehr ähnlich ist, das war eigentlich schon plausibel und das das Kinder vielleicht verwirrt.
- 73 D: Mhm. Was meinen Sie, warum hat das Kind das dann mit "k" geschrieben?
- 74 I: Ja, weil das Kind ein "ka" hört oder weil jeder "ka" hört, eigentlich.
- 75 D: Mhm. Ich wollt gerade fragen. Was hören Sie denn?
- 76 I: Ja, ein "ka". Aber da muss man lange drüber nachdenken. Also wenn man so auf das "ge" fixiert ist.
- 77 D: Und warum Sie... warum müssen Sie darüber nachdenken?
- 78 I: Weil der Filter der Schrift, nein, Sprache, nein, Schrift.
- 79 D: Ja, beides. Also Filter... also bei Ihnen ist es wahrscheinlich so Filter der Schrift. Nja, auch der Sprache, ja. Im Grunde. Also beides wird gefiltert, aber das Filtern ist quasi auf Grund der Schriftsprache da. Weil die Schriftsprache so dominant ist, das Visuelle und so. Hatten Sie schon gesagt. Mhm. Ja, wie finden Sie es generell, dass wir uns erst mit diesen Unterrichtsszenen auseinandergesetzt haben und dann die Theorie behandelt haben?
- 80 I: Ja, das find ich eigentlich nach wie vor gut. Weil man das dann besser verstehen kann.
- 81 D: Okay. Also Sie fanden das auch hier gut. Auch mit dieser Theorie. Mhm. Okay. Konnten Sie einen Zusammenhang sehen zwischen diesen Unterrichtsszenen und der Fachtheorie, die wir gemacht haben?
- 82 I: Ja, schon eigentlich.
- 83 D: Ja?
- 84 I: Mhm.
- 85 D: Mhm. Okay. Können Sie dafür Beispiele nennen? Also welche Theorie...
- 86 I: Ja, also eben bei dem "mag" und "mak". Genau diese Theorie über den Filter der Schrift und dann so Sachen wie mit der, also mit der Minimalpaarbildung und solche Sachen.
- 87 D: Wissen Sie da noch was von?
- 88 I: Ja, wenn praktisch zwei Wörter in fast allen Lauten, bis auf einen gleichen sind, und wenn man den

Laut austauscht und der Sinn verändert sich, dann ist es ein Minimalpaar. Und da hab ich auch ganz lang überlegt, ist das jetzt ein Minimalpaar, aber sind ja eigentlich...

- 89 D: Welches?
- 90 I: Dieses "mag" und "mak".
- 91 D: Ah so, da haben Sie überlegt.
- 92 I: Ja, aber das passt eigentlich gar nicht.
- 93 D: Dafür müsste es ja beide Wörter geben.
- 94 I: Mhm, genau.
- 95 D: Und "mag" mit "g" gibt es ja, "mak"...
- 96 I: Dann hab ich immer noch eins gesucht, das sich so anhört, aber da gibt es keines.
- 97 D: Das sich wie anhört?
- 98 I: Das, dieses "ak(a)" hinten vielleicht hat, oder so oder zumindest ein "ka". Da ist mir gar nichts eingefallen dann.
- 99 D: Haben Sie es während des Seminars überlegt?
- 100 I: Ja, in der Stillarbeit.
- 101 D: Ah ja. Ah ja, das war ja in der vergangenen Sitzung. Also und in der Sitzung davor hatten Sie das mit den Minimalpaaren gemacht, gell? Mhm.
- 102 I: Genau.
- 103 D: Ah ja. Wie kamen Sie darauf mit der... nur schnell, weil da haben Sie sich einfach nur erinnert wahrscheinlich.
- 104 I: Ja, weil... weil ich schon so lang überlegen hab müssen, höre ich jetzt da ein "ka" oder nicht.
- 105 D: Ach so. Und dann... Mhm.
- 106 I: Und da war ich mir nicht sicher.
- 107 D: Ah, und da haben Sie gedacht, das kriegen Sie raus, wenn Sie... ah.
- 108 I: Ja, und wieso.
- 109 D: Ah ja. Interessant. Sehen Sie, das kriege ich ja dann nicht mit. - Lacht - Ja, fallen Ihnen noch weitere Beispiele ein, wo Ihnen... wo Sie einen Zusammenhang zur Theorie sehen? Also hier, das... das hatten wir ja schon. Und wie sieht es hier aus?
- 110 I: Ja, da ist eigentlich auch viel vorgekommen. Also das "e" mit... im "ich" praktisch. Oder dann da mit dem Leo, dass man das zusammenzieht.
- 111 D: Mit dem Bogen, meinen Sie? An welche Theorie denken Sie da?
- 112 I: --- Da muss ich gerade überlegen, weil eigentlich, also ein Diphthong ist ja nicht, wo man es richtig zusammenzieht, aber ---
- 113 D: Das ist ja das Wort "ich".

- 114 I: Ach, das war ja "ich". Ach, ich war jetzt total auf "Leo". Ja, genau.
- 115 D: Nein. Das war beim "ich". Mhm. Und da hat also der Bogen für das "ce" und das "ha" gestanden.
- 116 I: Genau.
- 117 D: Und sehen Sie das einen Zusammenhang zu der Theorie? Also...
- 118 I: Ja, aber den "ch-Laut" haben wir ja ganz viel gemacht.
- 119 D: - Lacht - Und erinnern Sie sich konkreter? Also inwiefern hat Ihnen die Theorie etwas geholfen, zu verstehen oder... dass jetzt die Lehrerin den Bogen drunter macht?
- 120 I: Ja, da hab ich jetzt gerade nachgedacht. So speziell was war, zu dem "ce" und "ha" zusammenziehen, zu "ch", weiß ich jetzt gar nicht mehr. ---
- 121 D: Nja, dann können Sie sich nicht mehr so erinnern. Tatsächlich ist es so... Also Sie es doch mal in Ihren Worten, warum da ein Bogen drunter gemacht wird, hier unter das "ce" und das "ha".
- 122 I: Ja, weil es sind zwei einzelne Buchstaben, aber ein Laut. Und dass die Kinder das praktisch nicht verwirrt, dass die nicht glauben, es müssten zwei Zeichen sein, weil man nur zwei Laute hört.
- 123 D: Mhm. Richtig. Und die Theorie dazu war es quasi so, dass es ein Laut ist, also weil wir haben ja hier unterschieden zwischen der Lautebene und der Schriftebene. Auf der Lautebene handelt es sich um einen Laut, auf der Schriftebene um zwei Buchstaben, die aber wiederum eine Einheit bilden, weil Sie einen einzigen Laut repräsentieren. Also das Phonem "ch" wird durch das Graphem "ceha" sozusagen repräsentiert und das eine Graphem besteht wieder aus zwei Buchstaben. Das war eigentlich das.
- 124 I: Genau.
- 125 D: Mhm. Okay. Dann schauen wir uns doch gleich mal diese Übersichten an. Sie hatten ja diese zentralen linguistischen Begriffe. Das war so ein bisschen mit dabei. Dann hatten wir ja die orthografischen Prinzipien und noch mal einen anderen Blick auf die Orthografie. Diese beiden Übersichten, da war ja eher so eine sprachwissenschaftliche Perspektive drauf. Und hier, das war eher so eine unterrichtliche Perspektive. Meine Frage jetzt an Sie: Also glauben Sie, Sie können diese Theorie, die Sie hier so präsentiert sehen, für den Unterricht gebrauchen? Sie können ja auch das erst mal so nach und nach... Wir können uns erst mal das anschauen. Das haben wir jetzt auch schon ein bisschen besprochen.
- 126 I: Das hab ich eh noch ein bisschen im Kopf. Aber die zwei, ehrlich gesagt, gar nicht so gut. Das hab ich auch im Test nicht gewusst.
- 127 - Beide lachen -
- 128 D: Aber wenn wir dann doch erst mal die Erste nehmen, die zentralen linguistischen Begriffe. Meinen Sie, Sie können das für den Unterricht gebrauchen?
- 129 I: Ja, schon. Also zwar viel komprimierter und einfacher, aber eben dies erklären, dass praktisch diese zwei Buchstaben, das "ch" ergeben und so. Ja, kann man schon brauchen.
- 130 D: Fanden Sie es gut, dass Sie diese Theorie erfahren haben oder sagen Sie: "Naja, das hätte es nun nicht gebraucht!"
- 131 I: Doch, ich hab es schon gut gefunden, aber ich hab es noch nicht so gut verinnerlicht, ehrlich gesagt. Das ist mein persönlicher Fehler, weil ich es noch nicht so richtig gelernt hab oder so, aber, ich glaub schon, dass man es wissen sollte.

- 132 D: Ja, es war ja auch sehr viel. Abgesehen davon. Also da sind Sie bestimmt nicht die Einzige. Und dann nehmen wir... Gibt es für Sie einen Grund, warum man überhaupt die Laut... Also wir haben uns ja auch ein bisschen mit der Lautschrift beschäftigt. Wozu wäre das gut? Oder war es eben nicht gut?
- 133 I: Ja, das war schon gut. Aber so direkt intensiv haben wir uns dann eh nicht so beschäftigt. Also zumindest nicht das ganze Alphabet angeschaut.
- 134 D: Nein, nein. Wir haben nur bei den Minimalpaaren etwas gemacht oder Sie haben ja auch diese Übersicht hier bekommen, dass man so einen Eindruck von der Lautschrift hat oder dass man, also war das in irgendeiner Weise nützlich?
- 135 I: Ja, schon, aber, ja.
- 136 D: - Lacht - Sie wissen natürlich, dass ich gleich frag: "Warum?"
- 137 I: Ja, jetzt überlege ich schon.
- 138 - Beide lachen -
- 139 I: Ich hab... ich hab über die gar nicht so viel nachgedacht, über die Lautschrift.
- 140 D: Wissen Sie denn noch, was die Lautschrift leistet?
- 141 I: Ja, die, also die versucht praktisch die Laute wiederzugeben, weil man als Buchstaben kann man es ja nicht schriftlich wiedergeben. Also es ist so eine Art eigenes Alphabet. Und ja, ich glaub, ein normales kurzes "e", glaub ich, ist dann z.B. ohne den Doppelpunkt, oder? Der macht ihn lang, glaub ich.
- 142 D: Genau. Das ist... das ist hier das lange "e", und das kurze "e" wäre da.
- 143 I: Ja, und die C. hat dann zwei Beispiele auf die Tafel geschrieben. Eines war dann mit dem kurzen "e" und das andere mit dem Doppelpunkt. Und das...
- 144 D: Das "Beet" und das "Bett" wahrscheinlich.
- 145 I: Wahrscheinlich. Genau. Und da hat man dann den Unterschied noch mal deutlich gesehen. Das war schon gut.
- 146 D: Ja, also die Lautschrift, die leistet tatsächlich etwas, was die Buchstabenschrift nicht leistet. Also die Lautschrift orientiert sich tatsächlich an so einer 1:1-Zuordnung. Das ist also wirklich eine Laut... so lautorientiert wie möglich ist, ja. Und das ist ja in der Buchstabenschrift nicht so. Und so kann man sich mit der Lautschrift noch mal so richtig auf die lautliche Seite konzentrieren. Haben Sie eine Ahnung, wenn Sie das so hören, wozu das für den Unterricht, also warum wir das machen sollten?
- 147 I: Ja, irgendwie selber kommt man mit der deutschen Lautschrift selten in Berührung. Eher wenn man Fremdsprachen lernt.
- 148 D: Ja, Sie sollen das ja auch nicht können, aber diese Konzentration, dass wir einmal sagen, was hört man denn eigentlich wirklich?
- 149 I: Ja. Das zum Beispiel. Wir haben ein Beispiel gehabt, da bei dem "mag". Also man bildet sich ein, man hört ein "ge" und derweil ist es ein "ka". Und da ist die Lautschrift dann schon sinnvoll. Ich glaub, wie ich da in der Stillarbeit dann überlegt hab mit dem Minimalpaar oder so, da hab ich mir dann gedacht: Das würde ich jetzt gern in der Lautschrift sehen, damit ich weiß, ob es wirklich ein "ka" ist oder nicht.
- 150 D: Okay. Lassen wir das mal so. Jetzt die orthografischen Prinzipien. Da haben Sie ja gesagt, da können Sie sich nicht so ganz dran erinnern. Macht nichts. Legen wir noch mal vor. Glauben Sie,

Sie können die für den Unterricht gebrauchen?

151 I: ---

152 D: Also die Theorie, die Sie da so präsentiert haben. Nützt Ihnen das irgendetwas oder nicht?

153 I: Mh, ja. Die glaub ich, ist schon wichtig, weil für Kinder das noch ganz schwer ist am Anfang, dass sie eben alles lautgetreu verschriften wollen und derweil gibt es so viel Ausnahmen, eben weil die Orthografie doch anders ist. Also dass "Wahl" und "Wal", "die Wahl" und "der Wal" sich gleich anhören und man schreibt es anders. Glaub ich, ist nicht so leicht für Kinder.

154 D: Okay. Aber so direkt was anfangen, können Sie damit nicht. Sehe ich das richtig? - Lacht -

155 I: Also, ich glaub, ich hab es mir noch zu wenig angeschaut, ehrlich gesagt.

156 D: Okay. Dann haben wir ja noch eine Übersicht. Und das ist die... die Übersicht auf Folie, wo die Orthografie noch mal aus einer unterrichtlichen Perspektive dargestellt wird. Nützt diese Theorie Ihnen etwas oder diese Übersicht?

157 I: Ja. Das hab ich schon nicht schlecht gefunden mit den Nachdenkwörtern und den Merkwörtern auch. Dass Kinder irgendwie so Regeln an die Hand kriegen müssten, mit denen sie sich manche Sachen erschließen können. Oder dass halt manchmal nicht hilft, dass sie doch was auswendig lernen müssen und so.

158 D: Können Sie mir Beispiele dafür nennen? Also sowohl für die Nachdenkwörter als auch für die Merkwörter? Oder Lernwörter?

159 I: Ja, dass z.B. wenn jetzt das "a" lang gesprochen werden soll, dass man dann mit "ha" z.B. schreibt oder Doppel-a wie in "Paar" oder "Wahl" – die "Wahl". Und die Ausnahmen, die man dann auswendig lernen muss, also, das Merkwort wäre dann der "Wal" mit einem "a". Oder? Genau.

160 D: M-h-m. Nja, bin ich mir gar nicht so sicher. Weil wenn es nämlich lauttreu den "Wal" verschriftet, dann wäre ja der "Wal", also "w(e)-a-l", also der "Wal" wäre ja dann sozusagen die normale Schreibung für's Kind.

161 I: Mhm. Aber nur dass es halt praktisch ein langes "a" ist, aber es ist trotzdem kein "ha" oder "a" da.

162 D: Ach, daran haben Sie gedacht. Mhm. Ja, ich denke, dass man da trotzdem wahrscheinlich eher unter "die Wahl" mit "ah(a)" unter die Merkwörter bringen würde. Dass man sagt, ja, such mal alle Wörter raus, mit "a" und "ha". Also, bin ich mir nicht so sicher. Und fällt Ihnen noch ein anderes Merkwort ein?

163 I: Mh. ---

164 D: "Roller"? Da war irgendwas. Was... welche Stelle da im Wort ist dann diese Merkstelle?

165 I: Also dass... hinten praktisch, dass "er" ist statt dem "a", das die Kinder hören.

166 D: Ist das etwas, wozu es keine Strategie gibt?

167 I: Ja, ich glaub, irgendwann kommen die Kinder schon drauf, dass das normal fast immer "er" ist.

168 D: Und würde es dann hierher gehören.

169 I: Nein, vielleicht bloß kurz am Anfang, dass sie sich das merken, aber dann lernen sie das automatisch, dass das immer "er" ist.

170 D: Mhm. Dann würde es doch aber eher hierher gehören.

- 171 I: Mhm. Ja.
- 172 D: Wollen Sie es mal ausformulieren, was das Kind dann an Strategie sozusagen lernen müsste?
- 173 I: Also, "ich spreche "a", aber ich schreibe "er"".
- 174 D: Mhm. Genau, da haben Sie natürlich Recht. Das müsste sich schon das merken, aber ab dann ist es ja wirklich so ein Wortbaustein, für das auch eine Strategie gibt. Und das ist doch eher ein Nachdenkwort. Aber in "Roller" gibt es noch eine andere Stelle im Wort, was eher eine Merkstelle wiederum ist. Wissen Sie das noch? Wir können ja auch anders dran gehen. Wie würde denn wahrscheinlich ein Kind "Roller" verschriften, wenn es es lauttreu verschriftet?
- 175 I: "r - o - l - a".
- 176 D: Die eine Problemstelle haben wir schon aufgelöst. Dann bleibt noch eine andere.
- 177 I: Ja, mit dem "Doppel-el".
- 178 D: Genau. Und das wäre wahrscheinlich eine Merkstelle. Also was Typisches für ein Merkwort. Mhm. Ja. Noch eine Frage dazu. Diese ganze Theorie haben Sie ja gekoppelt mit diesen Unterrichtsszenen und Kinderverschriftungen erfahren. Wie fanden Sie das? Also, sie hätten ja auch die Theorie wirklich im Block alleine haben können.
- 179 I: Ja, dann kann man sich es wahrscheinlich nicht so gut vorstellen.
- 180 D: Hätten Sie sich das aber vielleicht besser merken können?
- 181 I: - Lacht - Ja, gut, ich hab es mir vielleicht nicht wirklich so gut merken können, aber dass man sich es so schon besser merken kann mit dem Praxisbezug.
- 182 D: Okay. Wir haben uns ja im Laufe der letzten beiden Sitzungen auch immer wieder mit Kindern, also mit Verschriftungen von Kinder auseinandergesetzt und damit auch mit vielen Falschschreibungen. Also Fehlern. Was wissen Sie allgemein zum Thema Fehler? Also im Sinne von Falschschreibungen?
- 183 I: Also welche Beispiele, an die ich mich noch erinnern kann oder ganz allgemein?
- 184 D: Ganz allgemein. Alles, was Ihnen einfällt. Aus Kindersicht, aus Lehrersicht einfach alles. So Brainstorming.
- 185 I: - Lacht - Oh, Gott!
- 186 D: Sie können auch, wie Sie sagten, verschiedene Fehler nennen.
- 187 I: Ja, mach ich lieber.
- 188 D: Ja, machen Sie ruhig. Alles, was Ihnen einfällt.
- 189 I: Z.B. ist ja eben mit dem "a" statt "er" oder dass die Wortgrenzen also, verschluckt werden. Also Wörter zusammen gezogen werden. Oder ja, so Doppellaute, dass die nicht erkannt werden, dass sie durch einen Buchstaben wiedergegeben werden. Also dass beim Doppelbuchstaben nicht doppelt wiedergegeben werden. Oder dass z.B. das "ha" vergessen wird oder so. Oder überhaupt stumme Buchstaben gibt es ziemlich viele, die beim Sprechen verschluckt werden.
- 190 D: Also haben Sie jetzt lauter Fehler aufgezählt, die verschiedene Ursachen haben. Oder verschiedenen Gründe, aber Ihre Fehler, die Sie aufgezählt haben, haben alle eigentlich eine Ursache, oder?
- 191 I: Ja.

- 192 D: Nämlich?
- 193 I: Dass die Laute anders sind, als das Geschriebene praktisch.
- 194 D: Mhm. Und das Kind quasi nur das wiedergibt, was es hört in einer bestimmten Verschriftungsstufe. Und dann erst lernen muss, warum, wieso, weshalb also diese Fehler oder also bestimmte Stellen im Wort einfach doch anders geschrieben werden, bestimmt durch die Orthografie. Wie gehen Sie denn als Lehrer mit den Fehler um? Also wenn Sie jetzt eine Kinderverschriftung vor sich haben. Wie gehen Sie denn damit um?
- 195 I: Also ganz am Anfang nicht jeden Fehler korrigieren. Sonst werden die Kinder ja total demotiviert und kommen auch total durcheinander. Die können sich ja das nicht alles einprägen. Vielleicht am Anfang nur so die wichtigsten Sachen und dann schrittweise immer mehr.
- 196 D: Und was sind die wichtigsten Sachen? Was meinen Sie damit?
- 197 I: Nja, dass ich vielleicht richtig geschrieben wird. - Lacht -
- 198 D: Also so häufige Wörter, oder?
- 199 I: Ja, genau.
- 200 D: Meinen Sie das?
- 201 I: Ja.
- 202 D: Ja, und dann kann Ihnen ja diese Übersicht ja auch helfen, wie Sie damit, mit den einzelnen Fehlern umgehen. Ob das jetzt ein Merkwort ist oder ein Nachdenkwort oder so was. Mhm. Sie hatten am Anfang unseres Interviews noch was vom Filter der Schrift erzählt. Ja. Was, allgemein, was fällt Ihnen dazu noch ein?
- 203 I: - Überlegt -
- 204 D: Also, erzählen Sie mal! Sie haben mir doch, glaub ich, vorher schon erklärt, warum es den Filter der Schrift gibt, aber können Sie mir dafür nur ganz schnell Beispiele noch mal nennen?
- 205 I: Ja, dass Kinder bestimmte Sachen so schreiben wie sie es hören und ein Erw...
- 206 D: Zum Beispiel?
- 207 I: Z.B. das "mag" mit "ka". Und als Erwachsener ist das vielleicht im ersten Moment gar nicht plausibel, weil man sich einbildet, man hört ja das "ge". Weil... aber man glaubt nur, das zu hören, weil man eben das dauernd visuell vor sich hat und derweil...
- 208 D: Wissen Sie noch eigentlich die grammatikalische Bezeichnung für dieses Phänomen, dass man da ein "k" hört statt ein "g"?
- 209 I: Ja, die Endlautverhärtung, oder?
- 210 D: Fast. "Auslautverhärtung". Wissen Sie da noch was zu?
- 211 I: Nja, also wenn das ge nicht, oder das g nicht der Endlaut ist, also z.B. in mögen drin, steht es ja in Mitte und dann ist es ja weich. Nur am Schluss ist es dann so hart. Warum, weiß ich jetzt auch nicht.
- 212 D: Und davon sind nur bestimmte Laute betroffen. Wissen Sie es noch?
- 213 I: Also das "be"... und eben das "ge"...vielleicht das "de" auch.

- 214 D: Genau. Und damit haben Sie das alles. Ja. Also dann ist diese Auslautverhärtung, dass man... dass viele Erwachsenen meinen, Sie hören bei mag also tatsächlich ein "g", wo es... wo man eigentlich ein "k" hört, ist ein Beispiel für den Filter der Schrift. Fällt Ihnen noch etwas ein?
- 215 I: Ja. Zum Beispiel bei "Regensburg". Jetzt hab ich schon vielleicht ein bisschen deutlicher gesagt, aber das, da wird z.B. das "e" verschluckt. "Regensburg". Und das nimmt man... man merkt gar nicht, dass man es verschluckt, weil man das so deutlich vor sich sieht, dass das "e" da drin ist und man verschluckt es doch.
- 216 D: Und noch etwas?
- 217 I: Mh. ---
- 218 D: Die Wortabstände?
- 219 I: Ja. Also wenn man spricht, da werden die Wörter sehr verschliffen und man fast keinen Unterschied zum Hören, wo das Wort aufhört, aber...
- 220 D: Ja. Jetzt eine Frage noch. Sie hatten ja gesagt, ja, Sie würden nicht alle Fehler verbessern, sondern nur einige. Wie sehen Sie denn, und Ihnen ist ja auch klar, dass verschiedene Kinder verschiedene Fehler machen. Und wie geht es Ihnen dabei, wenn Sie dran denken, Sie müssen jedes Kind einzeln sozusagen fördern?
- 221 I: Ja, da glaub ich, ist sehr anstrengend und schwierig. Und in der Praxis schwer umzusetzen. Aber, also da glaub ich, muss ich zu jedem Kind die Fehler einzeln, jedem Kind die Fehler einzeln erklären, sondern gewisse Sachen dann miteinander machen. Also, wenn ich allgemein das einmal erklärt hab mit dem "ich", dass das dann vielleicht alle Kinder können. Vielleicht.
- 222 D: Wobei ja, hatten wir das hier, an, nein, das "ich" wurde dann richtig geschrieben, aber bei "mag" ist da...ist ja dann der Fehler doch wieder aufgetaucht. Aber da hatte die Lehrerin ja auch ein bisschen falsch erklärt. Ja. Okay. Gut. Ich danke Ihnen. Das war es schon.

Interview mit Frau Fischer

**Interview mit Frau Fischer
(MZP 2)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja, Frau Frank. Es geht jetzt im folgenden Interview um die letzten beiden Seminarsitzungen. Und da habe ich eine Frage an Sie: Gibt es für Sie persönlich eine zentrale Erkenntnis, die Sie da mitgenommen haben?
- 4 I: --- Eine zentrale Erkenntnis?
- 5 D: Ja, was...
- 6 I: Mh, naja, vielleicht... also nicht so zentral, aber vielleicht... ist mir das mal richtig aufgefallen wie ... also, dass Kinder halt so schreiben wie man es spricht und also die... also das mit der... wie heißt das... durch gefilterte Schrift und so, dass wir das eigentlich ganz anders sehen. Also, verstehen Sie, was ich meine?
- 7 D: Ja. - Lacht -
- 8 I: - Lacht - Also, ich will sagen, dass mir das nie so aufgefallen ist, dass man die "EEEs" so verschluckt und dass das dann wirklich ein Problem werden kann.
- 9 D: Mhm, mhm. Von allen Inhalten und Themen der letzten beiden Sitzungen, gab es da Inhalte und Themen, die Sie besonders wichtig für die Schule finden? Für den Schulgebrauch?
- 10 I: Naja, eben, dass man darauf achten muss oder dass man das wirklich wissen muss, dass das für Kinder eben eine Schwierigkeit darstellt. Also die Verschriftung... nach dem Lautbild also eben...
- 11 D: Überlegen Sie ruhig.
- 12 I: - Lacht - Ich würde sagen... Dass einem das wirklich klar werden muss, dass die Kinder das anders... dass die das so schreiben, wie sie hören und wir das, wenn wir es hören... ganz ein anders Schriftbild eigentlich haben... als wie das Gehörte.
- 13 D: - Lacht -
- 14 I: - Lacht auch -
- 15 D: Also Sie meinen, wenn ich Sie richtig verstehe, den Filter der Schrift?
- 16 I: Ja, genau.
- 17 D: Dass also Erwachsene Schrift oder Sprache anders wahrnehmen...
- 18 I: Naja, und darauf muss man anders reagieren dann. Oder dass halt die Fehler...
- 19 D: ...der Kinder..
- 20 I: ...also dass die Fehler der Kinder eben davon herkommen... von der
- 21 D: ...dass Sie Sprache genauso... dass sie das ungefiltert hören...
- 22 I: Ja, genau.
- 23 D: ...und dass aufschreiben, was sie hören.
- 24 I: Genau.
- 25 D: Mhm. Gab es von allen Inhalten und Themen etwas, was Sie besonders unwichtig für die Schule

finden?

- 26 I: --- Naja, vielleicht die Fachbegriffe - lacht -, aber im Prinzip muss man das auch lernen. Also eigentlich fand ich eigentlich nichts unwichtig. Man muss wahrscheinlich die Fachbegriffe auch wissen, so wie "Allophone", was das ist. Also, ich finde eigentlich nichts unwichtig.
- 27 D: Mhm, gut.
- 28 I: - Lacht -
- 29 D: Okay. Dann kommen wir doch mal zu den Unterrichtsprotokollen. Sie erkennen sie bestimmt wieder. Das war ja beides Mal diese "Ich mag"-Situation – nur zweigeteilt. Und ich möchte gerne von Ihnen wissen, wie es Ihnen beim Lesen der Protokolle ergangen ist. Also Sie dürfen auch gerne blättern. Sie können auch ruhig mit... mit den vergangenen Protokollen vergleichen.
- 30 I: - Blättert -
- 31 D: Fanden Sie es spannend? Fanden Sie es langweilig? Fanden Sie es schwierig? Fanden Sie es einfach?
- 32 I: Naja, also nicht schwer eigentlich. Also vielleicht nicht unbedingt super spannend, aber schon interessant zum Lesen. Also, nicht so total mitreißend, aber nicht langweilig und ich habe es eigentlich schon verstanden. Also, nicht so wahnsinnig schwer. Irgendeines haben wir uns zwei Mal durch... oder habe ich mir zwei Mal durch... ja, ich glaube bei der da habe ich die Frage, aber so...Naja, da hab ich erst nicht gewusst... ja, da: „Was sagen Sie zu der Reaktion der Lehrerin“, da hab ich erst nicht irgendwie gewusst was, oder: „Wie hätten Sie als Lehrer reagiert“, habe ich erst eigentlich überhaupt nicht gewusst, so, aber dann im Laufe der Diskussion ist mir das eigentlich schon klar geworden... wie die anderen darüber denken und...
- 33 D: Mhm. Aber was haben Sie am Anfang nicht gewusst? Wie Sie selber reagiert hätten oder...
- 34 I: ...Ja, oder...
- 35 D: ...was meinen Sie?
- 36 I: Ja, irgendwie habe ich auch nicht so richtig verstanden, also irg... ich hab natürlich schon verstanden, dass die Reaktion schlecht ist, und jetzt im Nachhinein verstehe ich es jetzt natürlich auch, dass sie sehr schlecht ist – lacht. Aber am Anfang habe ich mir gedacht: "So schlimm ist das auch wieder nicht", weil, ich habe halt das am Anfang noch nicht so realisiert irgendwie, dass "mag" und "mak", dass das wirklich so ein Unterschied ist. Aber vielleicht ist das auch... auch
- 37 D: Also, das wenn wir das nur noch mal der Deutlichkeit halber sagen: Sie reden von der Reaktion, dass die Lehrerin gesagt hat, "Julian, da musst du besser hinhören!"...
- 38 I: Ja, genau.
- 39 D: "Wir sagen doch, sagen doch "mag" und nicht "mak"."
- 40 I: Ja, genau.
- 41 D: Mhm. Und da... da wussten am Anfang sofort, da stimmt was nicht?
- 42 I: Ja.
- 43 D: Oder was...
- 44 I: Ja.
- 45 D: Oder was... Habe ich Sie richtig verstanden?

- 46 I: Ja, weil sonst... ja das... das ist...wäre eigentlich dann schon die Fragestellung. - Lacht - "Ist die Reaktion schlecht..."
- 47 D: Die haben wir aber immer ... das ich gemacht. Das haben wir immer gefragt und manchmal war sie ja ein bisschen, aber ansonsten war sie eigentlich immer...waren wir immer einverstanden - lacht - Sie haben aus der Fragestellung einen Verdacht gehabt.
- 48 I: Ja, weil... Also, mir persönlich war das jetzt vielleicht erst mal nicht so klar, dass "mag", dass das so ... also man jetzt auf ein "ka" kommen könnte, weil ... nja, vielleicht ist das auch, weil ich aus Niederbayern komm und wir sagen "mog". Das ist ja eigentlich schon ziemlich deutlich, dass da ein "g" ist und --- naja... genau.
- 49 D: Kann ich jetzt nicht beurteilen. Ehrlich gesagt, bin ich da gar nicht firm genug. Aber auch wenn man das sozusagen hochdeutsch ausspricht, hätten Sie da ein "ka" gehört? Also "g"?
- 50 I: Nja... jetzt im Prinzip...
- 51 - Beide lachen -
- 52 I: Ja, eigentlich ... ja, eigentlich schon "mag". Aber wir wissen ja eigentlich...
- 53 D: Jetzt oder vorher auch?
- 54 I: Ja --- ja, vorher natürlich auch, aber vorher habe ich nie daran gedacht, dass ich da "ka" hören könnte. Also mir war das vorher eigentlich nie bewusst, dass man bei "mag", dass man da ein "ka" also hören könnte.
- 55 D: Mhm. Haben Sie da eine Erklärung dafür?
- 56 I: Ja, wenn man sich ja damit auseinandersetzt mit dem Problem, dass halt "magg" das "g" ist. Nja, nachdem man sich halt damit auseinandergesetzt hat, wird einem das wahrscheinlich klar. Also...
- 57 D: Aber wissen Sie... Haben Sie eine Erklärung, warum... warum Sie am Anfang eher ein "g" hören oder...
- 58 I: ...ja, weil...
- 59 D: ...oder...
- 60 I: ...ja... ja, mir kommt das überhaupt nicht in den Sinn, dass da ein "ka", also, auf die Idee würde ich gar nicht kommen, dass man da ein "ka" hört.
- 61 D: Ja, und das ist wegen des Schriftbildes, weil man es einfach mit "g" schreibt.
- 62 I: Ja, genau.
- 63 D: Hat ja mit dem Filter der Schrift auch zu tun.--- Also den Sie am Anfang ein bisschen umschrieben haben. Nja, mh. Sie kö... Sie wurden ja auch immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin zu übernehmen. Also hier ist es in dem Fall auch Julians Lehrerin --- Wie fand... wie fanden Sie das? Also Sie sollten ja selber sagen, wie hätten Sie als Lehrerin reagiert?
- 64 I: ...Ich fand das schon gut, aber ich habe es halt wirklich irgendwie wieder schwer gefunden, weil wir... weil ich halt selber noch überhaupt keine Erfahrung mit so was habe und nat... also ich fand das schon gut, dass man sich damit mal auseinandersetzt.
- 65 D: Hatt...
- 66 I: Hab ich schwer gefunden.

- 67 D: Und ganz am Anfang? H... Wie hätten Sie als Lehrerin reagiert? Also vor der Plenumsdiskussion? Können Sie sich erinnern?
- 68 I: Ja, ich hätte ihm wahrscheinlich einfach gesagt, dass man "mag", dass das mit "ka" falsch ist. "Das musst du mit "ge" schrei"... also, dass man es einfach mit "g" schreibt, einfach gesagt, denke ich mal.
- 69 D: Mhm. Und wie... was würden Sie jetzt sagen?
- 70 I: ---
- 71 D: Also nach der Seminarsitzung? Nachdem Sie auch noch mal... Würden Sie es genauso machen oder würden Sie jetzt anders reagieren?
- 72 I: Naja. Also ich würde es auf alle Fälle erst mal besser verstehen, warum man das mit das mit "k" schreibt und also ich würde es ihm natürlich schon... naja, schon sagen, aber vielleicht auch irgendwie so erklären, „das kommt von mögen" oder so... oder irgendwie so die Didak...oder so ein paar Beispiele oder so. Also, sagen würde ich es ihm auf Fälle schon mal.
- 73 D: Wissen Sie denn, oder eine Frage ist warum wird denn das "mag" mit "g" geschrieben und nicht mit "k", wenn man doch ein "k" hört?
- 74 I: Warum? Wegen der Auslautverhärtung.
- 75 D: - Lacht - Was wissen Sie noch darüber?
- 76 I: Ja, das ist einfach so im Deutschen, dass halt bestimmte Auslaute oder bestimmte Laute am Ende verhärtet geschrieben, äh, verhärtet, ähm, verhärtet ausgesprochen werden.
- 77 D: Mhm. Das betrifft "b, d, g". Dies sind das "be, de, ge".
- 78 I: Okay.
- 79 D: Mhm. Okay... Also es... Habe ich Sie richtig verstanden? Sie fanden das zwar schon schwer, die Lehrerinnenrolle sozusagen zu übernehmen, aber fanden es letztlich sinnvoll?
- 80 I: Nja, schon--- Also schwer nicht unbedingt, aber für... für mich war es halt schon schwer, weil ich halt...das Problem an sich ist wahrscheinlich nicht schwer, wenn man es weiß, aber
- 81 D: Nja, aber Sie wussten es ja nicht, ja, das stimmt. Mhm. Okay. Wie fanden Sie es so prinzipiell, dass Sie erst die Unterrichtsszenen bekommen haben, bevor Sie die neue Theorie erfahren haben?
- 82 I: Ja, schon gut, weil damit versteht man die Theorie besser.
- 83 D: Okay. Konnten Sie einen Zusammenhang entdecken zwischen diesen Unterrichtssituationen und der neuen Theorie, also dem Fachwissen, das Sie dann erfahren haben?
- 84 I: Ja...
- 85 D: Können Sie da was entdecken?
- 86 I: Ja, schon, ich meine, also anfangs da merkt man eben, dass die Kinder das halt mit "k" schreiben. Und wir wissen aber eigentlich nicht warum. Und dann lernen wir halt oder dann lernen wir halt, wie das ist so... wie war denn das...dass z.B....
- 87 D: Ich weiß nicht, was Sie brauchen.
- 88 I: Nja, dass man halt einen Buchstaben auf verschiedene Arten ausspricht, irgendein, z.B. a...Man

kann also z.B. mal bei

- 89 D: Ach nein, das ist nicht die Aussprache, das ist die Schriftebene. Sie meinen,...Sie meinen, dass man für das "g" mal ein "g" sagen kann also für den Buchstaben "g", für den Buchstaben "ge", dass der eben lautlich mal als "k" erscheint und mal als "g".
- 90 I: Ja, genau. Ja, wobei jetzt... Ja, genau. Was habe ich jetzt gesagt? Also zuerst mal, dass das Phänomen eben gibt und dann muss man halt auch wissen, warum es das gibt und oder eben die Hintergründe und wie man dann darauf reagie...ja, man muss ja irgendwie die Hintergründe kennen, damit man darauf dann irgendwie Verbesserungen aufbauen kann, oder?
- 91 D: Hat Ihnen das, hier war ja das "ich-" oder bzw. "ech-Problem". Hat Ihnen da die Fachtheorie helfen können?
- 92 I: Auf was... Was war denn da die Fachtheorie? Also
- 93 D: Weiß ich nicht. - Lacht - Das möchte ich ja von Ihnen wissen.
- 94 I: Ach so.
- 95 D: Also hier ging es darum, dass also, dass Wort "ich" von zwei Kindern als "ech" verschriftet worden ist.
- 96 I: Nja, man versteht halt dann irgendwie, nja...
- 97 D: Also warum ist es denn so gewesen? Wenn wir das, vielleicht ist es dann so einfacher, wenn wir das erstmal klären.
- 98 I: --- Ja, weil die--- warum? Ja, weil die haben halt wahrscheinlich den Buchstaben "i" mehr als den Laut "e" und die sagen halt einfach "ech will das" oder das ist halt, wahrscheinlich ist das so ein Dialekt nicht, einfach so ein Zwischendings aussprechen.
- 99 D: Erinnern Sie sich an die Koartikulation?
- 100 I: Nhn. (verneint)
- 101 D: Erinnern Sie sich nicht mehr.
- 102 I: Das habe ich nicht gewusst.
- 103 D: Ah ja. Also beim "Ich" ist das so, dass oder sagen wir mal generell ist es so, dass ein Laut je nach Lautumgebung unterschiedlich ausgesprochen wird.
- 104 I: Ach so. Mhm.
- 105 D: Und deswegen klingt das "i" im „Ich" anders als in „Igel" z.B.
- 106 I: Mhm.
- 107 D: Oder im Wort „im".
- 108 I: Mhm.
- 109 D: Daher rührt es.
- 110 I: Genau.
- 111 D: Okay, dann nehmen wir mal die Protokolle kurz zur Seite. Sie haben ja nun Fachwissen rund um den Aufbau und der Logik der Schriftsprache sozusagen erworben. Und ich zeige Ihnen jetzt noch

ein paar mal... ein paar Übersichten. Und ich... einfach so zur Erinnerung. Und mich interessiert, wenn Sie das jetzt so sehen: Also einmal die zentralen linguistischen Begriffe, einmal die orthografischen Prinzipien aus... und diese beiden Übersichten sind eher so aus sprachwissenschaftlicher Perspektive und dann noch mal die Orthografie aus einer eher unterrichtlichen Perspektive. Wenn Sie das jetzt so sehen, glauben Sie, dass diese Theorie Ihnen etwas für den Unterricht später bringt?

- 112 I: --- Ja, wahrscheinlich, vielleicht nicht so viel, wenn ich weiß, es gibt... Allographen, Graphen, Laute, Phone. Wenn ich die Fachbegriffe kenne, aber irgendwie muss man schon, ich denke schon, dass es sinnvoll ist, auch irgendwie so ein bisschen wissenschaftlich Theoretisches zu machen, weil wenn man halt irgendwelche Problemfälle hat, dann muss man ja die Hintergründe kennen, warum das so ist, und... also ich denke schon, dass es sinnvoll ist. Vielleicht ist es nicht total wichtig, das zu kennen dann für den Unterricht, weil im Prinzip ist es ja als Lehrer, wenn man dann mal Lehrer ist, ist es ja wahrscheinlich für das Persönliche... naja, wie man halt persönlich auf die Kinder wirkt, das ist denke ich mal, viel, viel wichtiger vor allem so in der Grundschule, als dass man irgendwelche Theorien kennt. Also finde ich mal wäre... Also, ich kann noch so viel Theorien kennen, als wenn ich die Kinder... also wenn man mit Kindern nicht auskommt, dann nützt einem das überhaupt nicht. Aber
- 113 D: Und abgesehen davon, wenn wir uns die erste Übersicht anschauen. Sie haben ja gesagt: "Naja, Hintergrund ist eigentlich gut. Also Hintergrundwissen zu haben, ist gut". Und wenn Sie sich mal die zentralen linguistischen Begriffe anschauen, fällt Ihnen irgendeine konkrete Unterrichtssituation ein, wo Ihnen das Wissen nützt, was Sie da gehört haben?
- 114 I: - Überlegt - Naja. Direkt --- Konkret--- Naja, vielleicht eben wieder so die Beispiele, die wir in der Stunde gemacht haben, oder so mit „Ich“ oder... aber ich weiß nicht, ob man das jetzt so...
- 115 D: Was genau beim "ich"?
- 116 I: Nja, oder ein anderes Beispiel. Also z.B.: Meine Oma, die hat immer "Andräa" zu mir, also nicht "Andrea", sondern "Andräa" gesagt. Und wenn ich jetzt "Andräa" mit "ä" oder irgendwie schreiben würde, dann könnt ich... oder... naja, eigentlich fällt mir jetzt nichts ein, wie mir das nützen würde, weil ich würde halt verstehen, warum die das so machen. Oder dass sie es eben, also ich würde das verstehen, aber ich weiß nicht...
- 117 D: Sie meinen damit, dass die... dass... dass Sie das dann...dass also dass „ä“ dann im Schriftbild vorkäme, weil Sie ein „ä“ auch gehört haben.
- 118 I: Ja, genau... und
- 119 D: Okay. Und...Wie ist es, also fällt Ihnen ein, warum es, warum wir die Lautschrift gemacht haben? Also... also überhaupt dieses... diese Übersicht?
- 120 I: - Überlegt -
- 121 D: Ja, das macht nichts, wenn nicht. Das ist das beides eigentlich.
- 122 I: ---
- 123 D: Also mit der Lautschrift, da konzentriert man sich noch mal so richtig, wirklich das...also mit der Lautschrift wird jeder Laut wirklich durch genau ein Zeichen wiedergegeben. Und das ist in der Buchstabenschrift ja nicht so, ...
- 124 I: Ach so.
- 125 D: ...wenn Sie das mit dem „Ich“ sehen.
- 126 I: Also dass mit „i“ und „ie“ praktisch.

- 127 D: Ja, genau und dass ist genau das gleiche. Okay, lassen wir das jetzt einfach mal. Nehmen wir mal diese Übersicht hier, die orthografischen Prinzipien. Fällt Ihnen da ein, wozu oder finden Sie, dass Sie diese Theorie für Ihren Unterricht gebrauchen könnten? Fällt Ihnen da auch ein Beispiel ein?
Also
- 128 I: --- Nja, z.B. hier oder also da... also bei der Morphemkonstanz geht es ja eigentlich darum, s... versteh ich das richtig, wenn jetzt z.B. das Kind „mag“ mit „ka“ schreibt, dann kann man das dadurch erklären, dass das eben von „mögen“ kommt oder... und dass man es deswegen mit „g“ schreibt. Und insofern bringt das jetzt schon mal was.
- 129 - Beide lachen -
- 130 D: Genau, weil die Auslautverhärtung ein sozusagen sich in das morphologische Prinzip einordnen lässt.
- 131 I: Ja, genau.
- 132 D: Davon reden Sie gerade.
- 133 I: Und das muss man ja wissen.--- Nja, "textuales Prinzip", z.B. "Großschreibung am Anfang von Überschriften", ja
- 134 D: - Lacht -
- 135 I: Ja, das muss man halt einfach wi.... Nja, ich weiß nicht. Also eigentlich... kann ich da jetzt auch nicht so viel ...
- 136 D: Ist auch okay.
- 137 I: Okay. Zu den Merkwörtern, weil im Prinzip denke ich, also ich weiß nicht, vielleicht sind das die ganzen neue Ansätze, aber wir haben eigentlich immer so einen Grundwortschatz gehabt. Und wir mussten die Wörter einfach lernen. Und ist das jetzt eigentlich überhaupt nicht mehr so? Weil eigentlich ich hab... ich finde das eigentlich nicht so unsinnvoll, dass...dass man die Wörter lernt, wie die geschrieben sind. --- Also ich meine...
- 138 D: Wie...was für ein Gefühl hatten Sie nach dem Seminar? Also hatten Sie da das Gefühl, dass wir das nicht sinnvoll finden?
- 139 I: Nja.
- 140 D: Oder die Theorie das nicht sinnvoll findet?
- 141 I: Nja, irgendwie ist das immer so, man versucht halt immer, dass man den Kinder die Fehler erklärt und warum ist das falsch und so und. Irgendwie meiner Meinung oder man muss das einfach sagen, dass das falsch ist und die Kinder müssen das einfach... Also das ist falsch und so ist es richtig. Also, vielleicht kann man das nicht immer so machen. Also es gibt bestimmt auch z.B. nja eben mit „mag“ und „mögen“ wieder, dass man das dann halt über "mögen" erklärt, dass das mit „g“ ist, aber überall kann man das wahrscheinlich nicht so erklären irgendwie, denke ich mal.
- 142 D: Ja, und wenn Sie sich diese Übersicht über die Orthografie anschauen. Wie wird das denn nach der Übersicht, Ihrer Meinung nach, gehandhabt? Mit... wird da für über...wird da für alles eine Regel gefunden oder...?
- 143 I: Nja, nach der Übersicht ist es eigentlich so oder, also z.B. bei lauttreuen Schreibungen, da steht eben dabei, dass die Kinder spr... schreiben eben genau das, was sie sprechen, oder? Das ist ja eigentlich kein Problem, wenn sie mal die Buchstaben, so die Lautbilder kennen und so. Okay, die nicht-lauttreue Schreibung, also da ist es eigentlich schon so, da steht ja eigentlich schon dabei, dass es Vorschriften gibt und es gibt halt... also nach der, vorher ist es eigentlich schon so dargestellt, oder? Dass so etwas wie den Grundwortschatz gibt oder Merkwörter, die sie einfach

lernen müssen, oder?

- 144 D: Genau, das wäre dann hier. Die Merkwörter, dass es also Regeln... dass es Schreibungen gibt, zu denen es so keine so ganz konsequenten Regeln gibt.
- 145 I: Ja.
- 146 D: Und das wäre eigentlich das, was man "Merkwort" nennt und was also auch funktioniert, wie Sie sagen, dass man das... also das einfach lernen muss. Aber es gibt ja dann auch Wörter, zu denen es also, oder Schreibungen, zu denen es wirklich schlüssige Strategien gibt. Da haben Sie auch selber gesagt, z.B. „mag“ mit „g“, weil das von „mögen“ kommt. Nja, und da würden Sie ja dem Kind, da haben Sie vorher gesagt, auch die Regel nennen.
- 147 I: Mit „mögen“?
- 148 D: Ja.
- 149 I: Ja, schon.
- 150 D: Aber dann... Dann muss ich jetzt noch mal nachfragen, denn Sie hatten ja gesagt, also Sie verstehen das Ganze gar nicht, das Aufhebens um die Fehler, oder?
- 151 I: Nja, also, dass war eigentlich... eigentlich vielleicht, weil das mehr eine Frage war. Ob mal das wirklich so extensiv macht, wie wir das jetzt machen, dass wir bei jedem Wort, oder das... oder sind das eigentlich nur Beispielwörter? Weil ich finde... Also wir machen das so, jedes Wort ist irgendwie verkehrt geschrieben ist, das hat man mir, warum ist das verkehrt geschrieben? Wie können wir es dem Kind beibringen? Und so didaktische Angebote und also, es ist bestimmt gut, aber... also, ob man das so... ob man das in der Realität dann auch wirklich so verwirklicht oder ob man dann nicht einfach sagt: "Das ist so und du musst das lernen!"
- 152 D: Ja - lacht -, die Frage gebe ich gerne zurück an Sie. Also: Wie würden Sie es machen? Also ganz ehrlich? Sagen Sie mir nicht nur das, was ich hören will, sondern ganz ehrlich. Und warum und wieso.
- 153 I: Ja. Wahrscheinlich sind solche Nachdenkwö... über Nachdenkwörter ist das bestimmt besser, aber also meine Überlegung ist, ob das irgendwie zeitlich, weil wenn ich da für jedes Wort ein didaktisches Angebot aufbauen muss, dann denke ich mal, dass das zeitlich irgendwie also, dass das nicht hinhaut und wenn... weil jedes Kind hat ja seine eigenen Probleme. Das eine Kind versteht, dass man „ich“ mit „ch“ schreibt, das kapiert das gleich, und das andere braucht halt irgendwie ewig dafür. Ich kann ja nicht für jedes Kind meine eigenen Angebote erstellen, oder? Also es wäre... es wäre vielleicht gut, aber ich glaube, das ist unrealistisch, oder? Aber man muss das natürlich im Seminar mal lernen, denke ich mal, damit man mal die Grundlagen hat.
- 154 - Beide lachen -
- 155 D: Und Sie meinen, in der Realität läuft das dann aber doch anders? Und wie würde es in der Realität laufen?
- 156 I: Nja, in der Realität, denke ich mal...
- 157 D: Also wenn Sie jetzt tatsächlich Lehrerin sind, was halten Sie dann für die Realität?
- 158 I: Also ich denke... ja, wenn ich eine Klasse... Also es kommt darauf... ich weiß nicht. - Lacht -
- 159 D: Ja.
- 160 I: Aber ich denke mal, wenn... was man zum Teil so hört, wenn die Klassen 30 Kinder haben und... dass man da nicht auf jedes Kind eingehen kann. Dass zwar schon... Dass manche Eltern sind eben besorgt und die kommen dann zu dir und mit denen kann man dann halt irgendwie

kooperieren quasi, dass man halt solche Aufgaben auch den Eltern übergibt.

- 161 D: Aber was machen Sie denn konkret, wenn jetzt ein Kind z.B. diesen Satz, den wir ja auch hatten, „Wir wollen Roller fahren“ geschrieben hat und... ja, der steckt ja nun voller Fehler. Was machen Sie jetzt dann damit? Also in Wirklich... in Ihrer Realität? Nicht im Seminar.
- 162 I: --- Mh
- 163 D: Wenn Sie 30 solcher Kinderverschriftungen haben.
- 164 I: --- Nja, keine Ahnung, ich weiß nicht, vielleicht richtig an die Tafel schreiben. Dann mal vielleicht so ein paar Hauptfehler. Weil viele Fehler, also wie wir ja gelernt haben irgendwie, dass sich das sowieso mit der Zeit gibt oder so. Oder...
- 165 D: Fällt Ihnen da was ein? Was sich mit der Zeit gibt? Was meinen Sie damit?
- 166 I: Ich weiß nicht, z.B. ... ja, die Auseinanderschreibung oder das mit „en“ oder ich weiß nicht... Ja, ich weiß das jetzt eigentlich nicht, was sich mit der Zeit gibt. Aber ich weiß nur, dass sich bestimmte oder dass man sich da nicht so Sorgen machen braucht. Vielleicht... was war denn das, mit der „Oma“?
- 167 D: Mhm. Sie meinen, die... was ist mit der „Oma“?
- 168 I: Ja, genau. Das war doch das mit „er“, weil z.B. „Roller“ schreibt man ja auch mit „er“ am Schluss. Und das hört sich aber genauso an wie „Oma“. Also „Roller“, „Oma“ und...
- 169 D: Das ist dann übergeneralisiert.
- 170 I: Ja, genau.
- 171 D: Das heißt, gelernt, dass man das Wort „Roller“ mit „er“ schreibt und dann wendet es das auch bei „Oma“ an und das ist halt leider falsch. Okay. Ja. Was meinen Sie, was steckte im Vorgehen des Seminars dahinter? Also, Sie haben gesagt, wir hätten jedes Wort... jedes... jeden Fehler rausgesucht, jeden Fehler gedeutet und uns überlegt, was man machen könnte.
- 172 I: Ja. Wahrscheinlich muss man das einfach erst mal so intensiv machen, damit man halt einfach... weil wir können jetzt nicht ein paar Fehler übergehen, schätze ich mal, oder?
- 173 D: Aber war es denn in dem Seminar so, dass wir gesagt haben, also z.B. "Wir wollen Roller fahren" oder hier, das hatten wir ja noch besser besprochen: "Ich mag am liebsten mit Oma verreisen", dass wir dann gesagt haben, ja, jeden Fehler... es ist jetzt Ihre Aufgabe, jeden Fehler zu... also als Lehrerin jeden Fehler zu analysieren und dann dem Kind für jeden Fehler ´ne Strategie zu sagen.
- 174 I: Nein, ja, ich weiß nicht. Nein, so war das eigentlich nicht. Also wir haben halt, glaube ich, so typische Fehler analysiert oder so mit „Omer“, dass eben mit „er“ und
- 175 D: Also, worauf ich hinaus will: Das Kind wäre sicherlich überfordert, wenn wir jetzt für jede Falschschreibung ihm eine Regel geben. Sondern eine Idee wäre, dass man sich dann etwas... dass Sie sich als Lehrerin etwas raussuchen und dann dem Kind...
- 176 I: Also nicht alles auf einmal.
- 177 D: Ja, genau, dass Sie sich etwas raussuchen und ihm dazu ´ne Strategie sagen, wenn es die gibt. Und dann übt es halt diese... diese Strategie. Oder es ist... es handelt sich um ein Merkwort und Sie greifen **das** heraus.
- 178 I: Genau. Aber wir müssen im Seminar wahrscheinlich mehrere Strategien lernen. Also ich finde das jetzt nicht schlecht, also das wollte ich jetzt nur sagen.

- 179 D: - Lacht -
- 180 I: - Lacht dann auch - Nicht, dass das jetzt so... Nein weil ich mein, man muss schon zu jedem Wort, weil man weiß ja nicht, welches Wort das Kind verkehrt schreibt.
- 181 D: Sie meinen... ich hab... ich glaube, ich habe Sie schon richtig verstanden, wenn nicht, dann verbessern Sie mich: Sie meinen nur, dass das also nicht der... Ihrer Lehrerrealität entsprechen würde.
- 182 I: Ja, genau.
- 183 D: Also, dass Sie sich da so viel Zeit nehmen für **eine** Kinderverschriftung.
- 184 I: Ja, genau.
- 185 D: Wenn Sie jetzt nur 15 Kinder hätten?
- 186 I: Ja, dann würde ich...
- 187 D: Würde sich da was ändern? Oder würden Sie immer noch sagen, naja, also 15 verschiedene Kinder mit 15 verschiedenen Entwicklungsständen?
- 188 I: Ja, ich weiß nicht. Nja, das ist wahrscheinlich immer situationsbezogen. Natürlich versucht man so viel wie möglich, den Kindern beizubringen. Das kommt halt darauf an, wie schwer die Kinder... oder wenn jetzt nur eins von den 15 solche Probleme hat, dann kann man sich natürlich mit dem **einen** schon intensiv beschäftigen.
- 189 D: Und Sie meinen, die restlichen 14 werden vielleicht...
- 190 I: Ja, weil...
- 191 D: ...(?) ganz geben, dass die dann ungefähr auf demselben Stand sind.
- 192 I: Ja, eigentlich ist das auch unrealistisch.
- 193 - Beide lachen -
- 194 I: Ja, ich weiß nicht.
- 195 D: Ich weiß jetzt gar nicht, ob ich Sie das schon gefragt habe: Fanden Sie es sinnvoll, dass wir diese Theorie – nein, habe ich Sie noch nicht gefragt – dass wir diese Theorie gekoppelt mit den Unterrichtsszenen und diesen Kinderverschriftungen sozusagen gelernt haben oder hätten sie sich das anders gewünscht?
- 196 I: Nein, ich finde das eigentlich schon sinnvoll, weil man dadurch die Theorie besser versteht und das ich auch nicht so eine Einheit... es ist halt mehr Abwechslung darin.
- 197 D: Ja, Sie haben ja jetzt verschiedene... Wir haben jetzt schon von Verschriftungen von Kindern gesprochen. Und dass das ja in bestimmten Entwicklungsstufen voller Fehler ist. Und ganz allgemein zum Thema „Fehler“. Also im Sinne von Falschschreibungen. Was fällt Ihnen ein? Aus der Lehrersicht, aus der Kindersicht, wie auch immer.
- 198 I: Mh. Naja.
- 199 - Beide lachen -
- 200 D: Also Sie hatten schon gesagt, dass Sie es... dass... dass Sie es schwierig finden, auf jeden Fehler einzugehen. Dass hatten Sie gesagt. Aber abgesehen davon...

- 201 I: Nja, man muss halt Prioritäten setzen. Man muss halt erst mal... also was man halt persönlich also am Wichtigsten empfindet, das muss man halt korrigieren und halt versuchen, so gut wie möglich zu... also zu verbessern. Und... ja... und nja, dass man sich halt, verschiedene Kinder machen halt verschiedene viele Fehler. Und dass sich halt das bei vielen von selber gibt mit der Zeit. Und, also ich denke mal, dass man die Kinder einfach viel lesen lassen muss und so. Oder ich denke, dass Lesen echt viel bringt. Das habe ich mir letztes Mal auch überlegt. Wenn der mal was lesen würde, dann würde der das von selber sehen. Also
- 202 D: Was denn genau? Wissen Sie noch was? Was wird er dann von selber sehen?
- 203 I: Ja, die richtige Rechtschreibung.
- 204 D: - Lacht -
- 205 I: Nja, dass man dass halt so schreibt. Oder also der übernimmt das dann, schätze ich, so unbewusst irgendwie mit der Zeit.
- 206 D: Ja, aber sich allein darauf zu verlassen, wäre wahrscheinlich auch ein bisschen wenig.
- 207 I: Ja, ja.
- 208 D: Aber Sie haben schon Recht, Erfahrungen mit Schriftsprache im Allgemeinen dient, ist förderlich und genauso ist das dann auch mit dem Lesen. Sie haben gesagt, Sie würden manche Fehler verbessern und manche nicht. Machen Sie sich da keine Sorgen, wenn Sie da nur ein bisschen was verbessern und den Rest stehen lassen?
- 209 I: Nja, das ist natürlich bestimmt nicht super, aber wenn... wenn man alles auf einmal verbessert, dann erstens hat das Kind dann nur so negative Erfahrungen und es denkt, ja: "Ich kann überhaupt nichts" und ich glaube, dass das eher ins Negative umschlägt, dass der dann überhaupt nicht mehr mag, oder so, wenn er sowieso alles falsch macht. Und außerdem glaube ich auch nicht, dass so ein Kind so viel auf einmal richtig dann lernen kann. Also weil... so viel auf einmal, das nützt ja nichts. Also man muss halt schon so viel wie möglich verbessern oder schauen, dass das Kind halt so viel wie möglich lernt, aber...
- 210 D: Aber dosiert, so meinen Sie es.
- 211 I: Genau.
- 212 D: Ja, wir hatten schon ein bisschen angedeutet, schon mal den Filter der Schrift. Die Wahrnehmung von Schriftsprache. Was verstehen Sie darunter?
- 213 I: Der Filter der Schrift?
- 214 D: Mhm.
- 215 I: Wir Erwachsene nehmen die Schrift gefiltert wahr, oder? Ja, genau. Das ist halt dann, wenn wir z.B. „gehen“ sagen, dann wenn wir das dann schreiben, dann schreiben wir „gehen“. Und ein Kind nimmt halt die Schrift ungefiltert wahr, das schreibt halt genau die Laute hin, die es wirklich hört.
- 216 D: Und deswegen würde es was schreiben?
- 217 I: Also...
- 218 D: Beim Wort „gehen“?
- 219 I: Also "ge e ha n".
- 220 D: Also "ge e ha n".

- 221 I: Genau.
- 222 D: Weil das „e“ sozusagen verschluckt wird.
- 223 I: (zeitgleich) verschluckt wird.
- 224 D: Ist dieses Wissen, also um den Filter der Schrift, für Ihren späteren Unterricht wichtig?
- 225 I: Naja, man versteht halt, also ich denke schon, dass man eine gewisse Einsicht braucht, warum das Kind die Fehler macht. Und wenn man versteht, warum es die Fehler macht, kann man es vielleicht auch besser, die Fehler beseitigen oder erklären. Oder, also ich denke schon, dass man es wissen muss.
- 226 D: Ja. Okay. Dann war es das schon. Ich danke Ihnen.

MZP 2b

VON SCHNEEMÄNNERN UND VOM SCHWIMMEN

Versetzen Sie sich bitte in die Rolle einer Erstklass-Lehrerin/eines Erstklass-Lehrers:

Als künftige Lehrerin/künftiger Lehrer haben Sie das Ziel, alle Kinder möglichst optimal beim Lesen- und Schreibenlernen zu unterstützen. Der Wahl der Förderangebote sollte u.a. eine sorgfältige Diagnose der Schriftsprachkompetenz der einzelnen Kinder vorausgehen.

Im Folgenden finden Sie ein Unterrichtsprotokoll vor, in dem besonders die Schülerin Julia beobachtet worden ist.

Ihre Aufgabe ist es nun, sich in die Rolle einer Lehrerin/eines Lehrers hineinzusetzen. Aus dieser Perspektive sollen Sie sich nun zunächst ein Bild von Julias Schriftsprachkompetenz machen, um ihr anschließend sinnvolle Förderangebote anbieten zu können.

1. Lesen Sie daher zunächst das nachfolgende Unterrichtsprotokoll.
Beachten Sie bitte auch den Hinweis "Nützliche Informationen vorab" (s. unten).
2. Bearbeiten Sie dann bitte die nachfolgenden Aufgaben auf Seite 6!

Nützliche Informationen vorab:

Die folgende Unterrichtsszene stammt aus einer ersten Jahrgangsstufe sieben Monate nach Schulbeginn.

Vorausgegangen ist diesen Ausführungen, dass die Kinder der Klasse überlegt haben, was sie alles in diesem Schuljahr noch lernen möchten. Danach hat die Lehrerin die Wörter 'Ich will' an die Tafel geschrieben.

Der Arbeitsauftrag der Lehrerin lautet nun, dass die Kinder die Wörter 'Ich will' von der Tafel abschreiben und sie zu einem Satz vervollständigen sollen. Das Geschehen setzt sich nun wie folgt protokolliert fort:

(Hinweis zum Protokoll: Buchstabennamen werden mit Großbuchstaben geschrieben. Kleinbuchstaben symbolisieren den Lautwert, z.B. g = /g/.)

1 Julia hat einen Teddy im Arm. Sie gähnt und sieht nicht zur Lehrerin, wenn diese spricht.
Lehrerin: „*Ich will – und darum steht **Ich will** an der Tafel.*“

Julia sieht zwar zur Tafel, beteiligt sich aber nicht weiter am Gespräch. Sie gähnt wiederholt.

5 Lehrerin: „*Ich hab heute bunte Zettel mitgebracht. Jeder kann sich einen bunten Zettel holen. Danach gehst du wieder an deinen Platz zurück und fängst an zu schreiben.*“

Dann legt sie die bunten Zettel aus, von denen einige mit Linien versehen sind und andere nicht. Die Kinder holen sich ein Blatt und gehen zurück an ihre Tische. Auch Julia steht auf und nimmt sich ein blaues Blatt mit Linien. Am Tisch sprechen verschiedene Kinder über die bevorstehende Klassenreise.

10 Julia: „*k, k*“. Sie schreibt **k AS** (s. Seite 5).

Julia sieht zu Martin, ihrem Nachbarn. Sie schreibt **kA** (s. Seite 5). Dann sieht Julia an die Tafel. Dort steht noch von einer anderen Stunde: **Ich schwimme gern**. Sie schreibt **Ich sch** ab (s. Seite 5).

15 Martin sagt zu Julia: „*Schreib 'ich will', 'ich will'.*“

Florian murmelt etwas Unverständliches.

Julia: „*Das mach ich nicht haben, ne.*“

Die Kinder des Tisches sehen auf Julias Blatt und lachen.

20 Tim: „*Julia, du sollst doch nicht das aufschreiben.*“

Julia: „*Das möchte ich aber aufschreiben.*“

Die Kinder wenden sich ihren Aufgaben zu. Julia schreibt **Ich schwimme** (s. Seite 5) von der Tafel ab.

Beobachterin (=Protokollantin): „*Du hast geschrieben 'Ich schwimme'.*“

25 Julia: „*Danach kommt ne Neun.*“

(Sie meint das kleine 'g' von 'gern' auf der Tafel – vgl. Zeile 14).

Beobachterin: „*Das ist ein 'g'.*“

Julia schreibt von der Tafel das Wort **gern** ab (s. Seite 5).

Die Beobachterin schreibt auf einen Extra-Zettel **Ich will**.

30 Beobachterin: „*Das hat du richtig abgeschrieben, aber Frau Müller hat gesagt, ihr sollt schreiben Ich will. Hier.*“

Julia malt auf den Zettel eine **2**. Diese Zahl hat sie in der letzten Stunde geübt. In der Zwischenzeit wird die Beobachterin von einem anderen Kind angesprochen.

Julia schreibt **Ich will** von dem Extra-Zettel ab und in die nächste Zeile **ICm** (s. Seite 5).

- 35 Dann sieht sie zu Martin.
 Beobachterin: „*Du hast geschrieben hier, **Ich will**. Weißt du, was du willst?*“
 Julia: „*Ja, guck mal, das habe ich auch gemacht.*“
 Beobachterin: „*Hm, ja.*“
 (Julia malt den Stuhlkreis von der Tafel ab.) Sie legt den blauen Zettel zur Seite und
- 40 schreibt Zweien auf ein anderes Arbeitsblatt, das noch auf ihrem Platz liegt.
 Anna fragt die Beobachterin: „*Schreibt man Schneemann bauen mit einem H?*“
 Beobachterin: „*Nein.*“
 Julia schreibt auf den blauen Zettel **BAUBN** (s. Seite 5).
 Julia fragt die Beobachterin: „*Was steht da, bauen?*“
- 45 Beobachterin: „*Da steht baubn. Toll, Anna hat eben gesagt, ich will Schneemann bauen, und du hast es aufgeschrieben.*“
 Julia: „*b, ba*“
 Beobachterin: „*Bauen*“
 Martin: „*Jetzt musst du nur noch Schneemann.*“
- 50 Julia: „*Ein Schneemann malen?*“
 Beobachterin: „*Ja, Du könntest hier einen Schneemann malen.*“
 Julia: „*Oder hier auch.*“
 Julia malt einen Schneemann und eine Schule und einen Baum und andere Dinge auf ihr blaues Blatt (s. Seite 5).
- 55 Die Lehrerin setzt sich neben Julia.
 Lehrerin: „*So, Julia.*“
 Julia: „*Das hab ich alles selbst gemacht.*“
 Lehrerin: „*Dann lass mal sehen, was hast Du gearbeitet?*“
 Julia: „*Der Rasen mach ich hübsch rosa.*“
- 60 Lehrerin: „*Julia, welche Aufgabe hatte ich den Kindern eben in der Klasse gestellt?*“
 Julia: „*Ich habe Zweien geschrieben.*“
 Lehrerin: „*Nee, nee, welche Aufgabe habe ich eben gestellt? Weißt du das noch?*“
 Julia: „*Geschrieben.*“
- 65 Lehrerin: „*Weißt du noch, welche Aufgabe ich euch gestellt hatte? Ich hatte gesagt, ihr sollt schreiben, nicht? Und du hast geschrieben. Was hast du geschrieben?*“
 Julia: „*Der Schnee.*“
 Lehrerin: „*Lies mir mal vor.*“

- 70 Julia liest gedehnt: „*Bauen Schneemann.*“
 Lehrerin: „*Einen Schneemann willst du bauen, aha.*“
 Julia: „*Aber der Schnee ist weg.*“
 Lehrerin: „*Da steht, ich will. Was willst du hier in der Schule machen?*“
 Julia sagt sehr leise: „*Malen.*“
- 75 Lehrerin: „*Wie?*“
 Julia: „*Guten Morgen sagen.*“
 Lehrerin: „*Sag noch mal, ich hab das gar nicht verstanden.*“
 Julia: „*Guten Morgen.*“
 Lehrerin: „*Ja.*“
- 80 Julia: „*Guten Morgen fängt mit einem 'g' an.*“
 Lehrerin: „*Ja, richtig.*“
 Julia schreibt **MALÄ** und **GOMOG** (s. Seite 5). Die Lehrerin ist in der Zwischenzeit mit anderen Kindern beschäftigt. Julia dreht das Blatt um und beginnt auf der Rückseite zu malen.
- 85 Lehrerin: „*Schreiben Julia, nicht malen, schreiben.*“ Julia malt.
 Lehrerin: „*Julia, die Aufgabe hieß schreiben.*“
 Julia: „*Schreiben fängt mit 'sch' an.*“
 Lehrerin: „*Ja, ja. Du sollst aber auch schreiben und nicht malen.*“
 Julia schreibt **SCH** auf die Rückseite.
- 90 Julia: „*Was steht da?*“
 Lehrerin: „*Nee, das heißt noch nicht schreiben.*“
 Julia: „*Sch ...*“
 Lehrerin: „*Das ist ein 'sch'. Du hörst noch mehr. So, und dann schreibst du das auf, hier.*“
- 95 Die Lehrerin zeigt Julia den Zettel auf dem **Ich will** steht.
 Lehrerin: „*Ich will schreiben.*“
 Julia schreibt **Ich will** auf die Rückseite ab.
 Julia fragt die Beobachterin: „*Steht da, 'ich will schreiben'?*“
 Beobachterin zu Julia: „*Da steht, ich will sch, nur sch, nicht schreiben.*“
- 100 Julia malt auf dem Blatt, sie malt Zweien auf das Zweier-Übungsblatt.
 Die Lehrerin klingelt, Julia legt ihren Stift weg und dreht sich zur Lehrerin. Alle Kinder sollen im Kreis zusammenkommen und ihren schönsten oder wichtigsten Satz vorlesen.
 Lehrerin: „*Julia, du auch und nimm bitte deinen Zettel mit.*“
 Die Kinder melden sich und werden aufgerufen. Julia meldet sich, zieht den Finger wieder zurück und meldet sich wieder.

Julias Verschriftungen auf dem blauen Blatt:

k As
K A

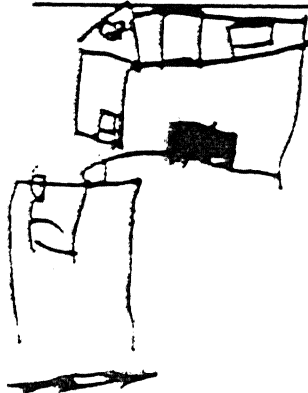
I chschwimme gern.

I ch will

I ch

BAUBN

MALÄ
GOMOGI



+

hd

Versetzen Sie sich bitte in die Rolle einer Erstklass-Lehrerin/eines Erstklass-Lehrers und bearbeiten Sie nun bitte die nachfolgenden Aufgaben!

1. Was finden Sie mit Hilfe des vorliegenden Protokolls und mit Hilfe der Verschriftungen von Seite 5 über **Julias Schriftsprachkompetenz** heraus? Bitte versuchen Sie Ihre Schlüsse nachvollziehbar zu begründen!

2. Sind Ihrer Meinung nach **zusätzliche Informationen** erforderlich, damit Sie sich ein genaueres Bild von Julias Schriftsprachkompetenz machen können?
Wenn ja, welche Informationen wären dies?

3. Entscheiden Sie sich für **zwei der Ihnen vorliegenden didaktischen Angebote**, die Ihrer Meinung nach geeignet sind, Julia zu fördern! Begründen Sie Ihre Entscheidungen kurz! (Die Anlauttabelle steht hier nicht zur Auswahl. Ihr ist eine eigene Frage gewidmet – s. unten.)

a) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____

b) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____

4. Wäre es Ihrer Meinung nach sinnvoll, Julia dazu anzuleiten, mit Hilfe der **Anlauttabelle** (vgl. 'Didaktische Angebote', Punkt 9) Texte zu verschriften? Begründen Sie auch hier Ihre Entscheidung!

Kennwort:

EIN TRAUM UND SEINE FOLGEN

Diese Geschichte hat Anna-Lena, ein Kind aus der ersten Klasse, auf dem Computer geschrieben:

es war ein mal ein kind das kind
wolte ein hund di mama sagte nein
si betlte und belte aber es kannigx heraus
ein mal treumte si das di mama ja sakte
dan wachte das kind auf und frakt ire mama
ob dasschtümt dan sakte ire mama ja

1. Beurteilen Sie die **Schriftsprachkompetenz von Anna-Lena**. Was kann sie bereits, was macht sie noch falsch?

2. In der Grundschule lernen die Kinder, dass man Wörter einteilen kann. Sie unterscheiden:

- ◆ „**Mitsprechwörter**“ (lauttreue Schreibung: „*Ich schreibe, wie ich deutlich spreche.*“)
- ◆ „**Nachdenkwörter**“ (nicht lauttreu, richtige Schreibung durch Strategien zu erschließen: „*Ich denke nach und weiß einen Trick.*“)
- ◆ „**Merkwörter**“/„**Lernwörter**“ (nicht lauttreu, keine schlüssigen Strategien erkennbar: „*Diese Wörter muss ich mir besonders einprägen.*“)

Bitte klären Sie für die folgenden Wörter, ob es sich jeweils um ein Mitsprechwort, ein Nachdenkwort oder ein Merkwort handelt! Begründen Sie kurz Ihre Zuordnung!

a) kind _____

b) wolte

c) mama

d) auf

e) frakt

f) ire

DAS SOLL EINE SONNE SEIN?

Dies ist ein Erlebnisbericht einer Erstklasslehrerin. Sie beschreibt ein Ereignis aus einem Morgenkreis.

Wir sitzen im Kreis und erzählen vom Wochenende.

Sascha sagt: *„Ich habe euch etwas mitgebracht.“*

Stolz präsentiert er fünf etwa gleichgroße Papierschnipsel und legt sie in die Kreismitte.

„Das ist ein Puzzle“, sagt er mit einer Stimme, die verrät, dass wir das wohl nie rauskriegen.

Die Kinder schauen und bemerken dann, dass auf den einzelnen Papierstückchen Buchstaben stehen.

Sandra hockt sich in den Kreis und beginnt, die Schnipsel nebeneinander zu legen.

Die Kinder sagen: *„Da ist ein O.“*

Und ein N.

Den kenn' ich, den habe ich vorn.

Das S ist auch da.

Ja, und noch mal!

Und ein E – wie Esel.“

In der Kreismitte liegt jetzt ENNOS. Sandra (sie kann schon Wörter/kleine Sätze lesen) ruft:

„Oh, das ist ja Sonne!“ Schnell legt sie die Buchstaben in die richtige Reihenfolge und sagt:

„Ja, das ist Sonne.“

Ludwig hält sich die Hand vor den Mund, lacht versteckt und prustet dann los: *„Das soll eine Sonne sein, da lach' ich mich ja kaputt, das ist doch keine Sonne!“*

1. Können Sie **Ludwigs Heiterkeitsausbruch** erklären?

2. Wie würden Sie als Lehrer/in ***direkt im Anschluss*** an die protokollierte Szene reagieren?

3. Sie beschließen, Ludwig durch Übungen oder Spiele in seinem Schriftspracherwerb zu fördern. Wählen Sie bitte ***zwei der Ihnen vorliegenden didaktischen Angebote*** aus und begründen Sie kurz Ihre Entscheidung!

a) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____


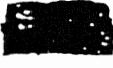













b) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____

EINE LERNENTWICKLUNG

Die Kinder einer ersten Klasse sollten im November, im Januar und im Mai zu den Abbildungen ‚Sofa‘, ‚Mund‘, ‚Limonade‘, ‚Reiter‘ und ‚Kinderwagen‘ die entsprechenden Wörter schreiben. (Die Worte wurden ihnen auch vorgelesen.) In der letzten Zeile durften sie schreiben, was sie wollten.

Im Folgenden sehen Sie die Verschriftungen von Leon. (Lassen Sie sich bitte nicht dadurch irritieren, dass Leon die Abbildungen z.T. so „verziert“ hat, dass sie auf der Kopie nicht mehr erkennbar sind.)

November:	Januar:	Mai:
	 Θ A	 -JOFA
	 MO	 MOT
	 LA	 LEMONAT
	 R	 RATA
 ER	 K	 KENAFAGER
FLOIANL	MELLI MADINE ... E HISSNH ... HELLHIDEI RA	NASE

1. Sehen Sie sich bitte Leons Verschriftungen an. Welche **Entwicklungsstufen** und somit **welche Einsichten in den Schriftspracherwerb** hat Leon Ihrer Meinung nach zu den drei Zeitpunkten erreicht? Begründen Sie kurz Ihre Meinung!

Nov.:

Jan.:

Mai:

2. Wählen Sie **zwei der vorliegenden didaktischen Angebote** aus, um Leon im **Januar** zu fördern. Begründen Sie kurz Ihre Auswahl!

a) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____

b) Didaktisches Angebot: _____

Begründung: _____

DIDAKTISCHE ANGEBOTE

Im Laufe der letzten Wochen haben Sie verschiedene Übungen und Spiele kennen gelernt. Zu Ihrer Erinnerung werden diese im Folgenden noch einmal kurz beschrieben.

1. Namen-Kreuze

Alle Kinder der Klasse bekommen einen langen Streifen Pappe, auf dem ihr Vorname in Blockbuchstaben auf der einen Seite waagrecht und auf der anderen Seite senkrecht angebracht ist. Ein Kind beginnt und legt seinen Namen in die Mitte des Sitzkreises. Das nächste Kind, das in seinem Namen einen gleichen Buchstaben hat, legt seinen Streifen kreuzweise über den bereits liegenden Namen. Nacheinander versuchen nun alle Kinder, ihren Namen abzulegen, wobei sie sich immer zwischen waagrecht und senkrecht entscheiden können. Passen einige Namen auch mit Hilfe der Lehrerin/des Lehrers nicht mehr in das Kreuzworträtsel, kann ein neues Namen-Kreuz begonnen werden.

2. Eisenbahn

Auf einem großen Blatt Papier ist eine aufgemalte Eisenbahn mit verschiedenen Waggons zu sehen.

Das Kind spricht sich immer ein Wort laut vor und hört es auf seine Laute hin ab. In die Waggons der aufgemalten Eisenbahn legt das Kind für jeden gehörten Laut einen Stein ab.

Beispiel: Oma → O - m - a

3. Mein(e) Sekretär(in)

Das Kind diktiert seine Texte seinem (r) Sekretär(in), d.h. einem Schriftkundigen. Bei den Texten kann es sich um Unterschriften oder Titel zu selbst gemalten Bildern handeln. Sinnvoll ist, dass sich das Kind die Texte von verschiedenen Leser(innen) wieder vorlesen lässt.

4. Merkheft

Alle Kinder erhalten ein Blanko-Heft, das "Merkheft". Immer, wenn sich die Kinder etwas merken möchten, können sie es sich in diesem Heft notieren - gleichgültig in welcher Form (geschrieben oder gemalt).

5. Das gelbe Haus

Im gelben Haus sollen Wörter wohnen, die sich gut verstehen, weil sie am Anfang gleich klingen. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Anfang nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Anlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

Beispiel: Vier Bildkarten: Fass - Sonne - Sieb - Sand

→ Das Wort "Fass" darf nicht im gelben Haus wohnen.

6. Etiketten für Gegenstände

Lehrer/Lehrerinnen können mit den Kindern (nach und nach) die Möbel und Gegenstände im Klassenraum benennen und die Bezeichnungen auf große Pappkarten (am besten mit Fäden zum Auf- und Umhängen) aufschreiben.

Mittags können die Etiketten wieder eingesammelt werden, damit die Kinder die Karten am nächsten Morgen wieder aufhängen können. Anfangs bespricht man am besten im Kreis, welche Karte wohin gehört.

7. Gezinktes Memory

Dieses Spiel können die Kinder in der Gruppe (2-4), aber auch allein spielen.

Die Karten eines Memorys sind auf der Rückseite mit den Namen der abgebildeten Gegenstände in Blockbuchstaben beschriftet. Wie beim gewöhnlichen Memory geht es nun darum, zwei Karten aufzudecken: Passen sie zusammen, darf man sie behalten.

Dieses Memory kann entweder mit einfachen, d.h. deutlich unterscheidbaren Wörtern oder mit graphisch ähnlichen Wörtern gespielt werden.

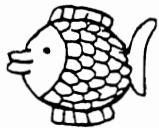

8. "Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an."

Um diese Übung einzuführen, kann der Lehrer/die Lehrerin den Kindern den Satz "Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit 'R' an." sagen. Dieser Satz ist mit der Aufforderung an die Kinder verbunden, den betreffenden Gegenstand in einem vorher vereinbarten Raum (im Klassenzimmer, auf einer Decke ö.ä.) zu finden, der mit dem angegebenen Laut beginnt.

Später kann ein Rollenwechsel stattfinden und die Kinder übernehmen an Stelle des Lehrers/der Lehrerin das Rätselstellen.

9. Anlauttabelle

Eine Anlauttabelle ist ein Instrument, das Kindern beim lautlichen Verschriften hilft. Sie kann aber auch als Förderinstrument eingesetzt werden. Ihr Grundprinzip ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Abbildung in der Anlauttabelle	Lautwert eines Buchstaben	Buchstabe als graphisches Zeichen
	/f/ wie Fisch	F
	/e:/ wie Esel /ɛ/ wie Ente	E

10. Schnipp-Schnapp

Drei bis fünf Kinder sitzen um einen Tisch. Jedes hat einen Stapel mit Wortkarten vor sich. Von jedem Wort sind mehrere Exemplare vorhanden. Bei den Karten sind die Wörter am Kopf und am Fuß eingetragen: unten richtig herum und oben auf dem Kopf, damit sie von beiden Seiten lesbar sind.

Auf das Kommando "schnipp" wird gleichzeitig die oberste Karte aufgedeckt.

Haben mehrere Kinder dasselbe Wort aufgedeckt, bekommt dasjenige Kind, das zuerst "schnapp" ruft, von den anderen, die dasselbe Wort haben, die Karten.

Ruft ein Kind fälschlich "schnapp", muss es drei Karten auf den Stoß in der Mitte ablegen. Wer keine Karten mehr hat, scheidet aus.

11. Das rote Haus

Im roten Haus dürfen nur Wörter wohnen, die sich hinten gleich anhören. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt.

Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Wortende nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Endlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt.

Beispiel: Vier Bildkarten: Blitz - Herz - Wiese - Pilz

→ Das Wort "Wiese" darf nicht im roten Haus wohnen.

12. An welcher Stelle des Wortes hörst du ein 'l'? Kreuze an!

Zu dieser Überschrift ist z.B. eine Blume abgebildet. Darunter sind drei Kästchen zum Ankreuzen zu sehen. Das Kind soll nun entscheiden, an welcher Position im Wort es ein 'l' hört: am Anfang (1. Kästchen), in der Mitte (2. Kästchen) oder am Ende (3. Kästchen). Dann kreuzt es das entsprechende Kästchen an.

MZP 3

Fragebogen zur Vorlesung

Teil 1: Stimmungen und Einstellungen

Sie haben nun einige Vorlesungsstunden bei Frau Prof. Fölling-Albers besucht. Die folgenden Aussagen beschreiben Stimmungen und Einstellungen, die Sie dabei eventuell mehr oder weniger ausgeprägt erlebt haben. Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft. Beziehen Sie sich bitte nur auf die Vorlesungsstunden und nicht auf das Tutorium!

Sie haben immer folgende vier Antwortmöglichkeiten:

①	①	②	③
trifft gar nicht zu	trifft begrenzt zu	trifft weitgehend zu	trifft völlig zu

Während der Vorlesung...

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. ... habe ich gedanklich immer wieder abgeschaltet. | ① | ① | ② | ③ |
| 2. ... versuchte ich, den Ausführungen zu folgen, wie es von mir erwartet wird. | ① | ① | ② | ③ |
| 3. ... verging die Zeit wie im Flug. | ① | ① | ② | ③ |
| 4. ... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will. | ① | ① | ② | ③ |
| 5. ... war mir klar, dass ich das für den Lehrerberuf können muss. | ① | ① | ② | ③ |
| 6. ... habe ich nur zugehört, damit ich nicht negativ auffalle. | ① | ① | ② | ③ |
| 7. ... war ich mit meinen Gedanken woanders. | ① | ① | ② | ③ |
| 8. ... habe ich aufgepasst, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen wollte. | ① | ① | ② | ③ |
| 9. ... hörte ich etwas über anregende Inhalte, über die ich mehr erfahren will. | ① | ① | ② | ③ |
| 10. ... machte das Lernen richtig Spaß. | ① | ① | ② | ③ |
| 11. ... war ich nur anwesend, weil das so verlangt wurde. | ① | ① | ② | ③ |
| 12. ... habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst gut zu verstehen. | ① | ① | ② | ③ |
| 13. ... wollte ich selbst verstehen, worum es geht. | ① | ① | ② | ③ |
| 14. ... hätte ich ohne Druck von außen (Klausur) nicht aufgepasst. | ① | ① | ② | ③ |
| 15. ... habe ich aufgepasst, weil sich das so gehört. | ① | ① | ② | ③ |
| 16. ... war ich wissbegierig. | ① | ① | ② | ③ |
| 17. ... hat mich die Sache so fasziniert, dass ich mich voll konzentrierte. | ① | ① | ② | ③ |
| 18. ... war mir das, was ich hörte, ziemlich gleichgültig. | ① | ① | ② | ③ |

Teil 2: Gedanken und Vorstellungen

Die folgenden Aussagen beschreiben Gedanken und Vorstellungen, die Ihnen während der Vorlesung möglicherweise gekommen sind.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Bitte beziehen Sie sich wieder nur auf die Vorlesung und nicht auf das Tutorium. Die Antwortalternativen sind wieder:

① trifft gar nicht zu	① trifft begrenzt zu	② trifft weitgehend zu	③ trifft völlig zu
--------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

Während der Vorlesung...

1. ... konnte ich die Inhalte mit meinem bisherigen Wissen in Verbindung bringen. ① ② ③
2. ... stellte ich Beziehungen zu eigenen Erlebnissen im Umgang mit Kindern her. ① ② ③
3. ... bemühte ich mich, die vermittelten Inhalte kritisch zu durchdenken. ① ② ③
4. ... stellte ich mir Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen vor. ① ② ③
5. ... fiel mir auf, dass ich schon einiges zu diesem Thema weiß. ① ② ③
6. ... habe ich mir auch eigene, auf den Inhalt bezogene Gedanken gemacht. ① ② ③
7. ... hatte ich auf den Inhalt bezogene, bildhafte Vorstellungen. ① ② ③
8. ... fasste ich in Gedanken die wichtigsten Aussagen nochmals zusammen. ① ② ③
9. ... sind mir eigene Erlebnisse und Erfahrungen eingefallen. ① ② ③
10. ... überlegte ich, inwiefern das neu Gelernte mit meinem bisherigen Wissen zusammenpasst. ① ② ③

Teil 3: Gedanken zum Praxisbezug

Wir würden gerne noch einmal konkretisieren und von Ihnen erfahren, inwieweit Ihnen während Vorlesung Gedanken und Bezüge zur Unterrichtspraxis kamen.

Bitte schätzen Sie zu jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft! Auch hier gilt: Bitte beziehen Sie sich ausschließlich auf die Vorlesung: Hier nochmals die vier Antwortmöglichkeiten:

① trifft gar nicht zu	① trifft begrenzt zu	② trifft weitgehend zu	③ trifft völlig zu
--------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

Während der Vorlesung...

1. ... hatte ich das Gefühl, Dinge zu lernen, die mir beim Unterrichten von Schreibanfängern sehr nützlich sein werden. ① ② ③
2. ... versuchte ich, mir darüber klar zu werden, wie man die angesprochenen Aspekte in der Schule besser berücksichtigen könnte. ① ② ③
3. ... verstand ich plötzlich, weshalb Kinder beim Lesen und Schreiben bestimmte Fehler machen. ① ② ③
4. ... dachte ich mir, dass die vermittelten Inhalte für den Erstlese- und Erstschreibunterricht von großer Bedeutung sind. ① ② ③
5. ... war mir an manchen Stellen plötzlich völlig klar, wie man diese Erkenntnisse im Unterricht umsetzen müsste. ① ② ③
6. ... stellte ich fest, dass es für eine angehende Lehrerin / einen angehenden Lehrer sehr wichtig ist, sich mit den angesprochenen Gesichtspunkten auseinander zu setzen. ① ② ③
7. ... konnte ich mir sehr gut vorstellen, wie es einem Schreibanfänger im Umgang mit diesen Problemen ergeht. ① ② ③
8. ... konnte ich mich richtig in ein Schulkind hineinfühlen, das gerade mit dem Lesen- und Schreibenlernen kämpft. ① ② ③
9. ... habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wie man die vermittelten Inhalte im Unterricht umsetzen könnte. ① ② ③

Matr.-Nr.:

Kennwort:

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik
Prof. Dr. Maria Fölling-Albers

WS 2003/03

Abschlussklausur Einführung in den Schriftspracherwerb

1. Nennen Sie die vier Einsichten, die für den Schriftspracherwerb zentral sind:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

2. Das Konstrukt der „Phonologischen Bewusstheit“ beinhaltet u.a.

- die Fähigkeit, Wörter in ihre Laute zu gliedern.
- die Fähigkeit, Buchstaben zu benennen.
- die Fähigkeit, die Anzahl von Lauten in einem Wort zu bestimmen.

3. Welche der folgenden Paare sind Minimalpaare?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ofen – offen | <input type="radio"/> klar – war |
| <input type="radio"/> wir – Wehr | <input type="radio"/> Lärche – Lerche |
| <input type="radio"/> Schach – Bach | <input type="radio"/> Hass – was |

4. Ein Kind, das das Wort „Abfalleimer“ streng lautlich verschriftet, schreibt:

5. Was wissen Sie über das Verhältnis von Phonemen und Buchstaben?

(1) _____

(2) _____

6. Auf Grund welcher Argumente sollte man im Anfangsunterricht Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle schreiben lassen? Nennen Sie zwei wichtige Gründe!

(1) _____

(2) _____

7. Ein Kind schreibt „RUFN“ statt „RUFEN“.

a) Wie erklären Sie sich diesen Fehler? _____

b) Wie würden Sie als Lehrerin/Lehrer reagieren, um das Kind zu fördern?

8. Einem Kind werden die Wörter „WASCHMASCHINE“ und „HAUS“ gezeigt. Auf die Frage „Welches Wort bedeutet Waschmaschine?“ deutet es auf die Wortkarte „HAUS“.

a) Wie erklären Sie sich diesen Fehler?

b) Welche Einsicht muss dieses Kind noch erwerben?

c) Ist das Spiel „Gezinktes Memory“ (auf der Vorderseite der Karte ist die Abbildung, auf der Rückseite das entsprechende geschriebene Wort) geeignet, um dieses Kind zu fördern?

Ja, da _____

Nein, da _____

d) Ist eine Übung, wie „Wo hörst du im Wort BLUME ein ‚L‘?“ geeignet, um dieses Kind zu fördern?

Ja, da _____

Nein, da _____

9. Erwachsene hören durch den „Filter der Schrift“. Stellen Sie kurz dar, was mit dieser Aussage gemeint ist.

10. Tanja und Wolfgang wollen das Wort „Geburtstagsfeier“ schreiben. Sie tun das folgendermaßen:

Tanja: GEBUAZTAGSFAIER

Wolfgang: GEAF A

a) Auf welcher Entwicklungsstufe befinden sich Tanja und Wolfgang? Begründen Sie bitte kurz Ihr Einschätzung!

Tanja: _____

Wolfgang: _____

b) Die Lehrerin gibt beiden Kindern folgende Hilfe: „Wir sprechen jetzt das Wort gemeinsam ganz langsam und genau durch.“
Ist dieser Ratschlag geeignet, um die beiden Kinder weiterführend zu unterstützen? Begründen Sie bitte kurz Ihr Einschätzung!

Für Tanja: _____

Für Wolfgang: _____

11. Welche Grapheme entsprechen den Phonemen /i:/ und /p/?

Schreiben Sie die Grapheme in < > und geben Sie jeweils ein Wortbeispiel.

/i:/ _____

/p/ _____

12. Auf welche Buchstaben unserer Schriftsprache könnte man problemlos verzichten?
Nennen Sie 4 Buchstaben und geben Sie eine kurze Begründung.

1. Buchstabe: _____

2. Buchstabe: _____

3. Buchstabe: _____

4. Buchstabe: _____

13. Was sagen Sie zu einem Kind, das im Diktat das Wort „Hund“ als „Hunt“ geschrieben hat?

a) Was kann das Kind schon? _____

b) Was muss das Kind noch lernen? _____

14. Wie viele Laute haben folgende Wörter:

Schock _____ Laute

Hexe _____ Laute

Buchstabe _____ Laute

15. Einem Kind aus einer ersten Jahrgangsstufe wurden die Wörter „Leiter“ und „Lokomotive“ diktiert.

Im November schrieb es sie so:

L T

L K M O

Im Januar schrieb es sie so:

LAITA

LOKOMTIFA

a) Welche Einsichten in den Schriftspracherwerb hat das Kind im November, welche im Januar schon gewonnen?

Im November: _____

Im Januar: _____

b) Auf welche nachfolgenden Entwicklungsstufen würden Sie als Lehrerin/Lehrer das Kind hinführen?

Im November: _____

Im Januar: _____

c) Nennen Sie zwei didaktische Anregungen, die **im November** geeignet sind, das Kind zur nächsten Stufe des Schriftspracherwerbs zu führen.

Angebot 1: _____

Angebot 2: _____

16. Die Minimalpaar-Analyse ist eine Methode,

- um zu bestimmen, ob es sich bei bestimmten Lauten um Phoneme handelt.
- um zu bestimmen, ob es sich bei bestimmten Lauten um Grapheme handelt.
- mit der man die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten unserer Sprache herausfinden kann.
- für die man mindestens ein Wortpaar benötigt.

17. Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs

- kann man nach heutigem Erkenntnisstand als veraltet ansehen.
- nehmen qualitativ unterscheidbare Entwicklungsstufen an.
- sehen Schriftspracherwerb als „Denkentwicklung“ an.
- betonen die Notwendigkeit eigener Erfahrungen als Motor der Entwicklung.

18. Bei den Lautiermethoden des Lesenlernens

- werden als erstes Ganzwörter in Laute zerlegt.
- werden die Buchstabennamen synthetisiert.
- werden erst alle Buchstaben eingeführt, dann wird gelesen.
- werden zuerst den Buchstaben die Lautwerte zugeordnet.

19. Lautiermethoden des Lesenlernens

- erleichtern das Sinnverständnis.
- sind analytische Verfahren des Lesenlernens.
- betonen Verfahren der Lautgewinnung.
- erschweren das Sinnverständnis beim Lesen.

20. Methodenintegrative Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass

- zuerst eine Zeitlang analysiert, dann erst synthetisiert wird.
- zuerst eine Zeitlang synthetisiert, dann analysiert wird.
- beide Prozesse sehr eng miteinander verbunden werden.
- alle je entwickelten Methoden kombiniert werden.

21. Bei der Ganzheitsmethode

- werden die Wörter von Anfang an akustisch durchgliedert.
- geschieht die Analyse vor der Synthese.
- ist Schrift von Anfang an in einen Sinnzusammenhang eingebettet.
- gehen Kinder von Anfang an mit Wörtern als „visuellen Ganzheiten“ um.

22. Als Vorteil ganzheitlicher Leselehrmethoden kann gelten, dass

- von Anfang an in inhaltlich sinnvollen Zusammenhängen gearbeitet wird.
- sie der Tatsache Rechnung tragen, dass unsere Schrift eine Begriffsschrift ist.
- Kinder, die nach ihnen gelernt haben, am Ende der 4. Klasse schneller lesen können als andere.
- Kinder, die nach ihnen gelernt haben, am Ende der 4. Klasse bessere Rechtschreibleistungen erbringen.

23. Gegen ganzheitliche Leselehrmethoden spricht, dass

- erst der gesamte Phonem-Graphem-Bestand gelernt wird, bevor mit Wörtern gearbeitet wird.
- in der Anfangsphase das Langzeitgedächtnis überfordert werden kann.
- durch die Einbettung in den Gesamtunterricht vom eigentlichen Lesen abgelenkt wird.
- die Annahme von der Worteinprägung als optische Gesamtgestalt durch die Leseforschung widerlegt ist.

24. Die Lateinische Ausgangsschrift (LA) ist gekennzeichnet durch

- weniger Drehrichtungswechsel als bei der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA).
- viele Haltepunkte innerhalb einzelner Buchstaben statt zwischen den Buchstaben.
- das Baukastenprinzip.
- den häufigen Wechsel der Drehrichtung beim Schreiben.

25. Die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) hat im Vergleich zur Lateinischen Ausgangsschrift (LA)

- mehr Drehrichtungswechsel.
- weniger Haltepunkte insgesamt beim Schreiben.
- bei den Kleinbuchstaben die Haltepunkte fast immer am oberen Mittelband.
- mehr Haltepunkte innerhalb der Buchstaben.

26. Der bayerische Schulversuch „Phonetisches Schreiben“

- ist eine Variation der Grundidee „Lesen durch Schreiben“ (Reichen).
- hat als ein wesentliches Arbeitsmittel Anlauttabellen.
- basiert auf einem Fibellehrgang.
- berücksichtigt die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Kinder.

27. Als Vorteil für die einzelheitliche-synthetische Leselehrmethode kann gelten, dass

- von Anfang an in inhaltlich sinnvollen Zusammenhängen gearbeitet wird.
- Kinder, die nach dieser Methode gelernt haben, am Ende der 4. Klasse besser lesen können als andere.
- der Wortschatz auf die eingeführten Laut-Buchstaben-Verbindungen beschränkt wird.
- die Kinder von Anfang an eigenständig Lesen und Schreiben lernen.

28. Als Vorteil der Ganzheitlichen/Analytischen Methode spricht, dass

- antizipierendes Lesen frühzeitig angebahnt wird.
- Lesen von Anfang an Sinnerfassung ist.
- Leseanfänger das Wort nicht als optische Gesamtgestalt auffassen.
- das Langzeitgedächtnis nicht überfordert werden kann.

Abschlussklausur Einführung in den Schriftspracherwerb

1. Bei den Lautiermethoden des Lesenlernens

- werden als erstes Ganzwörter in Laute zerlegt.
- werden die Buchstabennamen synthetisiert.
- werden erst alle Buchstaben eingeführt, dann wird gelesen.
- werden zuerst den Buchstaben die Lautwerte zugeordnet.

2. Lautiermethoden des Lesenlernens

- erleichtern das Sinnverständnis.
- sind analytische Verfahren des Lesenlernens.
- betonen Verfahren der Lautgewinnung.
- erschweren das Sinnverständnis beim Lesen.

3. Methodenintegrative Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass

- zuerst eine Zeitlang analysiert, dann erst synthetisiert wird.
- zuerst eine Zeitlang synthetisiert, dann analysiert wird.
- beide Prozesse sehr eng miteinander verbunden werden.
- alle je entwickelten Methoden kombiniert werden.

4. Bei der Ganzheitsmethode

- werden die Wörter von Anfang an akustisch durchgliedert.
- geschieht die Analyse vor der Synthese.
- ist Schrift von Anfang an in einen Sinnzusammenhang eingebettet.
- gehen Kinder von Anfang an mit Wörtern als „visuellen Ganzheiten“ um.

5. Als Vorteil ganzheitlicher Leselehmethoden kann gelten, dass

- von Anfang an in inhaltlich sinnvollen Zusammenhängen gearbeitet wird.
- sie der Tatsache Rechnung tragen, dass unsere Schrift eine Begriffsschrift ist.
- Kinder, die nach ihnen gelernt haben, am Ende der 4. Klasse schneller lesen können als andere.
- Kinder, die nach ihnen gelernt haben, am Ende der 4. Klasse bessere Rechtschreibleistungen erbringen.

6. Gegen ganzheitliche Leselehmethoden spricht, dass

- erst der gesamte Phonem-Graphem-Bestand gelernt wird, bevor mit Wörtern gearbeitet wird.
- in der Anfangsphase das Langzeitgedächtnis überfordert werden kann.
- durch die Einbettung in den Gesamtunterricht vom eigentlichen Lesen abgelenkt wird.
- die Annahme von der Worteinprägung als optische Gesamtgestalt durch die Leseforschung widerlegt ist.

7. Die Lateinische Ausgangsschrift (LA) ist gekennzeichnet durch

- weniger Drehrichtungswechsel als bei der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA).
- viele Haltepunkte innerhalb einzelner Buchstaben statt zwischen den Buchstaben.
- das Baukastenprinzip.
- den häufigen Wechsel der Drehrichtung beim Schreiben.

8. Die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) hat im Vergleich zur Lateinischen Ausgangsschrift (LA)

- mehr Drehrichtungswechsel.
- weniger Haltepunkte insgesamt beim Schreiben.
- bei den Kleinbuchstaben die Haltepunkte fast immer am oberen Mittelband.
- mehr Haltepunkte innerhalb der Buchstaben.

9. Der bayerische Schulversuch „Phonetisches Schreiben“

- ist eine Variation der Grundidee „Lesen durch Schreiben“ (Reichen).
- hat als ein wesentliches Arbeitsmittel Anlauttabellen.
- basiert auf einem Fibellehrgang.
- berücksichtigt die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Kinder.

10. Als Vorteil für die einzelheitliche-synthetische Leselehrmethode kann gelten, dass

- von Anfang an in inhaltlich sinnvollen Zusammenhängen gearbeitet wird.
- Kinder, die nach dieser Methode gelernt haben, am Ende der 4. Klasse besser lesen können als andere.
- der Wortschatz auf die eingeführten Laut-Buchstaben-Verbindungen beschränkt wird.
- die Kinder von Anfang an eigenständig Lesen und Schreiben lernen.

11. Als Vorteil der Ganzheitlichen/Analytischen Methode spricht, dass

- antizipierendes Lesen frühzeitig angebahnt wird.
- Lesen von Anfang an Sinnerfassung ist.
- Leseanfänger das Wort nicht als optische Gesamtgestalt auffassen.
- das Langzeitgedächtnis nicht überfordert werden kann.

12. Nennen Sie die vier Einsichten, die für den Schriftspracherwerb zentral sind:

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____

13. Das Konstrukt der „Phonologischen Bewusstheit“ beinhaltet u.a.

- die Fähigkeit, Wörter in ihre Laute zu gliedern.
- die Fähigkeit, Buchstaben zu benennen.
- die Fähigkeit, die Anzahl von Lauten in einem Wort zu bestimmen.

14. Welche der folgenden Paare sind Minimalpaare?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ofen – offen | <input type="radio"/> klar – war |
| <input type="radio"/> wir – Wehr | <input type="radio"/> Lärche – Lerche |
| <input type="radio"/> Schach – Bach | <input type="radio"/> Hass – was |

15. Ein Kind, das das Wort „Abfalleimer“ streng lautlich verschriftet, schreibt:

16. Was wissen Sie über das Verhältnis von Phonemen und Buchstaben?

(1) _____

(2) _____

17. Auf Grund welcher Argumente sollte man im Anfangsunterricht Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle schreiben lassen? Nennen Sie zwei wichtige Gründe!

(1) _____

(2) _____

18. Ein Kind schreibt „RUFN“ statt „RUFEN“.

a) Wie erklären Sie sich diesen Fehler? _____

b) Wie würden Sie als Lehrerin/Lehrer reagieren, um das Kind zu fördern?

19. Einem Kind werden die Wörter „WASCHMASCHINE“ und „HAUS“ gezeigt. Auf die Frage „Welches Wort bedeutet Waschmaschine?“ deutet es auf die Wortkarte „HAUS“.

a) Wie erklären Sie sich diesen Fehler?

b) Welche Einsicht muss dieses Kind noch erwerben?

c) Ist das Spiel „Gezinktes Memory“ (auf der Vorderseite der Karte ist die Abbildung, auf der Rückseite das entsprechende geschriebene Wort) geeignet, um dieses Kind zu fördern?

Ja, da _____

Nein, da _____

d) Ist eine Übung, wie „Wo hörst du im Wort BLUME ein ‚L‘?“ geeignet, um dieses Kind zu fördern?

Ja, da _____

Nein, da _____

20. Erwachsene hören durch den „Filter der Schrift“. Stellen Sie kurz dar, was mit dieser Aussage gemeint ist.

21. Tanja und Wolfgang wollen das Wort „Geburtstagsfeier“ schreiben. Sie tun das folgendermaßen:

*Tanja: GEBUAZTAGSFAIER
Wolfgang: GEFA*

a) Auf welcher Entwicklungsstufe befinden sich Tanja und Wolfgang? Begründen Sie bitte kurz Ihre Einschätzung!

Tanja: _____

Wolfgang: _____

- b) Die Lehrerin gibt beiden Kindern folgende Hilfe: „Wir sprechen jetzt das Wort gemeinsam ganz langsam und genau durch.“
Ist dieser Ratschlag geeignet, um die beiden Kinder weiterführend zu unterstützen?
Begründen Sie bitte kurz Ihr Einschätzung!

Für Tanja: _____

Für Wolfgang: _____

**22. Welche Grapheme entsprechen den Phonemen /i:/ und /p/?
Schreiben Sie die Grapheme in < > und geben Sie jeweils ein Wortbeispiel.**

/i:/ _____

/p/ _____

**23. Auf welche Buchstaben unserer Schriftsprache könnte man problemlos verzichten?
Nennen Sie 4 Buchstaben und geben Sie eine kurze Begründung.**

1. Buchstabe: _____

2. Buchstabe: _____

3. Buchstabe: _____

4. Buchstabe: _____

24. Was sagen Sie zu einem Kind, das im Diktat das Wort „Hund“ als „Hunt“ geschrieben hat?

a) Was kann das Kind schon? _____

b) Was muss das Kind noch lernen? _____

25. Wie viele Laute haben folgende Wörter:

Schock _____ Laute

Hexe _____ Laute

Buchstabe _____ Laute

26. Einem Kind aus einer ersten Jahrgangsstufe wurden die Wörter „Leiter“ und „Lokomotive“ diktirt.

Im November schrieb es sie so:

L T
L K M O

Im Januar schrieb es sie so:

LAITA
LOKOMTIFA

- a) Welche Einsichten in den Schriftspracherwerb hat das Kind im November, welche im Januar schon gewonnen?

Im November: _____

Im Januar: _____

- b) Auf welche nachfolgenden Entwicklungsstufen würden Sie als Lehrerin/Lehrer das Kind hinführen?

Im November: _____

Im Januar: _____

- c) Nennen Sie zwei didaktische Anregungen, die **im November** geeignet sind, das Kind zur nächsten Stufe des Schriftspracherwerbs zu führen.

Angebot 1: _____

Angebot 2: _____

27. Die Minimalpaar-Analyse ist eine Methode,

- um zu bestimmen, ob es sich bei bestimmten Lauten um Phoneme handelt.
- um zu bestimmen, ob es sich bei bestimmten Lauten um Grapheme handelt.
- mit der man die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten unserer Sprache herausfinden kann.
- für die man mindestens ein Wortpaar benötigt.

28. Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs

- kann man nach heutigem Erkenntnisstand als veraltet ansehen.
- nehmen qualitativ unterscheidbare Entwicklungsstufen an.
- sehen Schriftspracherwerb als „Denkentwicklung“ an.
- betonen die Notwendigkeit eigener Erfahrungen als Motor der Entwicklung.

Interviewleitfaden

Kontrollgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

KONTROLLGRUPPE

Ich möchte mit Ihnen hauptsächlich wieder über unsere Projektwochen sprechen. Mittlerweile ist einige Zeit vergangen, so dass Sie zum einen einen besseren Vergleich zu anderen Veranstaltungen und zum anderen vielleicht auch eine andere Perspektive auf unseren gemeinsamen Unterricht haben.

Sie erinnern sich, dass wir zwei Arten von Unterrichtsgestaltung erprobt haben.

Es geht noch immer darum, dass uns Ihre Meinung über den Ablauf der Seminarsitzungen und über die Lerninhalte wichtig ist.

Sie sehen, dass ich unsere Unterlagen zur Erinnerungshilfe auf den Tisch gelegt haben. Sie können also jederzeit herumblättern.

(A) Individueller Erfahrungsbericht

1. Stellen Sie sich bitte vor, ich wäre auch eine GS-Pädagogik-Studentin und ich hätte aber in den Projektwochen nicht an unserem Unterricht teilgenommen.

Wenn ich Sie kennen würde, würde ich natürlich auf Sie zukommen und fragen: "Erzähl mal, was ist in diesen Seminarsitzungen passiert und wie ist das überhaupt abgelaufen?"

Formulieren Sie Ihre Erfahrungen und Meinungen!

(B) Fragen zu „Präferenzen beim Lernen“ (Drechsel, 1999) und Bezug auf die erfahrenen Interventionen

2. Wie würden Sie sich als Lerntyp beschreiben?

Wie müsste ein Unterricht aussehen, der Ihnen zusagen würde?

Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem

2.1 Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?

Wie haben Sie das in Ihrem Unterricht empfunden?

2.2 Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten können oder wenn Sie bereits auf eine Zusammenfassung (z.B. Skript) zurückgreifen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.3 Mögen Sie es lieber, wenn Sie völliges Neuland betreten oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?

Wie ist es Ihnen da in Ihrem Unterricht?

Freiheitsgrade beim Lernen

2.4 Mögen Sie es lieber, wenn Sie einen Sachverhalt begreifen, verstehen müssen oder wenn Sie die Sachverhalte (auswendig) lernen müssen?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.5 Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar selbst etwas erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.6 Mögen Sie es lieber, wenn Sie die Möglichkeit haben, sich im Seminar auch mit benachbarten Themengebieten zu beschäftigen oder wenn Sie auf ein konkretes Ziel hinlernen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

Anwendungsorientierung

2.7 Mögen Sie es lieber, wenn Sie im Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele oder

Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lernstoff auf einer abstrakten Ebene verstehen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.8 Mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsbildung nichts zu tun hat?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.9 Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie immer wieder brauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung getrost wieder vergessen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.10 Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich bezogen ist?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

3. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp geeignet und was nicht?

a) Bzgl. der Gestaltung des Unterrichts?

b) Bzgl. der Lerninhalte?

4. Und was hätte anders sein müssen, damit es ein auf Sie persönlich zugeschnittener Unterricht gewesen wäre?

(C) Vergleich: Projektwochen – Vorlesung Projektwochen – Tutorium

1. Wovon haben Sie am meisten profitiert?

Von der VL, den Projektwochen oder dem Tutorium? Warum?

2. Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen der VL und den Projektwochen?

3. Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen?

(D) Engere Rückfragen zum erlebten Unterricht

1. Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen?
2. Finden Sie, dass Ihr Unterricht in den Projektwochen durch viel Diskutieren gekennzeichnet war?
Wenn ja: Ist es Ihnen schwer gefallen, in den ersten Wochen vor so vielen anderen Studenten zu sprechen?

(E) Fragen zu Vorstellungen zum Bereich Schriftspracherwerb und -didaktik

Mich interessiert als nächsten ein Vorher-Nachher-Vergleich.

Wenn Sie an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Haben Sie vor Ihrem Studium manchmal eine andere Meinung gehabt als nach der Einführungsveranstaltung zum SSE?

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Interviewleitfaden

Experimentalgruppe

INTERVIEWLEITFADEN

EXPERIMENTALGRUPPE

Ich möchte mit Ihnen hauptsächlich wieder über unsere Projektwochen sprechen. Mittlerweile ist einige Zeit vergangen, so dass Sie zum Einen einen besseren Vergleich zu anderen Veranstaltungen und zum Anderen vielleicht auch eine andere Perspektive auf unseren gemeinsamen Unterricht haben.

Sie erinnern sich, dass wir zwei Arten von Unterrichtsgestaltung erprobt haben. Es geht noch immer darum, dass uns Ihre Meinung über den Ablauf der Seminarsitzungen und über die Lerninhalte wichtig ist.

Sie sehen, dass ich unsere Unterlagen zur Erinnerungshilfe auf den Tisch gelegt haben. Sie können also jederzeit herumblättern.

(A) Individueller Erfahrungsbericht

Stellen Sie sich bitte vor, ich wäre auch eine GS-Pädagogik-Studentin und ich hätte aber in den Projektwochen nicht an unserem Unterricht teilgenommen.

Wenn ich Sie kennen würde, würde ich natürlich auf Sie zukommen und fragen: "Andrea, (Christine, Katharina, Miri) erzähl mal, was ist in diesen Seminarsitzungen passiert und wie ist das überhaupt abgelaufen?"

Formulieren Sie Ihre Erfahrungen und Meinungen!

(B) Fragen zu „Präferenzen beim Lernen“ (Drechsel, 1999) und Bezug auf die erfahrenen Interventionen

2. Wie würden Sie sich als Lerntyp beschreiben?

Wie müsste ein Unterricht aussehen, der Ihnen zusagen würde?

Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem

2.1 Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?

Wie haben Sie das in Ihrem Unterricht empfunden?

2.2 Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten können oder wenn Sie bereits auf eine Zusammenfassung (z.B. Skript) zurückgreifen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.3 Mögen Sie es lieber, wenn Sie völliges Neuland betreten oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?

Wie ist es Ihnen da in Ihrem Unterricht?

Freiheitsgrade beim Lernen

2.4 Mögen Sie es lieber, wenn Sie einen Sachverhalt begreifen, verstehen müssen oder wenn Sie die Sachverhalte (auswendig) lernen müssen?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.5 Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar selbst etwas erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.6 Mögen Sie es lieber, wenn Sie die Möglichkeit haben, sich im Seminar auch mit benachbarten Themengebieten zu beschäftigen oder wenn Sie auf ein konkretes Ziel hinlernen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

Anwendungsorientierung

2.7 Mögen Sie es lieber, wenn Sie im Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele oder

Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lernstoff auf einer abstrakten Ebene verstehen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.8 Mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsbildung nichts zu tun hat?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.9 Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie immer wieder brauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung getrost wieder vergessen können?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

2.10 Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich bezogen ist?

Wie war das in Ihrem Unterricht?

3. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp geeignet und was nicht?

- a) Bzgl. der Gestaltung des Unterrichts?
- b) Bzgl. der Lerninhalte?

4. Und was hätte anders sein müssen, damit es ein auf Sie persönlich zugeschnittener Unterricht gewesen wäre?

(C) Vergleich: Projektwochen – Vorlesung Projektwochen – Tutorium

1. Wovon haben Sie am meisten profitiert?
Von der VL, den Projektwochen oder dem Tutorium? Warum?

2. Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen der VL und den Projektwochen?
3. Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen?

(D) Engere Rückfragen zum erlebten Unterricht

Es folgen einige Fragen, die Ihnen wahrscheinlich von unseren früheren Interviews bekannt vorkommen. Auch hier interessiert mich Ihre jetzige Perspektive:

1. Sie wurden immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll? / Wie empfanden Sie diese Rolle/Perspektive?

Bitte sagen Sie mir, wieso Sie sich wohl fühlten?/Wieso hatten Sie keine Angst?

Es ist doch immerhin schon eine ziemliche Anforderung, so ganz ohne Vorkenntnisse Aufgaben und Entscheidungen einer Lehrerin zu übernehmen?

Und vor so vielen anderen Studenten zu sprechen?

2. Wie finden Sie es, dass wir uns erst mit den Unterrichtsprotokollen auseinandergesetzt haben, bevor Sie die neue Theorie erfahren haben?

(E) Fragen zu Vorstellungen zum Bereich Schriftspracherwerb und -didaktik

Mich interessiert als nächstes ein Vorher-Nachher-Vergleich.

Wenn Sie an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Haben Sie vor Ihrem Studium manchmal eine andere Meinung gehabt als nach der Einführungsveranstaltung zum SSE?

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Interview mit Frau Günzel

Interview mit Frau Günzel (MZP 3)

1
2
3 D: Stellen Sie sich mal vor, ich wäre auch eine Grundschulpädagogik-Studentin. Ich hätte aber in den Projektwochen nicht an unserem Unterricht teilgenommen aus welchen Gründen auch immer. Und jetzt, wenn ich Sie kennen würde, würde ich natürlich hinkommen und sagen: "Hey Miri, erzähl mal, was war da so? Was ist inhaltlich abgelaufen? War es spannend, war es nicht spannend? Hab ich was verpasst?"

4 I: Also, ich würde jetzt schon sagen: "Ja, dass, ja, hast was verpasst". Ja, würde ich schon fast sagen. Also ich fand es sehr interessant. Also eben aus diese Beispiele, die dann da waren, dass man eben mal sieht, wie es in der Schule jetzt, also vor allem am Anfang, dass man da Beispiele kriegt, wie es am Anfang jetzt dann auch wirklich abläuft, wenn die Kinder irgendwie schreiben lernen, auf welchen Stufen sie sind. Dass man das von daher schon mal einschätzen kann. Und ich mein, ja, gut, wenn ich ihr sagen: "So, ich hab jetzt hier die Zettel und die kannst du dir kopieren". Ich weiß jetzt auch nicht, man bräuchte dann schon so das Außenrum. Weil was man sich noch mitgeschrieben hat bei den Erklärungen, wenn die Kinder, was weiß ich, "Ich mag am liebsten mit Oma verreisen" oder so was, was halt die ganzen Sachen mit der Übergeneralisierung sind, wenn man sich das selber noch dazu schreibt, also würde ich schon sagen, wäre nicht schlecht, wenn sie dabei gewesen wäre.

5 D: Was heißt das mit den "Beispielen"?

6 I: Ja, mit - lacht - mit den Zetteln, die wir hier dann durchgemacht haben. Mit der Sabine: "Ich wollte hier Florian schreiben." Dass man eben am Anfang sieht, was die jetzt eben in die, bei diesem konkreten Beispiel eben, was die Sabine eben schon kann und.

7 D: Aber wie ist das präsentiert worden? Also so wirklich, wenn ich jetzt eine fremde Person wäre. Also wie würdest du es charakterisieren, was beschreiben, ohne dass sie die Zettel sieht?

8 I: Mhm. Nja, ich würde halt sagen, wie wir haben Unterrichtssituationen hier gekriegt, wo Verschriftungsbeispiele eben dabei waren. Und haben dann eben Fragen dazu gekriegt, wie man die, also wie man den Kinder helfen kann, dass eben eine, was weiß ich, eine weitere Einsicht dann kriegt, Einsicht in die Buchstabenbindung und so weiter und Bedeutungshaltigkeit, also die, dass sie die Stufen durchgemacht haben. Und ja. Das würde ich halt dann mal so erklären, nehme ich mal an. Wenn ich mich noch an alles erinnern könnte. - Lacht -

9 D: War das eine ganz normale Seminarsitzung oder waren das alles ganz normale Seminarsitzungen, wie man sich das so vorstellt?

10 I: Nein. Also würde ich jetzt nicht sagen. Also wie es mir vorstelle, nicht unbedingt. Weil wir haben auch ziemlich selber machen müssen. Selber viel überlegen. Also auch, wo man am Anfang eigentlich gar keine Ahnung von hatte. Von den Sachen, wie man die, wie man den Kindern hilft oder so, hilft oder so. Wie man sich selber irgendwie, ja, auch wenn man nichts hat, sich helfen muss bei bestimmten Sachen. Also von daher denk ich, dass es nicht so typisch jetzt war als Seminar. Ja. Weil man sich eben selber sehr, sehr viel überlegen hat müssen. Und dann von Nichts praktisch ausgegangen ist. Also wir hatten, ich hatte direkt nicht jetzt irgendein Vorwissen oder so was.

11 D: Und war das jetzt sinnvoll oder, das hört sich ja jetzt quasi fast so an, als wäre das ziemlich viel kaltes Wasser und ziemlich, ja unstrukturiert.

12 I: Naja. Unstrukturiert würde ich nicht sagen. Aber es war schon irgendwie so, dass man erst mal gedacht hat: "Oh, naja, was machst du jetzt da überhaupt? Du musst dir jetzt irgendwas überlegen, womit du da der Sabine oder den Kindern halt dann da hilfst, die hilft oder Ratschläge geben". Und man hat noch gar keine Ahnung. Man muss halt von sich selber dann ausgehen: "Was würde ich

jetzt selber machen, um den Fehler oder was auch immer das war, ja, ja, Fehler da zu beheben?" und dem einfach Hilfestellung zu leisten.

- 13 D: Ja, und hat das Ganze Spaß gemacht oder eher nicht?
- 14 I: Ja. Ich glaub, ja. Ich glaub schon. Also, an was ich mich jetzt noch erinnern kann, also, es war schon immer sehr spannend, da, irgendwie das durchzulesen mal, dann mit der Nachbarin dann noch zu beraten, was die dann sagt, wenn ich wieder ganz was anderes gesagt hab. Also, hab ich gedacht: "Naja, das stimmt eigentlich auch, aber ich würde es dann doch vielleicht eher so machen". Also ich fand es dann schon interessant. Und das hat auch dann teilweise schon Spaß gemacht, also wenn man es...
- 15 D: Gab es da viel Diskussionen? Also überhaupt in den ganzen Seminarsitzungen?
- 16 I: Also danach teilweise schon. Also zwischen mir und meiner Nachbarin und welchen, mit anderen hab ich dann auch noch geredet, also ich weiß nicht...
- 17 D: Nach den Seminarsitzungen?
- 18 I: Ja. Nach den Seminaren. In, also in den, in den Seminaren.
- 19 D: Ja, waren die gekennzeichnet durch viel Sprechen oder durch viel Diskutieren, durch viel unterschiedliche Positionen, solche Sachen?
- 20 I: Ja. Würde ich schon sagen, dass also viel, der eine hat halt das gesagt und der andere hat dann darauf geantwortet: Er findet das jetzt nicht, so wie er das dargelegt hat. Ja, also Diskussionen gab es sicher während dem Seminar und dann auch irgendwo auch.
- 21 D: Und war das gut oder nicht?
- 22 I: Ja, fand ich schon gut. Also damit kriegt man praktisch mit, was die anderen sich dazu überlegen. Und das ist ja immer so, wenn man, was weiß ich, irgendwie ein Gedicht interpretiert oder so was, da kriegt man in der Klasse, wenn man mit mehreren das zusammen macht, kriegt man viel mehr verschiedene Meinungen und nicht nur seine eigene. Und da wird das viel weit gefächerter, als wie wenn du nur eine einzige hast und das ist, denk ich, bei den Sachen auch. Dass du halt siehst: "Ah, der andere hat die Idee gehabt. Ich hatte die Idee. Dem seine Idee ist auch gut. Da könnte ich beim nächsten Mal auch das mal, dran denken vielleicht". Also wenn man immer alleine ist, denkt man an manche Sachen auch nicht oder berücksichtigt viele Sachen eben nicht.
- 23 D: Okay. Wie würden Sie sich als Lerntyp beschreiben? Damit mein ich jetzt aber nicht, visueller Lerntyp oder akustischer Lerntyp, sondern vor allen Dingen, wie müsste ein Unterricht aussehen, der sozusagen auf Sie zugeschnitten ist. Ihr Wunschseminar. Was müsste da drin sein, wie müsste das ablaufen?
- 24 I: Also ich denk so von den Informationen, also ich mag es irgendwie schon am liebsten, wenn ich, wenn ich was zum Lernen hab. Wo ich was Festes eben schon mal in der Hand hab, wo ich sagen kann: So, das sind irgendwelche Begriffe und mit denen, die kann ich dann auch irgendwie anwenden. So halt, dass da bestimmte Begriffe schon mal da sind. Mit, von mir aus, mit Definitionen oder so was, wo ich dann eben sagen kann: "So, das heißt jetzt so und so". Also das würde, also würde ich von, hab ich von mir aus, glaub ich, ganz gern. Und natürlich auch Sachen, die man dann anwenden kann an konkreten Beispielen. Also so was, glaub ich, ist schon sehr wichtig. Die brauch ich, glaub ich, auch.
- 25 D: Also Anwendungsbezüge und konkrete Begriffe?
- 26 I: Ja, glaub ich, ist die Hauptsache bei mir jetzt vom Lernen.
- 27 D: Und ja, solche, also wenn, war das dann hier gegeben in unseren Unterrichtsprotokollen?

- 28 I: Ja.
- 29 D: Und in unseren Projektwochen?
- 30 I: Ich denk schon. Also das sind hier jetzt eben die konkreten Bezüge mit der Sabine und dann eben hintendran, da waren noch die Extrazettel mit. Was war da? Phonologische Bewusstheit, also so was, wo das dann immer noch zwischenrein kam.
- 31 D: Also diese theoretischen Zusammenhänge.
- 32 I: Genau. Diese theoretischen Sachen da. Also ich glaub, das ist schon, das braucht man schon.
- 33 D: Ja, man könnte ja auch der Meinung sein, noch konkretere Begriffe gibt es, wenn man mit Fachliteratur arbeitet. So mit Fachtexten.
- 34 I: Mhm.
- 35 D: Also, ich zeige Ihnen mal einen Text. Man könnte ja auch z.B. die Entwicklungsstufen oder Einsichten mit so Texten lernen und trotzdem, also sozusagen das mit Verschriftungsbeispielen, also Textbezügen versehen. Wäre Ihnen das lieber gewesen?
- 36 I: Lieber als das eine, was wir jetzt
- 37 D: Als Ihre, Ihr Protokoll. Nein, ...
- 38 I: ... oder als, zusätzlich zu dem...
- 39 D: zusätzlich...
- 40 I: ... da noch dazu.
- 41 D: Zusätzlich zu den Zusammenfassungen. Hier ist so eine Einsicht beschrieben.
- 42 I: Ja, also das finde ich eigentlich auch nicht schlecht. Also ich hab das jetzt bis noch nie gesehen. Also ich hab jetzt, ja, also dazu, find ich das gar nicht schlecht eigentlich. Ja.
- 43 D: Aber entweder das oder die Unterrichtsprotokolle.
- 44 I: Mh. - Lacht -
- 45 D: Also das wäre halt eine ganz andere Seminargestaltung, wenn Sie mit Fachliteratur arbeiten.
- 46 I: Ja, das stimmt schon. Aber ich find, die Unterrichtsprotokolle, die beinhalten das ja dann, also auch irgendwie. Da muss man halt dann nur selber drauf kommen. Das ist das Schwierige bei den Unterrichtsprotokollen, dass man selber halt immer auf die verschiedenen Sachen dann drauf kommt. Bei denen ist das halt dann schon vorgeben. Also die anderen sind sicher leichter als das jetzt dann. Naja, weiß nicht, ob mir das dann vielleicht doch lieber gewesen...also wenn ich die Wahl hätte, dann hätte ich es vielleicht doch das andere lieber genommen. Weil da ist es doch ein bisschen so unsicher, auf unsicherem Gebiet, wenn man sich noch gar nicht auskennt und dann mit den Sachen hier da umgehen muss.
- 47 D: Aber Sie hätten ihre Zusammenfassungen trotzdem bekommen. Also die stehen außerhalb der Diskussion. - Lacht -
- 48 I: Schwierig ist das. Ja. Weiß ich jetzt echt nicht, was mir jetzt wirklich sehr viel lieber gewesen wäre.
- 49 D: Ja, Sie hatten halt nicht gesehen, wie jetzt so eine Unterrichtssituation abläuft. Ich meine, wenn ja ein Kind jetzt einen unsinnigen Satz spricht, dann wurde das einfach so belassen oder so was. Also oder Lehrerhandeln oder so. Das hätte es halt nicht gegeben.

- 50 I: Ja, das denk ich, das ist aber gerade das Gute.
- 51 D: Oder Ihre Perspektive in die Lehrerrolle, das hätte es auch nicht gegeben.
- 52 I: Ah ja. Mhm.
- 53 D: Also das muss man halt abwägen.
- 54 I: Das ist aber trotzdem schwierig dann. - Lacht -
- 55 D: Ja, aber wenn es nicht um eine Klausur geht oder so was? Vielleicht...
- 56 I: Ja, wenn es jetzt, also wenn ich es jetzt nicht direkt irgendwie auswendig lernen hätte müssen, also irgendwelche Begriffe gebraucht hätte für jetzt, wie für die Klausur, dann denk ich, find ich die Unterrichtsbeispiele schon irgendwie am sinnvollsten. Weil da sieht man ja direkt den Bezug dann auch dazu. Also dass man weiß, wie das da so abläuft.
- 57 D: Okay. Ich stelle Ihnen jetzt mal eine Reihe von Fragen, die ziemlich ähnlich formuliert sind immer. Das werden Sie bald durchschauen. Und da geht es also wirklich um, ja, so um die Vorstellung zum, wie Sie gerne lernen. Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?
- 58 I: Ja, das Zweite. Also wenn ich weiß, was ich lernen muss. Und dass ich auch weiß, dass das später dann, dass ich es auch brauch, nja, gut. Und dass später halt, was weiß ich, wenn ich eine Klausur schreibe oder so, dass das auch dann später dran kommt. Also wenn es das Gebiet irgendwie so weit ist und ich sehe dann kein Land, naja. Also würde es lieber...
- 59 D: Und wie war das in unserem Unterricht? War das, war der Lernstoff hier offen und unabgegrenzt oder war er eingegrenzt und klar umrissen?
- 60 I: Also mit den Zetteln, die wir extra da dazu gekriegt haben, also da war es dann schon klar umrissen. Also dann war er schon irgendwie, also fand ich jedenfalls, dass es dann schon klar war, auf was es hinaus wollte. Aber wenn ich jetzt nur die Unterrichtssituation angesehen hab, wenn wir da Zettel kriegen, da war es schon ein bisschen - lacht -, ein bisschen weitschweifiger dann die Sachen. Da war ich mir nicht so sicher, um was es dann jetzt genau immer ging.
- 61 D: Dann kam die Sicherheit quasi erst später.
- 62 I: Genau. Mit den anderen Zetteln.
- 63 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten können, so wie oder wenn Sie bereits auf eine Zusammenfassung, z.B. ein Skript zurückgreifen können?
- 64 I: Da ist mir, glaub ich, fast das Skript lieber. Ja, ich glaub es, ich glaub fast. Also dass es ein bisschen, bisschen schwierig jetzt. Also ich glaub, das Skript, also als Zusammenfassung ist, glaub ich, lieber.
- 65 D: Das wäre dann aber so ähnlich, dass Sie sich hier mit den Zusammenfassung, dass Sie z.B. an Hand der Zusammenfassungen arbeiten im Seminar anstatt mit den Fachtexten, die ich Ihnen gerade gezeigt hab.
- 66 I: Mh. Ja, also ich weiß es nicht so genau, wie es jetzt dann in Echt ist. Was ich dann lieber nehmen würde. Also das ist schwierig zu sagen. Also wenn ich beides zur Auswahl hätte, ich weiß auch nicht, vielleicht würde ich es mischen und beides anschauen. Also - lacht - ich weiß nicht genau.
- 67 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie völliges Neuland betreten oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?

- 68 I: Mh. Naja. Also Vorwissen wäre sicher nicht schlecht. Also da bin ich, da fühl ich mich sicherer, wenn ich dann weiß, da weiß ich schon ein bisschen was dazu. Und das hab ich jetzt dann auch, mit der Klausur hab ich dann eben auch gemerkt, da weiß ich ein paar Sachen und da irgendwann. Und das ist mir jetzt klar, weil ich es zum dritten Mal, zum vierten Mal schon angeschaut hab, wo es am Anfang eben noch nicht war. Also ist mir das dann doch fast, fast lieber.
- 69 D: Wie war das in unserem Unterricht? Wie haben Sie das beurteilt? War das völliges Neuland oder hatten Sie Vorwissen?
- 70 I: Also Vorwissen hatte ich, ehrlich gesagt, glaub ich, keines. - Lacht -
- 71 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie einen Sachverhalt begreifen, im Sinne von verstehen müssen, oder wenn Sie die Sachverhalte auswendig lernen müssen?
- 72 I: Also ich mag es, ehrlich gesagt, auch verstehen, um was es geht. Also wenn ich es mal nicht verstehe, dann ist das, dann sag ich, na gut, du musst das dann halt jetzt lernen und musst das wissen, aber irgendwie ist das dann trotzdem blöd, wenn ich wirklich nicht weiß eigentlich, um was es geht. Also ich versuche immer, das auch zu lernen und dann auch zu wissen, um was es eigentlich geht. Also beides irgendwie. Und wenn ich es halt nicht weiß, von irgendjemandem erklären lassen, der es hoffentlich weiß.
- 73 D: Wie war das in Ihrem Unterricht? War das eher Wissen, wo es ums Begreifen gehen muss, ging oder was Sie auswendig lernen mussten?
- 74 I: Mh. Also bei den Protokollen, da ging es eher ums Begreifen. Also bei denen, also fand ich jedenfalls.
- 75 D: Mussten Sie...
- 76 I: Dass ich hier kapiere, um was es geht.
- 77 D: ... Und mussten Sie das nachträglich noch extra auswendig lernen oder hatten Sie das Gefühl, das haben Sie schon so viel begriffen, dass es dann, Lernen ist klar, aber das ist jetzt nur auswendig gelernt und ohne dass Sie die Zusammenhänge verstehen. Also ich spreche von den Entwicklungsstufen, von Einsichten, von...
- 78 I: Ja, die Entwicklungsstufen, also die hab ich dann schon später dann mal gelernt. Aber ich hab dann verstanden eigentlich, um was es geht. Also das irgendwie dann auch gleichzeitig, Gott sei Dank, mit eingebaut werden. Also beides.
- 79 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar selbst etwas erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?
- 80 I: Mh. Ja, es ist sicher angenehmer, wenn man was vorgetragen kriegt. Also ich find es teilweise, also wenn es so Vorlesungscharakter hat, ist es natürlich auch ein bisschen langweilig, wenn man nichts selber machen muss. Naja. Mh. Schwierig. Also ich, eine Mischung aus beiden, würde ich fast sagen. Also, dass man nicht nur dauernd selber was machen, sondern auch dann konkrete Sachen noch mal gesagt kriegt, vom Leiter halt dann und sagen soll: "Das muss jetzt noch mitgeschrieben sein" und, ja, so was halt. Dass man nicht alles selber machen muss.
- 81 D: Und wie war das in unserem Unterricht? Wie haben Sie das empfunden?
- 82 I: Würde ich sagen, ist beides irgendwie gemischt gewesen. Also Vortrag teilweise, also bei bestimmten Sachen, wo man halt sagen muss: Ja, die musst jetzt eigentlich fast auch lernen, dass man es dann irgendwie versteht und das andere war halt dann zum Erarbeiten.
- 83 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele und Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lehrstoff auf einer abstrakten Ebene verstehen können?

- 84 I: Also mit Beispielen find ich es eindeutig besser. Also da versteh ich es einfacher. Da kann ich mich auch dann, wenn irgendwie, was weiß ich, ich kann immer nur wieder auf die Klausur zurückgreifen. Wenn irgendwas dran kommt und dann fällt mir das Beispiel ein und dann weiß ich auch, was jetzt da dann dazu gehört. Oder wenn, was weiß ich, ein Verschriftungsbeispiel da ist, ja, das stand da und da, und da steht das und das dazu. Also kann ich mir einfacher merken mit Beispielen.
- 85 D: Mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsänderung nichts zu tun hat?
- 86 I: Mh. Das ist schwierig. Also ich denk, es ist sicher nicht schlecht, wenn es, wenn es die eigene Meinung eben verändert oder auch erweitert. Also den eigenen Horizont praktisch da ein bisschen noch mithilft zu erweitern. Mh. - Lacht - Aber ich weiß jetzt nicht, ob ich das jetzt gern mag. Also - lacht - das ist jetzt, das ist jetzt...
- 87 D: Ja, das beinhaltet ja, beinhaltet natürlich, dass so bestehende Vorstellung ja auch über den Haufen geworfen werden können oder das Weltbild, was man so hat, so nicht mehr erhalten werden kann.
- 88 I: Aber das find ich eigentlich gar nicht schlecht. Also ich mein, man muss sich ja immer irgendwie weiterentwickeln. Also das hoffe ich zumindest, dass ich das dann mach, irgendwann einmal.
- 89 D: Mögen Sie es lieber...ach so: Wie war das in unserem Unterricht? Wollt ich natürlich noch fragen.
- 90 I: Also ich denk, da hat sich dann schon so vom, von der Meinung, ja, von der eigenen Einschätzung da, von den Sachen hat sich schon was weiterentwickelt. Also wenn ich da immer noch die Erklärung dann dazu kriege, wieso das so und so ist. Dann denk ich mir: "Ah, ja, natürlich, da hast du jetzt nur nicht dann dran gedacht. Hättest du es vielleicht gewusst und so." Ich denk, das hat dann schon natürlich dann beim Lernen, also wenn ich dann mir die Sachen noch mal, was weiß ich, angeschaut hab oder sonst was, hat das dann schon irgendwie noch drauf, ja, das halt irgendwie noch, nein, nicht drauf aufgebaut, sondern halt erweitert das Ganze noch. Das ist schwierig zu erklären.
- 91 D: Ja. Da kommen wir später noch mal zurück auf dieses Vorher-Nachher. Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie immer wieder brauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung getrost wieder vergessen können?
- 92 I: Also mir ist es fast lieber, ich lerne was, und dann weiß ich, ich brauch es später noch mal oder kann es noch mal anwenden. Also das ist bei den Sachen, schätz ich, schon so. Weil wenn man in die Schule geht, kommt man ja sicher mit irgendwelchen Sachen, was weiß ich, wenn sie irgendwas verschriften oder so was, anstatt ein "i" ein "e" schreiben bei "ich". Dass man sich da, dass man da schon mal irgendwie, ja, dass man das halt schon mal weiß, irgendwie drauf vorbereitet ist. Also das find ich immer wichtig, dass man das schon mal vorher hatte und dass halt auch praxisbezogen ist, das Ganze jetzt hier.
- 93 D: Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich, z.B. Beruf oder Prüfung bezogen ist?
- 94 I: Mh. Muss ich mal überlegen. Das ist so schwierig immer. Mh. Also ich denk fast, für Beruf und Prüfung. Also gut, ist sicher in erster Linie auch sehr wichtig, dass ich weiß, was in der Klausur dann, dass ich da was zum Hinschreiben hab. Und im Beruf ist es dann auch so, dass ich es dann später mal brauch, aber...
- 95 D: Kann ja sein, dass es manchmal auch um Wissen geht, also es gibt ja Wissen, das man außerhalb von Beruf und Prüfung gebrauchen kann.
- 96 I: Da kann ich mich an gar nichts gerade erinnern irgendwie. So was haben wir da... Mh. Also es

sicher irgendwas da. Also irgendwas...

- 97 D: Aber was wäre Ihnen generell lieber?
- 98 I: Was mir lieber wäre? Ja, beides halt. Ich würde gern sowohl für den Beruf und für die Klausur als auch für das Allgemeine halt irgendwie was mitnehmen.
- 99 D: Okay. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung, ach so, Entschuldigung. Ich wollte noch sagen, dass, also, das war jetzt diese Reihe von Fragen da. Die haben wir jetzt beendet. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, also ich spreche wieder von Projektwochen, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp sozusagen geeignet und was nicht? Z.B. von der Gestaltung des Unterrichts oder von den Lerninhalten.
- 100 I: Mh. Also ich denk mal, geeignet fand ich jetzt, dass man die ganzen Begriffe noch mal gekriegt haben, also mit der Kritzelstufe und das extra die Beispiele dann dazu. Weil ich es mir da sehr gut hab merken können. Natürlich auch den...
- 101 D: Die Zusammenfassung?
- 102 I: ... genau die Zusammenfassung. Also dieses große Blatt, wo die einzelnen Einsichten und die Entwicklungsstufen untereinander dort standen mit den Beispielen eben. Also ja, diese Zusammenfassung eben, also das war ja das. Und diese Anwendungsbezüge, also die fand ich auch, es ist zwar schwierig immer gewesen, irgendwie sich da noch reinzusetzen oder so, wenn man gar nichts wusste. Aber, also das fand ich, glaub ich, auch nicht schlecht. Also, ja, glaub ich schon, dass es was gebracht hat.
- 103 D: Gab es auch etwas, wo Sie sagen: "Also das müsste rausfliegen oder das müsste man ändern, wenn es jetzt hier um mein Wunschseminar geht"?
- 104 I: Schwierig. Weil ich weiß nicht, ich kann mich nicht mehr an alles jetzt direkt erinnern, was wir gemacht haben. Also ich kann mich an, an die Protokolle kann ich mich erinnern und die Zettel dann dazu. Ein Zettel, glaub ich, war das mit dieser, ah, was war denn das bloß? Mit dieser semantischen und phonologischen Ebene oder so was.
- 105 D: Mhm. "Linguistische Begriffe".
- 106 I: Ja, genau. Das war ein bisschen, war ein bisschen dann verwirrend. Ich mein, gut, wir haben es dann nicht direkt jetzt für die Klausur gebraucht. Für Sprachwissenschaft brauch ich es dann vielleicht doch. Aber jetzt so direkt hab ich jetzt mit dem jetzt nichts anfangen können. Also den fand ich jetzt nicht so wichtig. Also, das war der einzige Zettel, der mir jetzt direkt eingefallen ist. Also, sicher, ich kann es dann später wahrscheinlich hoffentlich gebrauchen mit den Beispielen da. Also die sind schon irgendwie wichtig, aber ja eher noch so, der eher ist eben noch so nebenher irgendwie.
- 107 D: Also von der inhaltlichen Ebene, meinen Sie eher die linguistischen Begriffe. Da, auf die hätten Sie eigentlich verzichten können.
- 108 I: Ja, also gut, ich brauch es dann in Sprachwissenschaft. Also da kann ich dann nicht direkt verzichten. Aber in dem Zusammenhang jetzt hätte es vielleicht nicht so direkt jetzt gebraucht. Also ich weiß es nicht genau, ob das dann später noch mal kommt. Das ist das Problem.
- 109 D: Ja, und wurde da eigentlich viel gesprochen während des Seminars? Ah, hatten Sie schon gesagt, ja.
- 110 I: Ja, also viel diskutiert wurde. Würde ich schon sagen. Also, ja. Ja, da ging es schon zu. - Lacht -
- 111 D: Ja, schon, oder?
- 112 I: Mhm. Hätte ich schon gesagt.

- 113 D: Ja, und was hätte anders sein, Entschuldigung, das haben wir schon. Wovon haben Sie am meisten profitiert? Von der Vorlesung, den Projektwochen oder dem Tutorium? Sie können jetzt gern untergliedern, einmal in Klausur und einmal in Ihre spätere Tätigkeit als...
- 114 I: Also, mh, ja. Ein bisschen wieder so schwierig. Also Tutorium, also fand ich immer eigentlich ganz gut. Bei der Ariane, wenn ich das sagen darf. Weil die war auch immer, also sehr gut vorbereitet auf die Sachen und hat uns halt das alles, hat gefragt, ob wir Fragen zur Vorlesung haben und hat das alles dann noch mal irgendwie mit uns durchgemacht noch mal. Also das find ich immer nicht schlecht, wenn man es noch mal wiederholt oder wenn irgendwas durcheinander war von der Vorlesung. Weil also Vorlesung und Tutorium hängen ja in dem Fall eng zusammen. Und von den Projektwochen, also denk ich auch, dass die sehr sinnvoll waren. Also find ich jedenfalls.
- 115 D: Aber wovon haben Sie am meisten profitiert? Können Sie das gar nicht so sagen?
- 116 I: Am meisten? Das ist schwierig.
- 117 D: Ja?
- 118 I: Jetzt, ja.
- 119 D: War es so gut?
- 120 I: So lange ist es ja dann auch nicht mehr her. Naja, ich weiß nicht genau. Also da ist sicher ein Teil auch von Projektwochen und dann, weil Tutorium und Vorlesung hängen ja bei mir, also bei uns jetzt jedenfalls mit der Ariane hängen ja sehr eng zusammen.
- 121 D: Ja...
- 122 I: Also von beiden irgendwie sehr.
- 123 D: Es sind ja aber unterschiedliche Prinzipien. Also wie unterschiedliche Gestaltungen von Unterricht quasi. Sie haben mit den Projektwochen eine kennengelernt, mit der Vorlesung, dieser anbietenden Form, dann das Tutorium, eher so nachbereitend, wie auch immer. Also deswegen haben ich Ihnen die Unterteilung in Klausur und für so Ihre Lehrerinnenvorstellungen so was, angeboten. Also für die Klausur, wenn, können Sie es wahrscheinlich nicht sagen, zwischen Projektwochen und Vorlesung plus Tutorium. So versteh ich das.
- 124 I: Ja. Genau. Also da ist das irgendwo zwischendrin. Für die Klausur oder für später, also, puh. Naja. Für eine Vorlesung ist es jetzt natürlich nicht so, also wenn man da nur irgendwas erzählt, so soll es ja dann auch nicht sein. - Lacht - Also besonders nicht in der Grundschule. Am Gymnasium ist das ja eher irgendwo da, aber...
- 125 D: Ja, inhaltlich jetzt. Also was Ihnen halt am meisten gebracht hat. Also von welcher Form oder... Fällt Ihnen schwer?
- 126 I: Ja. Das ist sehr schwierig irgendwie so eine, was mir am meisten gebracht hat...Mh, also ich würde fast sagen, im Tutorium und in den Projektwochen, glaub ich, haben mir echt am meisten irgendwie so gebracht. Also die Vorlesung jetzt nicht so direkt.
- 127 D: Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten in der Vorlesung und in den Projektwochen?
- 128 I: - Lacht - Mh. Ja, in den Projektwochen ist da mehr oder weniger so das, glaub ich, schon angelegt worden, was dann später noch so bisschen noch in der Vorlesung dann kommt irgendwie. Also ich weiß jetzt auch nicht. Muss mich mal daran erinnern noch mal gescheit, was wir da gemacht haben.
- 129 D: Ja, eine inhaltliche Zusammengehörigkeit ist natürlich da, weil das ja alles Schriftspracherwerb war. Das stimmt. Ja, gut, lassen wir das. Wo sehen Sie Unterschiede, wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen?

- 130 - Beide lachen -
- 131 D: Dann haben wir auch alle Kombinationen durch.
- 132 I: Ja. - Lacht - Muss ich mal überlegen, was wir da überhaupt, weil ich muss immer vom Inhalt her mal ausgehen, was wir da gemacht haben. Und wo ich dann...
- 133 D: Ja, aber auch von der Gestaltung des Unterrichts, können Sie auch sagen. Vielleicht war was geordneter, vielleicht war was chaotischer, vielleicht war etwas, wo Sie sagen, da hab ich viel mehr Einsichten gehabt oder so, solche Geschichten.
- 134 I: Also Projektwochen waren sicher geordneter als wie das Tutorium. Weil im Tutorium muss man immer die Fragen noch aufarbeiten. Und bei den Projektwochen war das dann schon eher so, dass man sagen könnte, so das war jetzt irgendwie hier der Stoff irgendwie und der wird jetzt da praktisch erklärt. Natürlich nicht so jetzt dann dargestellt, sondern halt mit den Protokollen. Und, aber von der Darbietungsform kam es eigentlich auf das Gleiche raus. Also es hat jeder irgendwas gesagt und selber was machen dürfen auch. Ja.
- 135 D: Okay. Es folgen jetzt so ein paar Fragen, die Sie wahrscheinlich von früheren Interviews noch kennen. Und auch hier interessiert mich ihre jetzige Perspektive. Sie wurden ja immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll? Sie hatten vorher gesagt, Sie hatten kein Vorwissen und so. Und aber jetzt noch mal die Frage, fanden Sie das sinnvoll?
- 136 I: Ja. Ich glaub, ich hab damals auch schon gesagt, also dass ich es sinnvoll find. Weil, auch wenn ich kein Vorwissen hab, es sind ja sicher irgendwie Situationen mal da, wo ich halt irgendwie nichts dazu weiß. Gerade am Anfang, denk ich mal, wenn ich in die Schule dann komm. Und wenn ich mir da schon irgendwas überlegen musste, dann, naja, dass ich dann da vielleicht auch, naja, mich an irgendwas erinnere, ist dann auch wieder nicht schlecht. Mh. Wenn ich jetzt halt schon die Situation hab, dass ich da sag: Okay, so könnte es später auch dann mal sein. Dass ich halt dann mal nichts weiß. Und mir dann für die Schnelle irgendwas überlegen muss, wie ich dann, weil ich kann ja nicht dann drei Wochen überlegen und dann so sagen: So, jetzt kann ich dir mal helfen. Oder irgendwo nachschlagen, sondern es muss halt, was weiß ich, zehn Minuten später dann sein. Also dass ich solche Situationen schon vorher mal irgendwie, irgendwie hatte, dass ich weiß: So, auf das da, das könnte ich mal kommen oder so.
- 137 D: Ah ja. Ja. Haben Sie sich wohl in dieser Situation gefühlt oder waren Sie überfordert? Hatten Sie Angst, hatten Sie nicht?
- 138 I: Also am Anfang hab ich schon ein bisschen irgendwie, hab ich gedacht: "Uh!" Schon leicht irgendwie überfordert. Dann hab ich mir gedacht: "Also das musst du es noch mal durchlesen? Was wird jetzt hier eigentlich verlangt?" und so was. "Was wollen sie jetzt überhaupt da mit mir machen?" Also, weil ich das am Anfang überhaupt nicht, ich war schon überfordert. Also, da hab ich mir auch gedacht: "Hä?" Und dann noch mal durchgelesen. Nach zwei, drei Mal Durchlesen kommt man dann langsam dann schon drauf. Also da muss man sich schon sehr gewöhnen dran.
- 139 D: An die Arbeit mit Unterrichtsprotokollen und an die Perspektive der Lehrerin, oder?
- 140 I: Ja, besonders an die Perspektive, wenn man gar nichts vor allem hat. Vorher, wo man sagen: So, das hab ich jetzt und da kann ich jetzt mal schnell nachschauen, was jetzt dann da los ist. Und dann von selber dann überlegen: Ah, was könnte das jetzt sein? Dann halt gar keine Ahnung haben, irgendwie.
- 141 D: Und war das in jeder Sitzung dann so? In jeder Seminarsitzung?
- 142 I: Nein. Also ich fand, das ist besser geworden. Man gewöhnt sich dann schon dran, wenn man weiß, so jetzt kommt dann wieder eine Situation und dann überlege ich mir das. Egal wie man es dann, hab ich dann so gemacht, hab gleich nachgeschaut, was da überhaupt los ist. Ob ich mich dann

noch mal, in die Lehrerrolle versetzen muss und dann hab ich es da so mit dem Hintergedanken ein bisschen durchgelesen. Also dass ich mir gedacht hab: "Mh, das könnte auf das hinweisen und das und das. Und das kann ich mir merken oder mal unterstreichen oder so was". Also das ist dann schon besser geworden. Aber das Erste war dann auch, ha, bei dem ersten Protokoll.

- 143 D: Ja. Ja, gut. Ich hab hier gerade die Frage, vor so vielen anderen Studenten zu sprechen. Wie das war? Aber da haben Sie ja sowieso recht wenig gesagt. Aber trotzdem. Ja, war das eher eine einschüchternde Situation oder, weil also unser Unterricht hat ja sehr von Diskutieren gelebt. War das, fanden Sie, ja...
- 144 I: Ja, also von mir ausgehend. Ich bin ja da sowieso immer nicht so, der mit dem Finger gleich dann oben ist irgendwie. Ich überlege mir das dann erst mal: Passt das jetzt oder ist das nicht... und dann sagt meistens irgendwer anders das dann schon. Und ich denk mir dann: "Okay, dann nicht". Aber sonst, also ich versuche mich - lacht -, versuche mich da zu bessern bei solchen Sachen. Also, aber ich denk, das, da muss man sich einfach dran gewöhnen an die Sache, da muss man sich zusammenreißen und dann auch mal was sagen.
- 145 - Beide lachen -
- 146 D: Ja. Ja, Sie haben ja schon vorher gesagt, das ist schon ein bisschen komisch, wenn man gleich so am Anfang in die Lehrerinnenrolle da rein soll und, obwohl man ja noch gar nichts weiß. Finden Sie, hätten Sie es besser gefunden, Sie hätten erst die Theorie gekriegt von mir oder in Form eines Fachtextes und hätten dann ein Unterrichtsprotokoll bearbeitet?
- 147 I: Mh. Ja, gut. Man wäre sicher dann irgendwie, wäre ein bisschen mehr Erfolg dann da gewesen. Wenn man sieht, ah ja, das ist ja das. Das hab ich doch zuvor gelesen. Und das erkenne ich da dann wieder. Also das wäre sicher auch nicht, von mir aus, glaub ich, also wäre es sicher auch nicht schlecht gewesen, wenn ich mir gesagt, ah ja, das hast du ja schon mal gelesen. Und das erkennst du jetzt dann wieder irgendwie so was. Also, ja. Wäre sicher auch nicht schlecht gewesen. Wenn ich es mir so überlege. Wenn ich vorher schon was gehabt hätte und dann sagen könnte: Ah ja, das ist das, deswegen, das eben wieder erkennen oder so.
- 148 D: Was heißt nicht schlecht? Also was hätten sie im Zweifelsfall jetzt gewählt? Jetzt so wie es bei uns ablaufen war oder anders herum?
- 149 I: Also von mir aus, glaub ich, wäre es mir doch fast lieber gewesen, wenn ich ein paar Sachen wenigstens gehabt hätte. Also so, ja, so Grundbegriffe irgendwie. Ich weiß jetzt nicht, ob es da jetzt direkt was gibt.
- 150 D: Naja. Dann wäre das Unterrichtsprotokoll so eine Art Übung gewesen und nicht eine Ausgangs- oder Rahmenhandlung. Also darum geht es jetzt. Also da entscheiden Sie sich gerade.
- 151 I: Mh. Na, es ist immer so schwierig,
- 152 - Beide lachen -
- 153 D: Ich meine, Sie hatten das ja auch anders gehabt. Zum Beispiel in den Tests. Da hatten Sie ja immer wieder Unterrichtsprotokolle und hatten ja schon Ihr Wissen vorher gehabt.
- 154 I: Ja, naja. Das war da trotzdem immer noch schwierig.
- 155 - Beide lachen -
- 156 I: Also es wird sicher auch nicht leichter. Ich weiß es nicht.
- 157 D: Okay. Jetzt hab ich noch so eine Frage zu der, sozusagen so ein Vorher-Nachher-Vergleich. Wenn Sie so an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Haben Sie vor Ihrem Studium manchmal eine andere Meinung gehabt also nach der Einführungsveranstaltung?

- 158 I: Mh. Muss ich jetzt überlegen, was ich mir da vorher immer gedacht hab. Naja. Ich hab z.B., ich hab mir also gedacht, ich hätte nicht gedacht, dass das den Kindern dann so, dass wirklich so schwer ist, mit irgendwelchen, keine Ahnung, wir haben das irgendwann glaub ich, weiß jetzt nicht, ob das jetzt in dem Tutorium war, mit irgendwelchen Anlauttabellen mal durchgemacht oder...
- 159 D: Im Tutorium.
- 160 I: Genau. Genau, da mit diesem, wo wir das gehört haben auf einer Kassette.
- 161 D: Das Finnisch.
- 162 I: Das Finnisch, das war schon sehr - lacht -, war schon schwierig. Also wenn ich mir das dann denk, das war jetzt...
- 163 D: Wie fanden Sie das eigentlich? Die finnische Übung?
- 164 I: Die fand ich, die fand ich gut, weil man dann auch mal merkt, ah ja, das ist wirklich ein Problem, dass man die Sachen dann die Worte, die man eigentlich hört, dass man dann auf die Laute und alles, dass man das dann wirklich auch übertragen kann. Also ich hab ich mich echt bemüht. Ich hab es auch dann drei Mal gehört, aber es war trotzdem falsch. - Lacht - Es ist irgendwie nichts Gescheites geworden. Und mit der Anlauttabelle, glaub ich, haben wir das da auch gemacht mit dem, wo die anderen, wo die anderen Zeichen drin waren. Also das war ein Zusammengesuche. Also
- 165 D: Mühsam.
- 166 I: Ja, es war sehr mühsam, wirklich. Und dann, mh, und dann oder Übersetzen von Buchstaben, was weiß ich, in "Regensburg" oder "das Wahrzeichen von Regensburg ist der Dom" oder was da war, glaub ich. Das war auch mühsam zu übersetzen. Bis wir da immer gesucht haben. Und ich hab dann ein "HA" gesucht und, oder ein "IKS" war es, glaub ich. Und es wäre oder irgendeines war es und ich hab es nicht gefunden. Das war furchtbar. Derweil war das in "Hexe" drin und...
- 167 D: Ja, da ist man sozusagen mal in der Situation von Kindern.
- 168 I: Ja, genau. Also man merkt, was das für eine furchtbare Arbeit ist, da das zusammensuchen. Dann immer auf der Tabelle jedes einzelne Ding abzuklappern. Also das, das hätte ich nicht gedacht. Also ich weiß es natürlich von mir, weiß ich es auch nicht mehr. Aber das ist schon sehr viel Arbeit.
- 169 D: Ja, aber hat sich jetzt was geändert?
- 170 I: Mh. Ja, ich glaub fast schon. Also, mh.
- 171 D: Sie können auch mal drüber nachdenken, also an ob Sie vorher andere Vorstellungen von der Tätigkeit einer Lehrerin hatten also nach der Einführungsveranstaltung, hätte mich auch interessiert.
- 172 I: Naja. Also ich weiß ja immer von meiner Mutter das noch ungefähr so. Weil ich war ja bei ihr mal im Praktikum und da in der Neunten oder so. Von daher hab ich es schon irgendwie gewusst, aber... Also es ist schon sehr viel mehr Arbeit als was man, als man meint, wenn man nur halt drinhockt und zuschaut. Also die ganze Vorbereitung und so was. Also das ist halt schon alles, ein anderes Bild. Also hat sich schon was geändert, denk ich. Dass man selber merkt, dass das viel mehr Arbeit ist.
- 173 D: Mhm. Und war es Ihnen schon vorher ziemlich klar, dass, naja, dass Sie also, dass Sie sich, dass Sie möglichst diagnos... bei einzelnen Kindern diagnostizieren müssen, was sie können und was sie noch nicht können, um auf Grund dieser Diagnose zu entscheiden: Wie kann ich sie jetzt fördern oder nicht? War das Ihnen schon vorher so klar?
- 174 I: Nein. Also das hätte ich, da war ich auch sehr erstaunt. Also ich mein, jetzt ist es mir schon klar,

weil ich mein, ich bin ja dann die Lehrerin und muss den Kindern dann da die Sachen dann auch erklären. Und du musst ja vorher wissen, wieso sie das jetzt und das falsch machen. Also das ist mir jetzt dann schon klar. Aber vorher hätte ich echt nicht gedacht, dass das dann, vor allem, dass das dann auch so eine Arbeit ist. Was man da alles erkennen muss. Und das, das halt dann alles, dass man halt auch noch was wissen muss dann dazu. Und das nicht alles halt dann zusammen und das dann analysieren. Also das ist dann sehr... Wenn man halt dann falsch analysiert, ich weiß nicht?

175 - Beide lachen -

176 D: Ja, das werden Sie dann wahrscheinlich schon herausfinden.

177 I: So Versuchskaninchen.

178 D: Okay. Das war die letzte Frage.

Interview mit Frau Klein

**Interview mit Frau Klein
(MZP 3)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja, ich hab gleich eine Frage und zwar: Stellen Sie sich vor, ich bin eine Grundschulpädagogik-Studentin und hätte aber die Projektwochen nicht mitgemacht. Ich hab die irgendwie verpasst. Jetzt möchte ich natürlich, und ich kenne Sie und geh dann auch natürlich auf Sie zu, weil ich wissen möchte: "Was ist da so abgelaufen. Hab ich was verpasst? Hab ich nichts verpasst? Was ist da überhaupt passiert?" Inhaltlich, so überhaupt die Art und Weise...
- 4 I: Wenn man jetzt gar nicht dort war, find ich, hat man viel verpasst, weil eigentlich ziemlich viel vom Grundstock auch mit eingeflossen ist. Jetzt in denen, ja, in der Projektwoche. Ja, man hat halt viel Einblick gekriegt, hm, was alles, ja, Inhalt vom Schriftspracherwerb, ja, ermittelt wird und übermittelt wird. So muss man sagen. Ja, wenn man eben auch Kinder unterschiedlich einschätzt jetzt zum Beispiel. Ja, und ich find, also man braucht es eigentlich. Es ist für die ganze Diagnostik wichtig.
- 5 D: Aber ich hab ja jetzt noch gar keine Ahnung, was da so gelaufen ist. Was heißt Diagnostik? Also was habt ihr da überhaupt so gemacht?
- 6 I: Also wir haben eigentlich immer so Fälle gekriegt von bestimmten Kindern, die, ja Probleme gehabt haben mit dem Schriftspracherwerb. Wir haben versucht und gelernt wie man die Kinder einschätzen kann. Auf welcher Stufe die z.B. stehen. Auf welcher Entwicklungsstufe. Und wie man den Kindern dann dabei helfen kann. Ja, wir haben das immer an Hand von einem Fall gemacht. Wir haben am Anfang einen Fall bekommen, haben dann erstmal so untereinander zu zweit diskutiert oder dann auch nachher zu mehreren in der Gruppe. Und da sind halt da schon unterschiedliche Ansätze eigentlich rausgekommen. Also erstmal hat jeder so ein bisschen eine andere Vorstellung davon gehabt, wo das Kind denn Probleme haben könnte und was für Probleme. Und dann sind wir eigentlich so drauf hingekommen, dass... auf das bestimmte Problem halt also. Da man am Anfang noch nicht so Ahnung davon hat, was jetzt genau für Problem da entscheidend ist, hat halt jeder immer eine andere Vorstellung gehabt. Und dann sind wir aber schön langsam auf das Problem eben hingeführt worden und dann auch konkret wieso, warum das so ist und was man dann dagegen unternehmen kann. Und also ich find, das war sehr interessant und auch sehr wichtig. - Lacht - Mir hat es jetzt auch nämlich viel für die Klausur geholfen und auch so überhaupt die Kinder einzuschätzen. Also wo man vorher eigentlich gar nichts weiß drüber. Und man geht jetzt irgendwie ganz anders an das Problem ran. Also z.B. wenn ich Rechtschreibfehler hab beim Kind, ich hätte vielleicht früher auch noch gedacht: "Mensch, ist das Kind blöd. Kann denn es das Wort nicht richtig schreiben?" oder jetzt dann drauf hingewiesen..., jetzt wissen wir eigentlich, dass halt die Rechtschreibfehler ein Teil von der Entwicklung ist. Ja, also ich hab es wichtig gefunden. Auf alle Fälle.
- 7 D: Ja, und war das eine spannende Angelegenheit, so wie der Unterricht vonstatten gegangen ist? Oder war es eher langweilig, ich meine als andere Studenten fragten, die fragen ja, stellen ja solche Fragen.
- 8 I: Also langweilig würde ich jetzt nicht sagen. Gut, man schweift mitten drin irgendwann mal ab, aber das ist dann eher, weil man nimmer so die Konzentrationsfähigkeit drauf hat. Nein, also langweilig gewiss nicht, weil eben der Einblick da war und es war alles interessant, weil auch alles neu war. Also
- 9 D: Und das hört sich irgendwie so an, als wäre da viel diskutiert worden.
- 10 I: Eigentlich haben wir schon viel diskutiert. Also find jetzt ich. Es sind halt immer wieder von anderen, ja, Mitstudenten auch Anregungen gekommen, wie sie das sehen. Dann ist wieder drüber diskutiert worden, ob andere das auch so sehen oder ob die das anders sehen und dann sind wir eigentlich immer so dem, der Problemlösung näher gekommen. Und das war immer so die eine Hälfte und die andere Hälfte aber haben dann die, ja, die ganzen inhaltlichen Sachen also die Grundbegriffe und das vermittelt gekriegt. Also es war teils-teils immer.
- 11 D: Ja, okay. Dann wie würden Sie sich selber als Lerntyp beschreiben. Also ich mein jetzt nicht so was wie visueller Typ und akustischer Typ, sondern wie müsste ein Unterricht aussehen, der Ihnen

zusagt? Ein Wunschseminar?

- 12 I: Puh! Erst mal muss man Interesse am Thema haben. Weil sonst, glaub ich, bringt es gleich überhaupt nichts. Gut, wenn man es machen muss, dann macht man es natürlich auch, dann kommt man nicht drum rum. Also ich selber muss mich angesprochen fühlen auch. Mich muss das interessieren und ich muss mich auf dem, der mir das vermittelt, angesprochen fühlen. Also wenn der jetzt so über mich hinwegredet, dann bringt mir das persönlich nicht so viel als wie wenn jemand auf mich eingeht. Und auch zu den Diskussionen da, das find ich immer ganz gut. Also ja, ich bin jetzt nicht so der Typ, der wo immer gern Sachen alleine macht, muss ich ehrlich sagen. Da wenn man dann so drüber diskutieren kann, erstmal schon so selber finden, was könnte da sein, was könnte da für ein Problem vorliegen und dann so im Ganzen reden. Und ja, ich hab gern immer so einen Grundstock da auch. Also dass ich weiß: Das und das ist wichtig und das muss man können. Ich weiß nicht, ob du auf das hinaus möchtest auch?
- 13 D: Doch das interessiert mich auch.
- 14 I: Also ich bin immer eher der Typ, ich brauch was, einen, so einen roten Faden, an dem ich mich fest halten kann. Und ja, aber das find ich, das hat das auch geben. Also durch das, dass man immer wieder die Grundbegriffe, alles gehabt hat und dann die Fälle, da hat man das dann drauf anwenden können. Also
- 15 D: Ah ja. Also ich versteh das jetzt so, dass Sie eine bestimmte Struktur gerne haben. Also dass dann jemand, dass der Seminarleiter sagt, also heute machen wir das und das. Das, die Theorie, das und das ist wichtig so an dieser Theorie. Solche Sachen, oder?
- 16 I: Ja, das zumindest so grundlegende Vorgaben da sind.
- 17 D: Und die waren da da?
- 18 I: Eigentlich schon, ja.
- 19 D: Ah ja.
- 20 I: Also ich weiß nicht, ob ich jetzt vergleichende Schritte da so sagen darf. Aber z.B. in Grundschulpädagogik in der Vorlesung, das ist jetzt eher nicht so Meines. Wenn jemand vorne steht und du musst die ganze Zeit mitschreiben. Und das geht dann alles so schnell und dann weißt nicht: Hast jetzt das Wichtige oder hast es nicht? Also ich brauch dann immer zwischendrin so Arbeitsblätter oder irgendsowas, da wo ich sagen kann, das ist mein roter Faden, da kann ich mich dran fest halten. Das ist wichtig, das muss ich können und das andere dann so als Hintergrundinformation.
- 21 D: Grundschulpädagogik? Schriftspracherwerb, meinen Sie?
- 22 I: Ja, das war jetzt nur ein Vergleich. Also so zur...
- 23 D: Ach so. Einfach zu einer Art Vorlesung jetzt?
- 24 I: Genau.
- 25 D: Ja, und hier ist es ja eigentlich schon so, dass wir gesagt haben: "So, hier haben Sie das Protokoll und jetzt machen Sie mal! Versetzen Sie sich in die Lehrerrolle." Aber da wussten Sie ja auch noch nicht so genau, auf was es hinaus lief.
- 26 I: Ja, eigentlich nicht. Also, ich muss sagen, ich war am Anfang schon ein bisschen ziemlich verunsichert, weil man ja wirklich gar keine Ahnung davon gehabt hat. Aber wenn man dann ein paar so ein Fälle gemacht hat, dann findet man sich mehr dann rein. Und wenn man die Grundinformationen schon ein bisschen dahinter hat, so von den Entwicklungsstufen mal was gehört hat, dann find ich, ist das alles viel leichter zum Verarbeiten.

- 27 D: Hätten Sie sich für den Anfang eine andere Herangehensweise gewünscht? Zum Beispiel, dass Sie mit Fachtexten gearbeitet hätten und erst später diese Fälle gekommen wären? Also Sie hätten dann erst die Theorie und dann quasi die Praxis über die Protokolle.
- 28 I: Nein, muss ich jetzt eigentlich auch sagen, weniger. Also ich hab das schon gut gefunden, wie wir das gemacht haben. Dass man erstmal so selber diskutiert. Also man ist erstmal eigentlich ins kalte Wasser geschmissen worden. Und entweder schwimm oder geh unter! - Lacht - Also und das ist aber irgendwie, find ich, das, wo man es am ehesten auch lernt. Bloß dann im Nachhinein dann die Theorie zu kriegen, war dann also nicht schlecht. Also ich hätte es jetzt nicht am Anfang gebraucht. Ich hab das so schon ganz gefunden, weil man einfach selber mal schauen soll, sich da hinein zu versetzen und mal rausfinden: "Was ist jetzt mir wichtig an dem Fall und was kann ich an dem Fall jetzt rausfiltern?" Also die eigene Meinung erst einmal. Aber es war jetzt nicht so, dass jetzt nicht irgendwie da recht das schwammig war und man gar nicht gewusst hat, was man damit anfangen soll, sondern es war dann der Grundstock schon auch da. Der ist ja dann auch geliefert worden.
- 29 D: Ja, und wenn Sie sagen, Sie sind am Anfang so ein bisschen ins kalte Wasser reingeschmissen worden, dann war es ja nicht besonders angenehm am Anfang. Oder?
- 30 I: Nja. Ich find durch das, dass wir mehrere in der Gruppe waren, ja, die anderen sind ja eigentlich auch ins kalte Wasser geschmissen worden. Dann war man wenigstens nicht allein. Also, weil ich glaub, dass die auch keine Kenntnisse nicht gehabt haben vorher.
- 31 D: Ja, genau. Ja, also quasi, Sie waren sich bewusst, dass das kein Ernstfall, sondern eben so eine Art Lernsituation...
- 32 I: So eine Übung, ja.
- 33 D: ... und allen anderen geht es – genau eine Übung – und allen anderen geht es ja genauso. Und dadurch, dass man ja gemeinsam beredet, ist es dann nicht mehr so wild.
- 34 I: Das war ja eben das Gute: Erstmal so die eigene Meinung und dann in der Gruppe zu besprechen, was haben da andere für eine Meinung? Man hat ja dann schon gesehen, dass andere entweder so in die gleiche Richtung denken oder anders. Und ob die jetzt auch vielleicht auch richtig, an das richtige Problem schon denken. Also da hat man dann bisschen rausgefunden, wie so jeder die Denkstruktur hat. Und ja...
- 35 D: Ich stell Ihnen jetzt so eine Reihe von Fragen, die immer sehr ähnlich formuliert sind. Und da geht es so darum, um Ihre Vorstellungen zum Lernen und solche Sachen. Also wieder so Ihr Lerntyp oder so was. Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?
- 36 I: Das Zweite, wenn er eingegrenzt und umrissen ist. Dann weiß man wenigstens, worauf es ankommt. Also das ist mein roter Faden dann.
- 37 D: Genau. Und wie fanden Sie, wie haben Sie das in Ihrem Unterricht empfunden? Also in den Projektwochen.
- 38 I: Eigentlich schon gut. Also es hat da jetzt auf, in Hinsicht von der Klausur, find ich, keine Schwierigkeiten nicht gegeben. Und auch so nicht. Es war ja immer, ja, der rote Faden war ja eigentlich immer da. Wir haben ja immer dann die Arbeitsblätter gekriegt, an Hand von denen man die wichtigsten Sachen eben auf dem Papier gehabt hat.
- 39 D: Sie meinen auch die Zusammenfassungen jetzt, oder?
- 40 I: Mhm. Genau.
- 41 D: Mhm. Die Theorie. Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten können oder wenn Sie bereits auf so eine Zusammenfassung, wie so ein Skript, zurückgreifen können?

- 42 I: Teils – teils. Also das kommt immer auf das Thema irgendwie drauf an. Wenn man, mir jetzt z.B. das Thema liegt und ich Spaß an dem Thema hab, dann erarbeite ich das auch gern.
- 43 D: Also Sie haben ja die Theorie z.B. als Zusammenfassungen bekommen. Hätten Sie lieber Fachliteratur, also ganze Texte gehabt? Dass Sie sich das selber erarbeiten können?
- 44 I: Weniger. Ich glaub, dann hätte man wieder nicht so genau gewusst, worauf es ankommt. Also wenn man direkt das, die Zusammenfassung kriegt, dann hat man halt das Wichtigste schon mal. Und das andere, das fällt ja eher wieder in das, ja, Erarbeitende so ein bisschen Schwammige drum rum eigentlich. Also
- 45 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie völliges Neuland betreten, inhaltlich betrachtet, oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?
- 46 I: Ja, Vorwissen, weil dann ist man sich sicherer als wie wenn man was ganz was Neues hat. Das ist wieder, man wird ins kalte Wasser geschmissen, mal schauen, ob du es bearbeiten kann. Also es ist halt, entweder du kannst es dann drauf anwenden irgendwie, wo du schon mal gehört hast, oder vielleicht kannst auch gar nichts drauf anwenden. Ja, das ist halt ziemlich unsicher.
- 47 D: Aber Sie haben doch gesagt, dass Sie hier Neuland, viel Neuland betreten haben und dass Sie am Anfang ins kalte Wasser geschmissen worden sind.
- 48 I: Ja, aber es waren ja immer die Erklärungen auch mit dabei. Also
- 49 D: Aber erst nachher.
- 50 I: Ja, ich weiß nicht, ja mehr den Bezug jetzt. Wenn ich jetzt da Noten drauf kriegen würde, dann würde ich kein Neuland betreten wollen. Aber so jetzt, wenn es frei ist, wenn ich diskutieren kann, wenn nicht jemand auf meine Leistung so direkt schaut, dass ich benotet werde, dann find ich es schon interessant.
- 51 D: Also ich meine jetzt auch wirklich Seminare. Also nicht Noten. Also wenn Sie jetzt an ein Seminar denken, ob Sie es mögen, wenn Sie ein völliges Neuland betreten oder wenn Sie schon ein bisschen Vorwissen haben.
- 52 I: Also ich denk mal, Vorwissen ist nicht schlecht. Das Neuland ist aber auch nicht schlecht, weil du kannst einfach halt irgendwas Neues reintun, erweiterst deinen Horizont. Also eigentlich beides so. Es kommt drauf an.
- 53 D: Es gibt Vorteile, ja. - Lacht -
- 54 I: Ja.
- 55 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie einen Sachverhalt begreifen, das heißt verstehen müssen, oder wenn Sie die Sachverhalte so auswendig lernen müssen? Also einfach lernen.
- 56 I: Da bin ich auch wieder so zweigeteilt. Also...auswendig lernen, gut und schön, dann hat man es wenigstens parat und man weiß, auf was es ankommt. Wenn man es begreifen muss, ist auch nicht schlecht, weil dann hat man das, man hat es begriffen, man kann es auch auf was anderes anwenden als wie, wenn man es auswendig gelernt hat, und du kriegst jetzt irgendwie einen ganz neuen Fall, dann kann es sein, dass du das Auswendiggelernte gar nicht umsetzen kannst. Also du musst es eigentlich fast begreifen können, um es umzusetzen.
- 57 D: Und wie war das in dem Unterricht? Also
- 58 I: Ja, war es eigentlich... Wie war es da? Ich find es war, also auf die Blätter bezogen also jetzt z.B. auch teils – teils. Einen Teil hat man auswendig lernen können, aber man hat viel auch begreifen müssen, um so Fälle zu lösen jetzt....Ja, eigentlich mehr begreifen also. So auswendig lernen, das

waren dann eher so bestimmte Begriffe, sag ich jetzt mal.

- 59 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar etwas selber erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?
- 60 I: - Lacht - Das kommt auch wieder drauf an...Das kommt auch drauf an, ob ich mit dem Seminarleiter einer Meinung bin irgendwie oder so. - Lacht -
- 61 D: Aha.
- 62 I: Ich weiß nicht. Also man hat ja doch unterschiedliche Meinungen. Wenn ich mich jetzt der Meinung anschließen muss, was mir der erzählt, nja, also da so zwiespältig. Das heißt ja dann, er hat Recht und das muss man können. Selber erarbeiten macht halt wieder viel mehr Arbeit, aber man begreift es dann vielleicht auch besser, wenn man was selber gemacht hat, als wie wenn man jetzt bloß was vorgekaut kriegt.
- 63 D: Also tendenziell eher lieber selber erarbeiten als einen Vortrag hören?
- 64 I: Ist eine schwierige Frage also. Also ich hab jetzt da das Selber-Erarbeiten ganz gut gefunden, bei unserem Seminar. Weil man auch durch das Diskutieren nachher einfach besser begriffen hat. Als wie wenn ich jetzt was hingeschmissen kriege und sag: "Jetzt lernst du das. Das ist so und Ende."
- 65 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie die Möglichkeit haben, sich im Seminar auch mit benachbarten Themengebieten zu beschäftigen oder wenn Sie auf ein konkretes Ziel hinlernen können?
- 66 I: Das kommt auch wieder drauf an. Ich glaub, dass das Übergreifende eigentlich besser ist, weil man da mehr Bezug, ja, zu dem Ganzen kriegt und nicht bloß zu einem konkreten Thema. Also jetzt hinsichtlich der Grundschule, ich mein, Schriftspracherwerb ist ja nicht das Einzige. Und wir haben da ja auch so bisschen übergreifend teilweise was gehört. Und dann kannst es besser einbeziehen, find ich.
- 67 D: Wie war das in unserem Unterricht? Gab es da auch so übergreifende Sachen?
- 68 I: Hah, da muss ich jetzt direkt überlegen müssen. --- Da fällt mir jetzt gerade gar nichts ein.
- 69 D: Macht nichts. Mögen Sie es lieber, wenn Sie im Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele und Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lernstoff auf so einer abstrakten Ebene verstehen können?
- 70 I: Ja, mit Beispielen. Also ich bin da mehr auf so Beispiele orientiert. Wenn ich das dann anwenden kann. Wenn ich es verstehe und dann eben anwenden und üben kann. Das...
- 71 D: Und im unseren Unterricht?
- 72 I: War das gut. Also...
- 73 D: Da war es gut?
- 74 I: ... mit den Fällen das war...wirklich gut. Super.
- 75 D: Mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsbildung gar nichts zu tun hat?
- 76 I: --- Ja. Mei... Also, man hat ja eh immer so eine festgesetzte Meinung. Und ich sag einmal, wenn man sich aber überzeugen lässt, dann ändert man seine Meinung auch. Das kommt dann immer auf das Thema irgendwie drauf an.
- 77 D: Ja, es gibt ja aber Wissen, wo sozusagen die eigenen Meinungen jetzt in Gefahr sind, die schon

bestehenden, und es gibt Wissen, das hat mit Meinungsbildung sehr wenig zu tun. Also ein Phonem ist ein Phonem. Und das hat nichts mit meiner Meinung zum Schriftspracherwerb zu tun. Von welcher Art mögen Sie denn lieber? Oder

78 I: Könnte ich jetzt direkt eigentlich nicht sagen.

79 D: Haben Sie manchmal Ihre Meinung ändern müssen in den...ein, zwei Wochen?

80 I: Am Anfang, also wenn man jetzt auf die Fälle drauf zugeht, am Anfang, ja. Also ich hab immer noch eher, ja, hab noch eine andere Meinung gehabt also wie dann das, was wirklich das Problem war. Durch das, dass man eben noch kein Hintergrundwissen gehabt hat, hat man halt irgendwie auch nicht in die Richtung dann gedacht, so wie es wirklich war. Und dann muss man halt dann seine Meinung irgendwie ändern, weil ich mein, wenn das, was man sich selber gedacht hat, verkehrt ist, dann ist es halt verkehrt. Und dann musst du deine Meinung praktisch angleichen. Also

81 D: Ja, aber haben Sie das eingesehen oder haben Sie das, haben Sie...

82 I: Doch.

83 D: ... Ihre Meinung nur geändert, weil der Seminarleiter, wo dann die...

84 I: Nein, das hab ich schon eingesehen. Also man hat ja selber mal erst eine Vorstellung, was da genau sein könnte und dann halt durch die Diskussionen jetzt auch mit die Mitstudenten, ja, da sieht man auch: "Ah ja, was der jetzt erzählt, das könnte auch sein und das stimmt. Und irgendwie hab ich mich doch da in was anderes verrannt". Also man überlegt dann selber schon an seiner Meinung rum. Und die ist dann doch meistens nicht so standhaft. - Lacht -

85 D: Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie immer wieder brauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung sozusagen getrost wieder vergessen können?

86 I: Wenn man es immer wieder brauchen kann. Weil das braucht man einfach immer wieder und dann kann man es auch. Ich weiß nicht, das ist halt, wenn man was in sich rein lernt, und das kann man danach dann wieder vergessen, ist halt einfach irgendwie nutzlos da. Da sieht man irgendwie keinen Sinn nicht drin. Das andere macht halt einfach Sinn und das ist halt hilfreich. Man braucht es halt immer wieder.

87 D: Und wenn Sie an unseren Unterricht denken? Wieder.

88 I: Also jetzt für die Zukunft, zum Lehrerberuf und so, brauchst es auf alle Fälle wieder. Und wir haben ja auch so ein bisschen Einsehen gehabt mit den Grapheme, Phoneme und so. Also es war recht interessant. Ich find, man kann es schon brauchen. Man kann einfach den ganzen Zusammenhang besser verstehen von den Kindern jetzt. Wie also, dass sich die schwer tun, so was zu lernen. So Schriftsprache zu erlernen. Und man kann es halt immer wieder brauchen. Also doch. Das war gegeben.

89 D: Jetzt kommt die letzte Frage dieser Reihe. Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder den Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich, also Prüfung oder Beruf bezogen ist?

90 I: Allgemein. Also was man überhaupt zusammensetzen kann.

91 D: Okay. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp geeignet und was nicht? Also bzgl. der Gestaltung des Unterrichts? Bezüglich der Lerninhalte?

92 I: So Negatives fällt mir jetzt eigentlich gleich gar nicht ein. Also ich hab es, wie gesagt, wirklich interessant gefunden. Ich war eigentlich auch immer dabei. So dass man nicht jetzt da mit der Konzentration irgendwie abgeschweift ist. Es war irgendwie, ja, für mich war das eigentlich irgendwie alles gegeben durch die Fallanwendungen einfach, dass ich mich selber mal einbringen

kann. Und dann auch durch die Theorie nachher, was wir gekriegt haben, dass ich eben das Konkrete vor mir liegen hab.

93 D: Und die Diskussionen haben Ihnen, glaub ich, auch gefallen, oder?

94 I: Ja, das hab ich schon gut gefunden, ja.

95 D: Ja.

96 I: Weil man eben auch mitkriegt, was andere drüber denken und was andere für eine Meinung dazu haben.

97 D: Wovon haben Sie am meisten profitiert? Von der Vorlesung, den Projektwochen oder dem Tutorium?

98 I: Puh! Schwierige Frage.

99 D: Also Sie können ja erst mal überlegen bzgl. der Klausur und dann noch mal überlegen bzgl. der Schule später.

100 I: Also bzgl. der Klausur, auf alle Fälle die Seminarwoche auch, weil auch viele Fälle drangekommen sind. Man hat sich einfach leichter getan beim Bearbeiten. Tutorium eigentlich auch in der Hinsicht, weil immer wieder das von der Vorlesung aufgearbeitet worden ist. Und die Vorlesung selber, die hat halt das Hintergrundwissen geliefert, also das man dazu gebraucht hat.

101 D: Also fanden Sie alles gleich wichtig? Oder?

102 I: Eigentlich schon. Ja.

103 D: Und bezüglich der Schule? Also Ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerin?

104 I: War das Seminar auf alle Fälle gut.

105 D: Also Sie meinen die Projektwochen, oder?

106 I: Die Projektwochen. Ja. Weil man einfach den Bezug eben von den Fällen her. Man kriegt schon ein bisschen ein Bezug, wo man halt zu dem Kind, wie man vielleicht mit dem umgehen muss und umgehen kann. Die Vorlesung, naja, ich sag einmal, das werden wir wahrscheinlich sowieso irgendwann wieder ein bisschen vergessen. Das muss man dann, wenn man es wirklich braucht, wieder nachlesen oder selber wieder erarbeiten. Und vom Tutorium, ja, also die Projektwochen waren eigentlich das Wichtigste, find ich. Das Tutorium war, wie gesagt, noch mal da zu der Aufarbeitung von der Vorlesung. Das hat schon auch noch mal was gebracht, aber das Wichtigste war eigentlich so die Projektwoche. Weil das so ein bisschen mehr Bezug eben schon zu dem späteren Beruf gehabt hat.

107 D: Wo sehen Sie Unterschiede und wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen der Vorlesung und den Projektwochen?

108 I: Unterschiede und Gemeinsamkeiten?

109 D: Ja. In der Gestaltung z.B.

110 I: Ja, gut. Die Vorlesung ist halt immer auf einer Linie. Also wie soll ich sagen? Das ist halt einfach monologartig. Einer steht draußen und erzählt und du musst halt einfach, du nimmst das auf, du schreibst es mit, du verstehst es oder auch nicht, du nimmst es an oder auch nicht. Also das ist halt....du kriegst es halt einfach vorgesetzt erstmal. Während in der Projektwoche schon, du kriegst es schon auch danach vorgesetzt durch das, dass du bestimmte Sachen ja können musst, bestimmte Sachen einfach so sind wie sie sind. Aber durch die Diskussionen war das ein bisschen offener. Also

- 111 D: Was empfanden Sie denn als strukturierter? Also im Sinne von geordneter? Kann man das so sagen?
- 112 I: Eigentlich beides, muss ich sagen. Jedes in seinem eigenen Sinn jetzt. Die Vorlesung hat halt einfach ihre feste Struktur. Die Projektwoche hat das auch gehabt, in dem Sinn, dass zuerst mal Fall und Diskussion und dann das andere. Also es hat eigentlich beides Struktur gehabt.
- 113 D: Und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Tutorium und Projektwochen?
- 114 I: Gemeinsamkeiten auch mehr das offene Miteinander, also dass man das noch mal aufgearbeitet hat und auch diskutiert hat. Und Unterschiede? Puh! Fällt mir jetzt eigentlich auf Anhieb so nichts ein. Es war auch so ein bisschen praxisorientiert teilweise. Weil man so ein paar Übungen gemacht hat und auch mit den Fibeln z.B. Ja, und das war auch teilweise noch so eine Theorie, was man halt von der Vorlesung noch mal aufgearbeitet hat. So bestimmte Begriffe definieren und so. Also
- 115 D: Was haben Sie eigentlich von der Finnisch-Übung gehalten?
- 116 I: Die hab ich eigentlich ganz lustig gefunden. Ich hab die wirklich gut gefunden, weil man sich einfach mal selber reinversetzen kann, wie es einem Kind so geht, das da neu kommt, soll da schreiben lernen und das kennt sich erst mal gar nicht auf. Was will die eigentlich da von mir? Ich find, so ist es uns auch irgendwie gegangen. Du hörst die Kassette, du bist total überfordert erst mal. Ich glaub, das ist dreimal vorgesprochen worden. Beim ersten Mal verstehst du gar nichts. Da kannst eigentlich noch nicht mal mitschreiben. So ist es zumindest mir gegangen. Und dann so silbenartig versucht du das halt irgendwie da zu schreiben, was da gesprochen worden ist.
- 117 D: Und wo sehen Sie da Ähnlichkeiten zwischen einem Kind, das lesen und schreiben lernt jetzt und also den Schw... Ähnlichkeiten zwischen den Schwierigkeiten von einem Kind, das lesen und schreiben lernt und zwischen Ihnen, die finnisch dann aufschreiben.
- 118 I: Die Ähnlichkeiten jetzt?
- 119 D: Ja.
- 120 I: Hinsichtlich dem... vom Lautstrom z.B. Also wir selber haben ja auch nicht gewusst, wo man jetzt da Wortgrenzen muss. Manche haben das ganz zusammengeschrieben, Andere haben irgendwo Wortgrenzen gesetzt und auch von der lautlichen Verschriftung. Du hast dich einfach am Laut orientieren müssen, weil du ja gar nicht gewusst ist, was das für eine Sprache ist und wie die das schreiben. Was dann irgendwo jetzt länger vielleicht mal so oh(a) oder irgendwie, das es länger worden ist reingesetzt, aber du hast im Endeffekt nicht gewusst, ob es jetzt richtig ist oder nicht.
- 121 D: Okay. Jetzt kommen noch so ein paar Fragen, die Ihnen garantiert bekannt vorkommen von den früheren Interviews. Aber auch hier interessiert mich Ihre jetzige Perspektive. Und Sie wurden ja immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll?
- 122 I: Mh. Ja, eigentlich ja. Weil du musst ja nachher auch als Lehrer mal in die Rolle, also Krampf, du musst du nachher auch die Lehrerrolle praktisch übernehmen. Und du kannst dich im Vorab schon mal reinversetzen. Also einfach mal so zu Übungszwecken, sag ich jetzt mal, dass man sich da schon mal reinversetzt: "Kann ich das überhaupt und wie ist das überhaupt, wenn ich da das, das aus der Lehrerperspektive machen muss?" Also eigentlich sinnvoll. Ja.
- 123 D: Ja, ich sehe gerade, die anderen Fragen haben wir eigentlich schon vorher besprochen. Nur eines noch. Wir haben ja viel diskutiert und das bedeutete auch, dass man manchmal vor dem gesamten Plenum sprechen sollte. Fanden Sie das schwierig oder so was? Ist Ihnen das schwer gefallen?
- 124 I: Am Anfang vielleicht ein bisschen, weil man die Leute noch nicht so kennt. Aber ansonsten hab ich da jetzt weniger Probleme damit. Also ich hab schon einen Haufen Erfahrungen vorher mit Präsentationen und Schulungen gehabt. Von daher fällt mir das nicht so schwer. Also klar, man hat, ist am Anfang ein bisschen gehemmt, weil man die Leute noch nicht kennt, aber... Ja.

- 125 D: Ich glaub auch, dass wir die folgende Frage schon beantwortet haben. Was Sie nämlich besser finden. Ob man erst Unterricht...Also...Sie haben ja erst Unterrichtsprotokolle bekommen und dann die Theorie. Ich glaub, das fanden Sie gut, oder?
- 126 I: Genau. So wie wir es gemacht haben.
- 127 D: Okay. Alles klar. Dann hab ich noch eine abschließende Frage. Das ist so ein Vorher-Nachher-Vergleich. Wenn sie an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Haben Sie vor Ihrem Studium manchmal eine andere Meinung gehabt als nach der Einführungsveranstaltung?
- 128 I: Nach der jetzt? Nach dem Schriftspracherwerb? Oder
- 129 D: Ja, nach der Ein...genau.
- 130 I: Ja, mit Sicherheit. Man hat den ganzen Hintergrund nicht gekannt. Wie vorher schon erwähnt, wenn ein Kind vielleicht ein Fehler macht und den macht es immer wieder, dann denkt man sich vielleicht: Mensch ist das Kind denn blöd? Oder kann es das nicht? Aber im Endeffekt ist es durch das streng lautliche Verschriften, was die ja machen, sie meinen halt, das ist so und sie haben eigentlich auch Recht. Also man kriegt einen ganzen einen anderen Bezug dazu. Man sieht halt, dass der Weg einfach schwierig ist, das zu erlernen und dass ein Kind bestimmte Stufen durchmacht und wenn man den Hintergrund irgendwie nicht hat, dann glaub ich, auch wenn man es jetzt so mit Eltern irgendwie vergleicht, ich glaub schon, dass die da manchmal am Verzweifeln sind, wenn das Kind nicht richtig schreiben kann und dann denkt: Mensch, was machen die da eigentlich da in der Grundschule mit meinem Kind? Das kann ja überhaupt nichts, das lernt ja gar nichts. Also man kriegt einen anderen Bezug dazu. Auf alle Fälle. Also man hat vorher eine schlechtere Meinung irgendwie von den Kind jetzt als nachher dann.
- 131 D: Und die Tatsache, dass Sie quasi jedes einzeln fördern sollten?
- 132 I: Ist meiner Meinung nach schon ganz gut. Ob es allerdings so unter einen Hut zu bringen ist mit dem ganzen Unterricht, ich glaub, dass das relativ schwierig ist. Also ich stell mir das jetzt noch ziemlich schwierig vor. Wenn ich da Kinder hab, die teilweise unterfordert sind und ich muss schauen, dass die weiter kommen, und hab dann Kinder, die sind mit dem Anderen überfordert, weil sie das noch nicht können oder noch nicht nachkommen. Und denen muss ich dann auch wieder didaktische Angebote weitergeben. Ich glaub, dass das ziemlich schwierig ist, irgendwie unter einen Hut zu bringen. Also
- 133 D: War das für Sie eine neue Erkenntnis quasi, dass man Kinder fördern, einzeln fördern sollte? Also individuell fördern sollte. So mein ich das. Oder...
- 134 I: Also im Bezug jetzt auf...
- 135 D: Schriftsprache
- 136 I: ... meine Grundschule, früher sag ich mal, ja. Weil bei uns ist das ja gar nicht so gemacht worden. Da hat es geheißen: Das und das und das wird gemacht, in einer bestimmten Reihenfolge und entweder du kommst mit oder du wiederholst die Klasse so ungefähr. Und wobei ich es eigentlich nicht sinnvoll find. Also muss ich jetzt im Nachhinein sagen. Ich hab, ich find es eigentlich, ich hab es eigentlich auch am Anfang auch nicht sinnvoll gefunden, weil jedes Kind ist, wie gesagt, nicht gleich, aber...naja, also auf alle Fälle individuell fördern. Aber wie gesagt, ich glaub, dass es schwierig ist, das alles zu vereinen also.
- 137 D: Ja. Man könnte ja auch sagen, naja ich und die anderen wir haben ja alle auch lesen und schreiben gelernt. Und das ist doch einfacher zu unterrichten, warum...
- 138 I: Könnte man. Aber man weiß ja im Endeffekt nicht, ob sich das Kind da dadurch viel leichter tut oder mehr mit dem anderen. Also ich weiß nicht, man sagt ja jetzt, das Kind tut sich damit leichter.

Es kann ja sein, dass in fünf Jahren der Lehrplan wieder geändert wird, weil sie dann sagen, vielleicht war es doch nicht das Richtige also.

- 139 D: Aber was leuchtet Ihnen eher ein? Dass man sozusagen das also beim Schriftspracherwerb, dass man einzelne Phasen durchläuft, dass man, ja, dass man durch Förderung quasi jedes Kind dort abholt, von den Kenntnissen abholt, die es jetzt kann oder...
- 140 I: Das ist mit Sicherheit sinnvoll, weil dann ein jedes Kind eigentlich gleiche Chancen hat, als wie wenn ich jetzt einen Maßstab setz und dann müssen alle Kinder stehen, dann sind alle nicht gleich gefördert. Weil die einen, die wo eben mitkommen, kommen mit und die anderen, die wo da überfordert sind mit dem, die bleiben dann eigentlich am Rand liegen. Und denen versperre ich eigentlich die Zukunft.
- 141 D: Okay. Das war es.

Interview mit Frau Ammer

Interview mit Frau Ammer

**Interview mit Frau Ammer
(MZP 3)**

- 1
- 2
- 3 D: Ja. Jetzt stellen Sie sich bitte vor, ich wäre auch eine Grundschulpädagogik-Studentin und ich hätte aber in den Projektwochen nicht teilgenommen aus welchen Gründen auch immer. Und jetzt, wenn ich Sie kennen würde, würde ich natürlich auf Sie zukommen und sagen: "Hey, Katharina, erzähl mir mal, was war denn da los? Hab ich was verpasst? Was habt ihr da gemacht? Was habt ihr da gelernt?"
- 4 I: Also was wir gelernt haben und weniger wie wir es gelernt haben?
- 5 D: Doch. Alles beides, sicher. Mich interessiert natürlich alles.
- 6 I: Also wir haben als Erstes immer ein Beispiel vorgelegt gekriegt. Das war halt so ein Problemfall oder so. In Form von einem Protokoll meistens. Und dann haben wir uns zuerst selbst Gedanken machen müssen, was jetzt da eigentlich passiert mit dem Kind und so weiter. Und dann haben wir im Nachhinein das gemeinsam besprochen und haben halt die Fakten, das Faktenwissen gekriegt oder Hintergrundwissen. Und da ist es halt um die Entwicklungsstufen von den Kindern gegangen wie es den, die Einsicht in den Schriftspracherwerb erwerben und um linguistische Phänomene. Ich glaub, das waren die zwei Hauptpunkte.
- 7 D: Und was heißt Problemfälle?
- 8 I: Ja, einfach das halt aus dem Unterricht gegriffen, wie ein Kind in einer bestimmten Situation etwas verschriften wollte z.B. Also nicht Problemfall im Sinne irgendwie auffälliges Kind oder so. Also schon Kinder, die irgendwie ein Problem mit der Schriftsprache gehabt haben oder so.
- 9 D: Ja, und war das Ganze spannend oder eher langweilig oder hab ich jetzt, kurz gesagt, was verpasst oder eher nicht?
- 10 I: Ja, es war spannend. Aber ein bisschen anstrengend, auch weil das zuerst nicht so genau weiß... Hast was verpasst.
- 11 D: - Lacht - Also ihr musstet euch erst immer selber mit solchen Fällen auseinander setzen und ihr habt erst hinterher dann das alles, also die Theorie sozusagen erfahren. Und ja, fanden Sie das gut oder eher nicht? Also hätten Sie sich das andersrum gewünscht? Weil wenn es so anstrengend war.
- 12 I: Ja, es war eigentlich schon gut. Weil wenn man sich selbst schon Gedanken gemacht hat, dann ist das viel interessanter, das neue Wissen dann dazu, damit zu verknüpfen und aufzunehmen. Und wenn man sofort das Faktenwissen kriegt, dann muss man wenig aktiv denken.
- 13 D: War das eine ganz gewöhnliche Veranstaltung oder fanden Sie, dass diese Veranstaltung sich von anderen Univeranstaltungen unterschieden hat?
- 14 I: Also von den Univeranstaltungen, die ich bisher kenne, hat sie sich schon unterschieden. Weil meistens so frontal einfach nur das Wissen vermittelt wird.
- 15 D: Okay. Gut. Wie würden Sie sich denn als Lerntyp beschreiben? Damit meine ich jetzt aber nicht, ob Sie ein visueller Typ sind oder akustischer Typ oder so was, sondern wie müsste ein Unterricht aussehen, ein Seminar aussehen, das Ihnen zusagt? Also wo Sie sagen, das ist mein Wunschseminar. Was muss da unbedingt rein? Wie muss es unbedingt aufgebaut werden und wie vielleicht nicht?
- 16 I: Oh, Gott! - Lacht - Ja, also wenn es möglichst praktische Beispiele sind, das ist wichtig, damit ich auch wirklich den Anwendungsbezug für mich selber sehe. Dann wenn es mit vielen verschiedenen Medien aufgebaut ist. Also mal ein Film oder so ist gar nicht schlecht. Oder Bilder auch. Und also ich glaub, ich bin nicht so der Lerntyp für Gruppenarbeit oder so was mag ich eigentlich nicht so

gern. Also ich bin schon auch irgendwie der Bücher-Lerntyp.

17 D: Waren Sie dann richtig in dem Seminar?

18 I: Ja, doch. Find schon. Also das war nicht so viel, also war schon immer gemeinsam das Erarbeiten und drüber diskutieren, aber es war nicht so diese Gruppenarbeit. Also wo man so zu zweit zusammen geht und sich durcharbeitet. Das war nicht so schlimm.

19 D: - Lacht - So. Aha. Ja, also hätten Sie sich lieber Textarbeit gewünscht?

20 I: Nein. Nja, es war ja auch irgendwie auch bisschen, das stimmt.

21 D: Erweitert. Also die Art war in Ordnung?

22 I: Ja.

23 D: Und Sie machen das dann gerne für sich alleine.

24 I: Genau.

25 D: Ah ja. Also selbst wenn Sie hier z.B. die Rolle der Lehrerin übernehmen sollten?

26 I: Mh. Ja.

27 D: Okay. Ja, jetzt hab ich so ein paar Fragen an Sie. Die sind alle sehr ähnlich aufgebaut und da geht es immer so eigentlich um Ihre Vorstellungen zum Lernen und so etwas. Sie werden das ziemlich schnell durchschauen. Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?

28 I: Ja, klar umrissen soll er schon sein. Aber wenn immer so einen Ausblick auf andere Wissensbereiche hat und das dann verknüpft, ist schon besser.

29 D: Also, Sie möchten quasi wissen, was auf Sie zukommt, aber Sie sind schon offen für rechts und links, oder wie?

30 I: Ja.

31 D: Aha. Und wie war das in unserem Unterricht? Mit "Unterricht" meine ich immer die Projektwochen.

32 I: Mhm.

33 D: War das klar umrissen oder war der Lernstoff offen und unabgegrenzt?

34 I: Also das ganz erste Mal war es ja noch ziemlich offen. Aber sobald wir mal das erste Mal Entwicklungsstufen kennen gelernt haben theoretisch, hat man das ja auch immer weiter wieder anwenden können und wieder aufbauen können.

35 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten können oder wenn Sie bereits auf so Zusammenfassungen oder so z.B. Skripts zurückgreifen können? "Skripte" meine ich.

36 I: Ja, ich glaub, so Zusammenfassungen machen ja erst im Nachhinein Sinn, wenn man schon ein bisschen was erarbeitet hat.

37 D: Manche würden vielleicht sagen: "Nein. Bleib mir mit den langen Texten vom Leib oder so mit der ausführlichen Theorie, sondern gibt mir lieber gleich das Wichtige."

38 I: Nein. Ich glaub, das darf am Anfang schon ein bisschen ausführlicher sein.

- 39 D: Mhm. Mögen Sie es lieber, wenn Sie völliges Neuland betreten, also inhaltlich betrachtet, gesehen oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?
- 40 I: Mh.
- 41 D: - Lacht -
- 42 I: Kann man irgendwie schlecht sagen.
- 43 D: Na, Sie haben es ja wahrscheinlich hier in unserem Unterricht da erlebt.
- 44 I: Ja, da, also da war es eben so, dass am Anfang ganz neu war, aber dann hat es ja aufeinander aufgebaut. Dann war es ja nicht so neu.
- 45 D: Ah ja. Aber was mögen Sie lieber?
- 46 I: Ich glaub, beides gleich. Also ich komm mit jedem zusammen.
- 47 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar selbst etwas erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?
- 48 I: Also bequemer ist der Vortrag. - Lacht - Aber selber lernt man mehr, wenn man aktiv was macht.
- 49 D: Wie war das in Ihrem Unterricht?
- 50 I: Wie ich noch in der Schule war praktisch?
- 51 D: Nein, hier. Projektwochen wieder.
- 52 I: Ja, im Vergleich von den Projektwochen zur Vorlesung hab ich schon gemerkt, dass das alles viel besser hängen geblieben ist und dass ich das alles viel besser verstanden hab, während ich mir das aus der Vorlesung dann immer daheim erarbeiten hab müssen, weil in der Vorlesung war ich dann mal wieder abgelenkt oder so. Die Gedanken schweifen ab.
- 53 D: Also finden Sie, dass Sie in den Projektwochen sich das selbst erarbeiten mussten?
- 54 I: Ja, nein, nicht ganz alleine, aber auf alle Fälle viel aktiver, wie wenn es nur vorgetragen wird.
- 55 D: Mhm. Mögen Sie es lieber, wenn Sie die Möglichkeit haben, sich im Seminar auch mit benachbarten Themengebieten zu beschäftigen oder wenn Sie auf ein konkretes Ziel hin lernen?
- 56 I: Mh. Ja, ein Ziel ist schon wichtig, aber Nachbargebiete können es ja nur bereichern, wenn man dann so einen Einblick in Entwicklungspsychologisches oder so erhält, dann macht es auch mehr Sinn.
- 57 D: Mhm. Wie war das in unserem Unterricht?
- 58 I: Ja, ich glaub, ein paar Überschneidungen zu anderen Fachbereichen hat es schon gegeben. Aber ich glaub, so viel waren es nicht.
- 59 D: Mhm. Mögen Sie es lieber, wenn Sie im Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele oder Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lernstoff auf einer abstrakten Ebene verstehen können?
- 60 I: Beispiele. Auf alle Fälle.
- 61 D: Wie war das in dem Unterricht wieder?
- 62 I: Ja, da waren die Beispiele eigentlich schon sehr authentisch und gut zu verstehen. Und hat mir

geholfen, das zu registrieren.

- 63 D: Mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsbildung gar nichts zu tun hat?
- 64 I: Ach, meinungsverändernde Wissensvermittlung, glaub ich, ist schon nicht schlecht.
- 65 D: Haben Sie eine Begründung?
- 66 I: Ja, ich glaub, wenn man sich Wissen richtig aneignet, dann ist es immer irgendwo eine Meinungsveränderung oder Meinungserweiterung oder Ausdifferenzierung.
- 67 D: Wie war das in unserem Unterricht?
- 68 I: Ja, es war halt eigentlich, waren es ganz neue Einsichten. Und jetzt hat sich da eine bestehende Meinung gar nicht verändern können praktisch. Oder nicht stark. Oder halt nur so diese eigenen Erfahrungen, was ich noch ein bisschen gewusst hab aus meiner Grundschule.
- 69 D: Mhm. Ah ja. Hatten Sie da so überhaupt keine Meinung, wie ein Kind lesen und schreiben lernt? Oder was eine Lehrerin im Schriftspracherwerb für Aufgaben hat?
- 70 I: Nein. Also ganz bewusst Gedanken hab ich mir nicht gemacht. Aber --- aber es waren jetzt so einleuchtende Sachen, dass man halt differenzieren sollte oder auf die Kinder eingehen sollte und rausfinden sollte, wo sie eigentlich sind. Und das waren ja einleuchtende Sachen, da hab ich ja vorher jetzt nicht unbedingt jetzt, dass war ja nicht irgendwie, dass das meine Meinung voll geändert hätte oder so.
- 71 D: Mhm. Ah ja. Aber manchmal ist es ja so, dass man auch unbewusst so eine Meinung drüber hat, wie Unterricht im Schriftspracherwerb aussieht, wie man mit Fehlern umgeht, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Und in dem Moment, wo man das Neue hört, denkt man sich: "Mh, komisch. Das hätte ich mir jetzt ganz anders gedacht."
- 72 I: Ja, also vor allem wie wir dann den Film angeschaut haben und da viel über diese, also dieses Schreiben ohne Fibel, nur mit Anlauttabelle, das war ja alles ganz neu für mich und dann gar nicht gewusst, dass es das gibt. Und dann war ich da eigentlich ganz begeistert, dass es da alternative Methoden gibt.
- 73 D: Mhm. Ah ja. Aber das war dann aber eher auf den Film zurückzuführen als jetzt auf, Sie haben ja die Anlauttabelle ein bisschen in den Projektwochen kennen gelernt.
- 74 I: Ja, da hab ich über die Anlauttabelle noch nicht so viel gewusst.
- 75 D: Ja. Okay. Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie immer wieder brauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung getrost wieder vergessen können?
- 76 I: Ja, Wissen, das man immer wieder brauchen kann, ist schon wichtiger.
- 77 D: Wie war das in unserem Unterricht?
- 78 I: Ja, das war eigentlich schon Wissen, das stark drauf hinaus, also drauf eingeht, dass man das später braucht.
- 79 D: Jetzt kommt die letzte Frage dieser Reihe. Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder den Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich bezogen ist? Das bedeutet also wieder Beruf oder Prüfung.
- 80 I: Mhm. Wenn es breitere Einsatzmöglichkeiten für das Wissen gibt, das ist schon praktisch. Also das

hab ich jetzt auch schon gemerkt in dem Semester.

81 D: Mhm. Was, woran denken Sie da?

82 I: Also weil ich z.B. in der Vorlesung "Pädagogische Anthropologie" war und da hat man auch gemerkt, dass sich oft überschneidet und ähnliche Sachen sind.

83 D: Ah ja.

84 I: Oder auch in Grundschulpädagogik hab ich es brauchen können.

85 D: Wie war das in unserem Unterricht?

86 I: Ja, im Unterricht selber, also wenn dann brauch ich ja den Vergleich zwischen zwei Sachen, dass ich merk, dass ich das Wissen hin und her transferieren kann oder so.

87 D: Okay. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp geeignet und was nicht?

88 I: Ja, ich glaub, weil ich eher der Lerntyp bin, also ich glaub, jeder Mensch neigt ein bisschen zur Faulheit...

89 D: - Lacht -

90 I: ... und daher war halt das, der Unterricht, der hat ja dem entgegengewirkt.

91 D: - Lacht - Gut. Und warum?

92 I: Weil er eben das gefordert hat, dass man sich aktiv auseinandersetzt.

93 D: Und weil es wahrscheinlich einen Seminarleiter gab, der immer gefragt hat.

94 - Beide lachen -

95 D: Und bezüglich der Gestaltung von Unterricht und bezüglich von Lerninhalten? Wenn Sie da noch mal drauf schauen. Also nicht nur Ihr Argument, dass jeder Mensch zur Faulheit neigt, sondern abgesehen davon. Also was für Sie speziell besonders geeignet war oder nicht.

96 I: Ja, also es war einfach sehr geeignet für mich, mich versuchen, da hinein zu versetzen in die Rolle der Lehrerin und selber zu überlegen, wie ich mit den Schülern interagiere. Was die überhaupt für Fragen stellen, wie sie die äußern, was sie für Probleme haben. Und wie man das dann löst, wenn man weiß, was dahinter steckt. Also das Hintergrundwissen über Entwicklungsstufen und so weiter.

97 D: Jetzt haben Sie viele Dinge genannt. Also Sie meinen die Arbeit mit Protokollen, weil man da sieht, was die Kinder so fragen und wie sie reden, oder?

98 I: Ja.

99 D: Und dann die Rolle der Lehrerin. Das betrifft die Aufgabenstellung.

100 I: Ja.

101 D: Und dann, was, war da noch irgendwas?

102 I: Das Hintergrundwissen.

103 D: Das Hintergrundwissen. Das meint, das heißt, die Theorie, die dann der Seminarleiter hauptsächlich gebracht hat.

- 104 I: Mhm.
- 105 D: Das fanden Sie gut? Das kam Ihnen entgegen?
- 106 I: Ja.
- 107 D: Gab es auch etwas, was sozusagen nicht geeignet war für Sie? Von der Gestaltung und vom Ablauf des Unterrichts?
- 108 I: Ja, also Gruppenarbeit mag ich eigentlich nicht so ganz gern, wie ich schon gesagt hab. Aber es war jetzt nicht in dem Maße, dass ich das nicht bewältigen hätte können oder so.
- 109 D: Wovon haben Sie am meisten profitiert? Von der Vorlesung, den Projektwochen oder dem Tutorium?
- 110 I: Von den Projektwochen, glaub ich, ja.
- 111 D: Warum?
- 112 I: Ja, also beim Lernen für die Klausur hab ich eben noch mal gemerkt, dass ich das schon viel besser verinnerlicht gehabt hab, und das andere hab ich erst noch mal mühsam reproduzieren müssen.
- 113 D: Und für...wenn Sie jetzt an die Schule und an Ihre Lehrerintätigkeit denken, wovon haben Sie dann am meisten profitiert?
- 114 I: Ja, eigentlich auch von den Projektwochen. Weil da ist es ja um das Praktische gegangen: Wie versuch ich, zu diagnostizieren, auf was für einer Entwicklungsstufe die stehen? Und was ich aber in der Vorlesung gelernt hab, das war ja z.T. mehr so ein geschichtlicher Überras. Den muss man natürlich wissen, aber der ist jetzt nicht so anwendungsorientiert.
- 115 D: Okay. Wo sehen Sie Unterschiede, wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen der Vorlesung und den Projektwochen?
- 116 I: Ja, also dass die Vorlesung z.B. nicht einfach nur über eineinhalb Stunden so frontal passiert ist und nur das Rezeptive von mir verlangt wird, sondern dass da auch noch ein Tutorium war, wo man das noch mal gemeinsam irgendwie durchgearbeitet hat. Das war auch so eine Art Gemeinsamkeit.
- 117 D: Okay. Aber wenn Sie die Vorlesung ohne Tutorium betrachten?
- 118 I: Ja, dann war das praktisch nur passiv, rezeptiv.
- 119 D: Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen?
- 120 I: Ja, wie im Tutorium auch, dass das so ein kleiner Rahmen ist, wo es mehr so um, ja, Interaktion auch, auf Interaktion ankommt und aktiver ist. Auch irgendwie ein persönlicherer Kontakt.
- 121 D: Okay. Also vielleicht noch eine Frage zur Organisation dieser Sachen und zum Ablauf der Sachen. Empfanden Sie da, was empfanden Sie denn am strukturiertesten? Am geordnetesten? Oder gegenteilige Frage kann man auch stellen: Was empfanden Sie am unstrukturiertesten? Oder fanden Sie überhaupt etwas strukturiert?
- 122 I: Ja, ich glaub am Anfang bei den Projektwochen, wenn man so ein bisschen ins kalte Wasser geschubst wird, dann kann man den Einblick in die Struktur noch nicht so ganz erwerben. Das hat sich aber dann mit der Zeit schon gelegt, wenn man versteht, worauf es hinausgeht.
- 123 D: Weil der Ablauf dann doch immer sehr ähnlich war oder warum?

- 124 I: Ja, weil der Ablauf ähnlich war und weil man merkt, um was für ein Wissen das eigentlich geht. Also was eigentlich vermittelt wird.
- 125 D: Also um welche Themen quasi?
- 126 I: Genau.
- 127 D: Ah ja. Und wie empfanden Sie das kalte Wasser am Anfang?
- 128 I: Ja, am Anfang nicht so positiv. Aber das hat sich eigentlich relativ schnell gelegt. Also es hat sich noch innerhalb der ersten Sitzung eigentlich gelegt.
- 129 D: Ah ja.
- 130 I: Das war das mit dem ersten Protokoll, mit dem ich irgendwie nicht so gut umgehen konnte. Das hab ich damals auch gesagt im Interview.
- 131 D: Okay. Ich hab jetzt noch einige Fragen, die Ihnen wahrscheinlich von früheren Interviews bekannt vorkommen. Und auch hier interessiert mich Ihre jetzige Perspektive. Manches haben wir jetzt schon angesprochen. Sie wurden ja immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Sie haben gesagt, dass Sie das sinnvoll fanden, oder?
- 132 I: Mhm.
- 133 D: Und diese Perspektive, wie Sie diese Perspektive empfanden, da haben Sie gesagt: Naja, am Anfang schon eher kaltes Wasser und später ging es dann aber. Hab ich Sie da richtig verstanden?
- 134 I: Ja...
- 135 D: ... nicht, dass ich Ihnen das in den Mund lege.
- 136 I: ... ein kleines bisschen schon. Aber das ist weniger daran gelegen, dass ich mich nicht als Lehrerin irgendwie, dass ich mich nicht in eine Lehrerin hineinversetzen kann, sondern dass ich rein mit dem Protokoll am Anfang nicht so umgehen hab können.
- 137 D: Und Sie haben ja auch gesagt, dass sich das schnell gelegt hat. Und dass Sie das ja eigentlich unter dem Strich gut fanden, die Rolle der Lehrerin zu übernehmen. Und können Sie da noch mal was zu sagen? Also, wieso hat sich bald gelegt? Weil das ist ja immerhin schon eine ziemliche Anforderung, so ganz ohne Vorkenntnisse Aufgaben und Entscheidungen einer Lehrerin zu übernehmen.
- 138 I: Ja, also wahrscheinlich hat es sich nicht völlig gelegt. Da muss ich jetzt auch noch mal bisschen überlegen. Aber, naja, nachdem man den Sinn verstanden hat, dass die Kinder auf so unterschiedlichen Stufen sind und dass man wissen muss, auf was für einer sie sind, dass man sie richtig fördern kann. Also nachdem ich den Sinn eingesehen hab, ist es mir auch leichter gefallen, mich hineinzusetzen in die Lehrerin.
- 139 D: Ja, und warum eigentlich? Also, oder sagen wir mal so: Wann haben Sie denn den Sinn sozusagen verstanden? Können Sie sich da erinnern?
- 140 I: Ich glaub, als ich dann das erste Mal den theoretischen Einblick auch gekriegt hab.
- 141 D: In der ersten Sitzung oder... Wissen Sie nicht mehr.
- 142 I: So genau weiß ich das nicht mehr, aber
- 143 D: Ah ja. Und warum ist Ihnen das dann leichter gefallen, die Lehrerinnenaufgabe zu übernehmen?
- 144 I: Also am Anfang, wenn da einfach nur so Buchstaben in dem Protokoll stehen und ich gar nicht

weiß, was ist jetzt das Problem bei dem Kind und was muss jetzt ich dem Kind bieten oder wie soll ich dem das erklären, wenn ich gar nicht weiß, was da los ist. Das fällt einem natürlich leichter, wenn man weiß, dass es da um Entwicklungsstufen geht und so weiter.

145 D: Hätten Sie sich dementsprechend gewünscht, dass Sie die Theorie vor Ihrer Arbeit mit den Unterrichtsprotokollen erfahren hätten?

146 I: Nein, ich glaub nicht, weil es war eigentlich nur in der ersten Sitzung so. Und sobald man das System dann verstanden hat, ist es eigentlich gegangen.

147 D: Und Sie, das heißt, Sie würden immer noch befürworten, dass man sich erst mit Unterrichtsprotokollen auseinandersetzt und danach die Theorie erfährt?

148 I: Ja.

149 D: Empfanden Sie es so, dass bei uns viel diskutiert worden ist?

150 I: Ja, schon eigentlich.

151 D: Finden Sie das gut?

152 I: Ja. Also wichtig, glaub ich, ist am Diskutieren immer, dass am Schluss dann noch mal auf einen Punkt gebracht wird, was jetzt richtig ist. Weil wenn so viel Meinungen gehört worden sind und das wird dann nicht klar differenziert, was da falsch ist, dann kommt man durcheinander. Aber das ist eigentlich immer gemacht worden.

153 D: Und wie fanden Sie das, vor so vielen Studenten zu sprechen?

154 I: Ach, nicht so schlimm, weil so groß war der Rahmen nicht?

155 D: Mh, 30 oder so.

156 I: Ja.

157 D: Wenn jeder irgendwas sagen soll, was er sich so denkt, aber noch gar nicht weiß, wie es theoretisch richtig wäre.

158 I: Nein, irgendwie war die Atmosphäre relativ entspannt.

159 D: Kann das auch daran liegen, dass Sie sozusagen Seminarleiter hatten, also ich quasi, von der Sie wussten, dass ich Sie nicht mehr prüfen werde oder dergleichen?

160 I: Nein, ich glaub nicht, dass das was damit zu tun gehabt hat.

161 D: Okay.

162 I: Das hab ich da eigentlich auch noch nicht gewusst.

163 D: Ja, jetzt interessieren mich noch ..., oder ich schalt doch noch etwas vor. Eine andere Möglichkeit wäre es ja sozusagen statt mit Unterrichtsprotokollen zu arbeiten, mit Fachtexten zu arbeiten, die trotzdem viel Praxisbezug haben und trotzdem auch Verschriftungsbeispiele haben. Was hätten Sie im Nachhinein gewählt?

164 I: Oh, das ist schwierig.

165 D: Also ich kann Ihnen ja mal was zeigen. Es hätte ja sein können, dass Sie die Einsichten und Stufen oder die Entwicklungsstufen in Textform bekommen. Und dann wäre sozusagen für jede Entwicklungsstufe... hätten ein paar Sätze dazu gestanden und dann ein Verschriftungsbeispiel. Und Sie hätten sich das erarbeitet.

- 166 I: Ja, ich glaub, dass das um ein ganzes Stück noch theoretischer ist als ein Unterrichtsprotokoll.
- 167 D: Mhm. Das heißt? Was hätten Sie gewählt, wenn, ich meine, mir ist schon klar, Sie haben jetzt nicht den richtigen Einblick, aber so spontan?
- 168 I: Ja, ich glaub, eher das Unterrichtsprotokoll.
- 169 D: Dann interessiert mich noch als Letztes sozusagen ein Vorher-Nachher-Vergleich. Wenn Sie an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt. Haben Sie vor Ihrem Studium manchmal eine andere Meinung gehabt als nach der Einführungsveranstaltung?
- 170 I: Mh, das ist irgendwie schwer zu sagen. Also es haben sich schon ganz neue Einsichten entwickelt. Aber ich hab davor auch nicht so viel drüber nachgedacht.
- 171 D: Ja das haben Sie schon gesagt. Und dann mit der Tätigkeit als Lehrerin später? Gibt es da etwas, wo Sie sagen: Das ist ja ganz neu für mich gewesen. Und das hab ich wirklich jetzt erst erfahren. Oder ist mir jetzt so erst klar geworden.
- 172 I: Ja, sagen wir mal so. Also theoretisch hab ich schon gewusst, dass eine Lehrerin Einsichten haben muss in so lernpsychologische Sachen und so Sachen, auf was für einem Entwicklungsstand die Kinder stehen. Also ich hab theoretisch gewusst, dass man das haben muss. Aber was man da haben muss, hab eben jetzt erst erfahren.
- 173 D: Sie meinen bezüglich Schriftspracherwerb oder
- 174 I: Ja, oder allgemeiner.
- 175 D: Noch allgemeiner.
- 176 I: Ja, also es stimmt im Bezug auf Schriftspracherwerb und es stimmt auch allgemein.
- 177 D: Ah ja. Also das haben Sie aber schon vorher gewusst, dass man, dass Kinder unterschiedlich sind, dass sie auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen sind oder wie?
- 178 I: Nein, nur gewusst, dass man theoretisch, also dass man sich nicht hinstellt und einfach nur den Stoff erzählt, sondern dass man schon da was wissen muss. Aber was genau, hab ich eben nicht gewusst.
- 179 D: Okay.

Interview mit Frau Fischer

**Interview mit Frau Fischer
(MZP 3)**

- 1
- 2
- 3 D: Okay. Jetzt sind wir auf Sendung. Ich hab gleich eine Frage: Stellen Sie sich mal vor, ich wäre auch eine Grundschulpädagogik-Studentin und ich hätte aber die Projektwochen verpasst. D.h. ich hätte nicht am Unterricht teilgenommen. Und wenn ich jetzt Sie kennen würde, dann würde ich natürlich auf Sie zukommen und sagen: "Andrea, erzähl mal, was war denn da in den Seminarsitzungen? Was ist da passiert? Wie ist es überhaupt abgelaufen?" Was würden Sie mir erzählen?
- 4 I: Also nur in den Wochen jetzt, oder?
- 5 D: Nur in den Projektwochen, genau.
- 6 I: Ja, wir haben halt vor allem praxisbezogene Situationen besprochen. Wir haben immer ein Unterrichtsprotokoll bekommen, wo verschiedene Verschriftungsbeispiele gegeben wurden, verschiedene Verschriftungs...(etwas ist runtergefallen)...also verschiedene Verschriftungs... wie sagt man das... Fortschritte der Kinder und wir haben uns da halt überlegt, warum die Kinder diese Fehler machen. Wie man diese Fehler beheben könnte, didaktische Angebote. Also die Wochen waren ziemlich praxisorientiert, würde ich sagen.
- 7 D: Mhm. Also findest du, ich habe was verpasst.
- 8 I: Ja, natürlich.
- 9 - Beide lachen -
- 10 D: Nein, nicht natürlich, sondern überlegen...
- 11 I: Ja, das...ja, schon. Ja, ich denk schon, weil also ich glaub, dass das eigentlich der wichtigste Teil war im Prinzip, weil es ja wirklich praxisorientiert war und das andere, also es ist natürlich auch wichtig, nja, so diese Lese-Lehr-Verfahren zu kennen, so verschiedene. Aber ich denke, dass das schon ziemlich wichtig ist.
- 12 D: Mh. Und wie ist das dann so abgelaufen in den Sitzungen? Also habt ihr da alleine vor euch rumgearbeitet oder wie war denn das mit den Protokollen?
- 13 I: Also es war verschieden. Ich glaub, das war so: Am Anfang haben wir immer, jeder hat sich das Protokoll immer durchgelesen. Jeder hatte, glaub ich, Zeit, sich etwas zu überlegen. Manchmal haben wir Fragen wie, "Auf welcher Entwicklungsstufe ist das Kind?", "Wie würden Sie als Lehrerin reagieren?", haben wir einzeln oder zusammen mit dem Nachbarn beantwortet und die wurden dann allgemein in der Gruppe besprochen. Jeder durfte seine Meinung sagen. Genau.
- 14 D: Man musste sozusagen Lehrersachen übernehmen. War das nicht ein bisschen viel, so gleich zu Anfang vom Studium?
- 15 I: Naja. Es war, am Anfang war es schon ziemlich schwierig, fand ich. Aber irgendwann muss man mal damit konfrontiert werden. Aber man hat sich dann schon, dadurch, dass ja auch wieder mit dem Nachbarn Zusammenarbeit und Meinungsaustausch mit den anderen... Man hat schon einen erweiterten Horizont gekriegt, dadurch, dass man viele andere Meinungen gehört hat. Also nur auf meine eigenen Meinungen, ohne dass mir jemand gesagt hätte, was jetzt dann richtig oder wie weit das Kind ist, und was man da machen kann, wäre ich nicht weiter gekommen. Denk ich mal. Also ich auf mich allein gestellt, hätte das nicht gekonnt.
- 16 D: Es hätte ja aber auch sein können, dass man die Nachbar-... die Diskussion mit dem Nachbarn oder die Diskussion mit dem gesamten Plenum weglässt? Sie sich da Ihre eigene Meinung bilden und dann kommt der Seminarleiter und sagt, wie es richtig ist. Das hätte ja auch sein können.

- 17 I: Ja, hätte auch sein können. Aber ich find, also es gibt ja immer verschiedene Meinungen und eine eindeutige richtige Lösung gibt es ja meiner Meinung nach nicht. Oder denk ich mal, weil man weiß ja nie, warum das Kind jetzt verkehrt schreibt und es kann ja auch irgendwelche psychologischen Ursachen haben und eine richtige Lösung gibt es, glaub ich, nicht.
- 18 D: Dann war es also schon durchaus interessant, dass man viele Meinungen gehört hat?
- 19 I: Ja, schon. Vor allem, man versteht ja auch...die anderen sind auf der gleichen Ebene wie man selber und der Seminarleiter ist ja auf viel einer höheren Ebene und vielleicht versteht man das manchmal nicht, was der sagt. Also ich hab es jetzt zwar eigentlich, denk ich mal, schon verstanden, aber - lacht - aber es ist halt so, dass man die anderen doch besser versteht.
- 20 D: Mhmhm. Mhm. Also hab ich das richtig verstanden: Hauptsächlich mit so Unterrichtsprotokollen gearbeitet und ziemlich viel diskutiert?
- 21 I: Ja.
- 22 D: Wie habt ihr dann die Theorie gelernt?
- 23 I: Mhm, die Theorie. Ja, das war dann immer so. Zuerst wurde uns das immer praxisbez... Also nach der Praxis kam die Theorie. Wir haben erst uns immer überlegt so, eben den Praxisbezug mit dem Unterrichtsprotokoll und danach wurde uns das theoretisch durch den Seminarleiter erklärt.
- 24 D: Mhm. Ja, ich hab jetzt eine andere Frage: Wie würden Sie sich selber als Lerntyp beschreiben. Ich mein jetzt nicht, ob Sie mehr ein visueller Typ sind oder ein akustischer Typ, sondern: Wie müsste ein Unterricht aussehen, der Ihnen zusagen würde? Wie müsste ein Seminar aussehen, das Ihnen zusagen würde?
- 25 I: Mh. Es muss auf alle Fälle interessant sein. Es darf nicht zu eintönig sein. Aber ich hab das Seminar jetzt eigentlich nicht schlecht gefunden, dadurch dass Praxis und Theorie verbunden wurde. Es ist halt immer, eineinhalb Stunden sind halt immer ziemlich lang. Von dem her kann man sich dann halt nimmer so konzentrieren. Vor allem, wenn die Räume dann so stickig sind. Also das halt einfach so, das hängt jetzt gar nicht vom Aufbau ab, sondern einfach, weil man halt dann schon... also bei mir ist es so, ich kann mich irgendwie nicht so lang so gut konzentrieren. Und vor allem, es war halt so, dass ich vorher schon zwei Stunden hatte und... aber so vom Aufbau her hab ich das nicht schlecht gefunden.
- 26 D: Aber ich frag ja nach so einem Wunschseminar. Was stellen Sie sich darunter vor? Wenn Sie selber sich da ein Seminar zuschneiden lassen könnten.
- 27 I: Ja, Wunschseminar ist halt einfach, dass alles total interessant ist...
- 28 D: Und was macht das Interessante aus?
- 29 I: Ich find Diskussionen interessant, weil man dadurch erstensmal seine eigene Meinung sagen kann und halt auch die Meinung der anderen hört. Das muss halt dann nur...also jeder muss halt was sagen. Das ist halt manchmal so, dass sich keiner was sagen traut irgendwie. Oder die Fragen müssen so sein, dass jeder einigermaßen das versteht und nicht so, dass man... oder sie dürfen auch nicht so simpel gestellt werden, weil dann denkt sich jeder so: "Nja, das brauch ich jetzt auch nicht sagen." Ja, und vielleicht schon so, wie der Aufbau war. Eben mit Praxisbezug. Also was ich manchmal anstrengend gefunden hab, wenn man so drei Seiten lange Blätter lesen musste und dann überlegen, weil es halt einfach so die Konzentration, in dem kleinen Raum... Also ich kann mich da nicht konzentrieren irgendwie. Und dann, wenn man dann immer so lang lesen muss und dann noch Fragen beantworten und überlegen. Aber, irgendwie muss man es ja lernen. Also im Prinzip find ich es nicht schlecht. Nur bei mir war es halt immer, dass das irgendwie nervig ist, wenn man so lang lesen muss.
- 30 D: Also hätten Sie es lieber gefunden, wenn der Seminarleiter mehr vorgetragen hätte?

- 31 I: Ja, im Prinzip ist das wahrscheinlich auch nicht... ja, vielleicht ist es schon besser, aber ob das dann wirkungsvoller ist, weil man...
- 32 D: Ja, aber es gefällt Ihnen besser.
- 33 I: Ja, mir gefällt das schon besser, wenn der Seminarleiter das vorträgt. Aber ob das wirkungsvoller ist, ist eben die andere Frage.
- 34 D: Dann hätten Sie aber unter Umständen keine Unterrichtsprotokolle gehabt.
- 35 I: Ja, das braucht man natürlich für... ja, das brauch ich wahrscheinlich mehr für das Spätere und für die...
- 36 D: Ich rede ja immer noch vom Wunschseminar. - Lacht -
- 37 I: Ja, gut...
- 38 D: Also fanden Sie jetzt gut, die Unterrichtsprotokolle zu haben oder hätten Sie sich einen Seminarleiter gewünscht, der darüber kurz referiert?
- 39 I: Ja, vielleicht beides.
- 40 D: - Lacht -
- 41 I: Vielleicht, also vielleicht so ein kurzes, so, ja, dass der Seminarleiter darüber referiert und dann noch das Unterrichtsprotokoll, damit man sich das vielleicht noch nebenbei so durchlesen kann oder mitverfolgen kann. --- Oder auch zur Nachbereitung. Nur oder damit man sich es halt nochmal nachlesen kann. Weil das vergisst man ja dann gleich wieder. Oder wenn man die Fragen dann beantwortet, da muss man ja doch schon immer im Text irgendwie nachschauen.
- 42 D: Mhm. Ich hab jetzt so eine ganze Reihe von Fragen, die immer ähnlich formuliert sind.
- 43 I: Okay.
- 44 D: Bloß die würde ich gern mit Ihnen mal durchgehen. Und zwar geht es so darum, wie Sie sich das Lernen so wünschen und vorstellen. Wir machen einfach so jetzt weiter: Mögen Sie es lieber, wenn der Lernstoff offen und unabgegrenzt ist oder wenn der Lernstoff eingegrenzt und klar umrissen ist?
- 45 I: Nja, eigentlich eingegrenzt und klar umrissen, weil dann weiß man, worum es geht.
- 46 D: Wie haben Sie das in unserem Unterricht empfunden?
- 47 I: Im Prinzip schon eingegrenzt und klar umrissen, weil wir hatten halt immer beispielsweise die Phoneme und Grapheme und da wusste man ja auch, um was es geht.
- 48 D: Aber das sagen Sie jetzt im Nachhinein. Wie ist es Ihnen damals im Unterricht gegangen?
- 49 I: Ja, damals. Das war irgendwie, da waren halt auf einmal so Phoneme und Grapheme da, und das eine war irgendwie Allophon und Allograph und so. Und im Prinzip hab ich am Anfang nicht so richtig durchgeblickt. Man muss sich ja selber damit befassen und sich das nochmal in Ruhe durchlesen.
- 50 D: Und jetzt die Arbeit, also vom Aufbau unseres Unterrichts, also Sie haben ja mit Unterrichtsprotokollen gearbeitet, dann mussten Sie die Lehrerrolle übernehmen, später haben Sie die Theorie bekommen. Das wussten Sie ja am Anfang alles nicht so genau. Es hat sich ja eingespielt, nehme ich an, oder?
- 51 I: Mhm.

- 52 D: Und kam Ihnen das... kam Ihnen dann anfangs der Unterricht klar und umrissen vor?
- 53 I: Nja...
- 54 D: Oder haben Sie sich eher gedacht, wo soll das überhaupt hinführen?
- 55 I: Nein. Also, wo soll das überhaupt hinführen, hab ich mir eigentlich nicht gedacht. Ich meine, ich hab da eigentlich nicht so drüber nachgedacht. Ich mein, ich hab mir gedacht, jetzt machen wir wieder ein Unterrichtsprotokoll. Dann schauen wir halt, was die kann, und dann lernen wir halt wieder irgendwas.
- 56 D: Ja, das haben Sie ja irgendwann rausgefunden, dass das sozusagen eine Struktur war. Mh. Mögen Sie es lieber, wenn Sie ein Gebiet, also ein Themengebiet, mit Hilfe von Fachtexten neu erarbeiten oder wenn Sie bereits auf eine Zusammenfassung, z.B. so ein Skript, zurückgreifen können?
- 57 I: Also, wie mit Fachtexten?
- 58 D: Ja, Sie hätten ja Fachliteratur bekommen können über die Entwicklungsstufen oder über die Einsichten statt der Unterrichtsprotokolle. Hätten Sie das lieber... Nein, Moment...Hätten Sie lieber mit solchen Fachtexten gearbeitet oder würden Sie lieber so eine Zusammenfassung bekommen, so ein Skript?
- 59 I: Also so ein Skript, wie wir es hier jetzt gekriegt haben?
- 60 D: Nein, sondern ein Skript als, im Sinne einer Zusammenfassung. Ich zeig Ihnen mal, was ich meine. Zum Beispiel hätten Sie ja einfach so einen Text bekommen können über die zentralen Einsichten beim Schriftspracherwerb. Und jetzt hätten Sie sich die Einsichten an Hand dieses Fachtextes erarbeiten können. Sie hätten das aber auch als Skript bekommen können.
- 61 I: Also wir haben keines von beiden gekriegt, oder?
- 62 D: Genau.
- 63 I: Genau. Okay. Ja, ich... ich glaub, dass mir so ein Skript lieber wäre, weil es einfacher ist, denk ich mal. Weil bei dem Skript ist es ja so, dass die wichtigsten Sachen schon herausgearbeitet sind, oder? Und bei einem Fachtext dann muss ich mich ja selbst erstmal damit befassen, worum es da geht und... Also ich denk mal, dass Fachtext für mich schwieriger ist. Deswegen ist mir das Skript wahrscheinlich lieber.
- 64 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie in einem Seminar sozusagen völliges Neuland betreten oder wenn Sie zu einem Themengebiet, das im Seminar behandelt wird, bereits Vorwissen haben?
- 65 I: Nja, es kommt drauf an, wie viel Vorwissen man hat. Weil wenn zu viel Vorwissen hat, ist halt langweilig. Also wenn man schon alles weiß. Also ich find Neuland eigentlich schon interessant. Also ich glaub eher, dass ich für Neuland bin.
- 66 D: Und wie es Ihnen da in Ihrem, in unserem Unterricht gegangen?
- 67 I: Also das Meiste war Neuland für mich.
- 68 D: Und damit?
- 69 I: Schon interessant.
- 70 D: Mögen sie es lieber, wenn Sie einen Sachverhalt begreifen, im Sinne von verstehen müssen, oder wenn Sie die Sachverhalte auswendig lernen müssen?
- 71 I: Ja, begreifen. - Lacht - Also ich find Auswendiglernen echt anstrengend.

72 D: Wie war das in Ihrem Unterricht?

73 I: Mhm, nja, es war so zwischen... also teilweise hab ich schon gefunden, dass viel Auswendiglernen war. Zum Beispiel die Entwicklungsstufen, man konnte... Also ich hab es schon begriffen, aber so einzelne Sachen wie "Schrift ist Träger von Informationen", "Schrift ist Festhalten von Informationen", das muss man halt einfach lernen, denk ich mal. Und das braucht... also ich hab schon für die Klausur gelernt, weil ich gedacht hab, dass das vielleicht in so Begründungen drankommt... also man muss das ja irgendwie begründen können, warum man sagt, dass ein Kind auf der und der Entwicklungsstufe ist.

74 D: Aber Sie haben ja das mit den Unterrichtsprotokollen ja auch praktizieren müssen. Also das hat ja nicht gereicht, wenn Sie gesagt haben, die ist auf der Bedeutungshaltigkeit, die Sabine. Mhm, mussten Sie das dann trotzdem auswendig lernen?

75 I: Nein, das war schon Verständnis eigentlich. Also, für die Klausur halt muss halt auswendig lernen gemusst. Aber ich denk mal so, weil man halt da in kurzen Sätzen prägnant die wichtigsten Aspekte nennen muss. Aber so, wenn man das jetzt erklären kann, also ich denk schon, dass ich begriffen hab, worum es in den einzelnen Schritten geht. Denk ich mal.

76 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie sich in einem Seminar selbst etwas erarbeiten müssen oder wenn der Seminarleiter Ihnen etwas vorträgt?

77 I: Ich mag lieber selbst erarbeiten. Weil wenn der Seminarleiter das vorträgt, da schaltet man so schnell ab. Also ich find das langweiliger.

78 D: Aber vorher haben Sie mir erzählt, Ihnen wäre das lieb, wenn der Seminarleiter quasi die Unterrichtsprotokolle referiert hätte, damit Sie das nicht selber lesen müssen.

79 I: Ja, weil das Lesen auch so anstrengend ist.

80 - Beide lachen -

81 D: Ja, gut.

82 I: Ja, okay. Ja, gut, selbst erarbeiten...n...Ja, ich find halt, lesen ist auch schon wieder so monoton irgendwie. Also ich weiß nicht. Ich kann mir das selbst erarbeiten, vielleicht, also nicht nur durch drei Seiten lesen... also, ich weiß nicht.

83 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie die Möglichkeit haben, sich im Seminar auch mit benachbarten Themengebieten zu beschäftigen oder wenn... oder mögen es lieber, wenn Sie sich auf ein konkretes, also wenn Sie auf ein konkretes Ziel hinlernen können?

84 I: Also was wären z.B. benachbarte Themengebiete?

85 D: Ja, einfach, also wenn es nicht nur jetzt um Schriftspracherwerb geht, also um... oder um... ja, z.B., wenn es um pädagogische Einsichten geht, um psychologische Sachen, so etwas meine ich.

86 I: Ja, ich glaub, ich find benachbarte Themengebiete besser, weil dann versteht man das Ganze wahrscheinlich besser.

87 D: Mhm. Wie war das in Ihrem Unterricht?

88 I: Ja, es ging eigentlich schon um benachbarte Themengebiete.

89 D: Mögen Sie es lieber, wenn Sie im Zusammenhang mit dem Lernstoff Beispiele oder Anwendungsbezüge finden oder wenn Sie den Lernstoff auf einer abstrakten Ebene verstehen können?

90 I: Naja, so das Zwischending. Ich weiß nicht. Ich glaub, mit Beispielen... Ja, mit Beispielen verstehen

ist besser.

91 D: Mhm. Wie war das im Unterricht?

92 I: Ja, schon eher auf Beispiele, so.

93 D: Ja, dann mögen Sie es lieber, wenn die Auseinandersetzung mit einem Lernstoff Ihre Meinung zu einem Thema verändern kann oder wenn es um Wissen geht, das mit Meinungsbildung gar nichts zu tun hat?

94 I: Ja, ich denk schon, dass mit Meinungsbildung, also verändern, dass das besser ist, weil dann kann man sich halt mehr Gedanken drüber machen.

95 D: Wie war das in Ihrem Unterricht?

96 I: Ja, man musste...Also ich musste schon drüber nachdenken eigentlich, wie das...oder vor allem auch so "Entwicklungsstufen" und so, dass es das überhaupt gibt. Ja, und...oder welche Stufen es gibt und warum die Kinder das und das falsch machen. Also muss da schon erst mal drüber nachdenken, dass das war... aha, das ist so, und die oder z.B. so mit "Auslautverhärtung", auf so was wäre ich ja nie kommen eigentlich, dass das so was gibt. Oder dass, also einfach so ein plausibler Fehler ist eigentlich.

97 D: Mögen Sie es lieber, wenn es so um Wissen geht, das Sie immer wieder gebrauchen können oder wenn es um Wissen geht, das Sie nach einer Prüfung getrost wieder vergessen können?

98 I: Naja. Also, ich mag es lieber, wenn ich das Wissen wieder gebrauchen kann.

99 D: Wie war das in Ihrem Unterricht?

100 I: Ja, also das Meiste kann man schon wieder gebrauchen, denk ich mal.

101 D: Mögen Sie es lieber, wenn es um Wissen geht, das Sie nicht nur für Prüfung oder den Beruf gebrauchen können, sondern das Ihnen auch in anderen Bereichen etwas bringt oder wenn es um Wissen geht, das auf einen konkreten Anwendungsbereich bezogen ist?

102 I: Also ich denk, das ist alles nicht schlecht. Aber ich glaub, am besten ist es, wenn es einem auch noch für andere Anwendungsbereiche was bringt.

103 D: Wie war das mit dem Unterricht? Mit Ihrem Unterricht?

104 I: Ja, also ich denk, das Meiste war schon auf Grundschule und Schriftspracherwerb bezogen. Also so großartig andere Anwendungsbereiche waren, glaub ich, nicht enthalten. Meiner Meinung nach.

105 D: Okay, das war es mit dieser Reihe von Fragen. Was an dem Unterricht, den Sie erlebt haben, war Ihrer Meinung nach für Ihren Lerntyp geeignet und was nicht?

106 I: Also nicht geeignet war halt für mich, erstens, dass es da eineinhalb Stunden da. Aber das kann man nicht vermeiden wahrscheinlich. Und ja die... das lange Lesen. Auf der anderen Seite war das auch nicht so lang. Naja. Gut geeignet waren schon die Diskussionen und die Abwechslung von Theorie und Praxis.

107 D: Mhm. Und bezüglich der Lerninhalte?

108 I: ---

109 D: War da etwas also besonders geeignet für Sie und war etwas nicht so geeignet?

110 I: Nein. Es war eigentlich...also, hm, besonders geeignet?

- 111 D: Nja, dann lassen wir das. Wovon haben Sie am meisten profitiert? Von der Vorlesung, den Projektwochen oder dem Tutorium?
- 112 I: Also für die Klausur oder allgemein?
- 113 D: Sie können beides sagen.
- 114 I: Also von der Vorlesung hab ich auf alle Fälle am wenigsten profitiert, glaub ich. Weil wie das Tutorium war und wie das alles noch mal im Tutorium nachgearbeitet und da hab ich es eigentlich besser verstanden. Und...naja, und die Projektwochen und das Tutorium war halt irgendwie, das waren halt zwei verschiedene Themengebiete irgendwie. Weil die Projektwochen waren halt mehr praxisbezogen, find ich. Also da hat man halt was für den Praxisbezug gelernt und die, das Tutorium war halt dann doch mehr klausurbezogen, find ich. Mit den Lese-Lehr-Methoden. Also ich denk, dass man das jetzt konkret für die Praxis nicht so viel bringt.
- 115 D: Aber in der Abschlussklausur gab es doch auch ganz viele Fragen zu den Projektwochen.
- 116 I: Ja, schon aber, ich denk die Projektwochen bringen einem für das spätere...
- 117 D: Zusätzlich...ah, ja. Wo sehen Sie Unterschiede und wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen der Vorlesung und den Projektwochen. Eines haben Sie gesagt. Der Praxisbezug? Nehme ich an, oder?
- 118 I: Ja, genau. Ja, Gemeinsamkeiten. Ja, man hat halt in beiden bisschen was Theoretisches gelernt. Also in der Vorlesung war halt schon Theorie, so die verschiedenen Lese-Lehr-Methoden und die Entwicklungsstufen, glaub ich, so von Piaget, ja. Die haben wir doch ganz am Anfang gemacht. Und also in der Vorlesung war halt eigentlich null Praxis oder man musste halt selber überhaupt nicht nachdenken in der Vorlesung. Da ging es halt nur ums Mitschreiben. Und in den Projektwochen musste man sich halt selber auch verschiedene Sachen erarbeiten. Man musste halt selber denken.
- 119 D: Fanden Sie etwas... Also was fanden Sie denn strukturierter? Oder durcheinander? Je nachdem, fanden Sie...
- 120 I: Ich fand die Projektwochen besser. Also in der Vorlesung da bin ich z.T.... also das ging dann z.T. schnell und z.T. auch ein bisschen wirr. Also ich hab die Vorlesung persönlich nicht so gut gefunden.
- 121 D: Aber ging bei uns denn nicht auch manchmal ziemlich etwas durcheinander, wenn jeder eine andere Meinung hatte oder wenn Sie sich dachten, jetzt soll ich auch noch die Aufgabe einer Lehrerin übernehmen oder haben Sie das nicht so empfunden?
- 122 I: Nein, das hab ich eigentlich nicht so empfunden.
- 123 D: Wo sehen Sie Unterschiede und wo Gemeinsamkeiten zwischen dem Tutorium und den Projektwochen? Da haben Sie schon ein bisschen was gesagt.
- 124 I: Ja, Gemeinsamkeiten vielleicht, dass halt in beiden auch die Theorie aufgearbeitet wurde. Im Tutorium haben wir ja auch noch mal die Theorie gemacht, die wir in der Vorlesung schon gemacht haben und die Theorie haben wir ja auch in den Projektwochen gemacht. Ein Unterschied war eigentlich, dass wir im Tutorium im Prinzip so was wie Unterrichtsprotokoll überhaupt nicht behandelt haben. Also im Tutorium war eigentlich auch kaum Praxisbezug. Bisschen mit der Lautschrift, glaub ich, haben wir mal gemacht. So... genau wie wir die Vereinfachte Ausgangsschrift oder die Anlauttabellen.
- 125 D: Ah ja.
- 126 I: Aber das war dann eigentlich auch schon das Einzige.

- 127 D: Mhm. Jetzt kommen noch mal einige Fragen, die Ihnen aus den früheren Interviews noch mal wahrscheinlich bekannt vorkommen. Aber auch hier interessiert mich sozusagen Ihre jetzige Perspektive. Sie wurden immer wieder aufgefordert, die Rolle von Sabines Lehrerin einzunehmen. Fanden Sie das sinnvoll?
- 128 I: Ja. Also ich fand es schon sinnvoll, weil man sich halt wirklich... weil man wirklich mal damit konfrontiert wird, sich über so ein Problem Gedanken zu machen.
- 129 D: Und wie empfanden Sie die Perspektive?
- 130 I: Ja, ich fand es am Anfang nicht leicht. Aber...also schon interessant eigentlich.
- 131 D: Und das ist doch eine ziemlich Anforderung, so ganz ohne Vorkenntnisse Aufgaben und Entscheidungen einer Lehrerin zu übernehmen?
- 132 I: Ja. Das muss man irgendwann mal machen. Ja, es war wirk... also ich fand es schon als Anforderung, aber dadurch, dass man ja im Prinzip keine, hm, keine wirklich, im Endeffekt, also keine Entscheidungen treffen muss, sondern dann doch die Meinungen der anderen hören kann, wird also... wird einem das dann vielleicht auch verständlicher, worum es ging. Und wahrscheinlich war meine Entscheidung, wäre vielleicht auch die falsche gewesen, die ich am Anfang getroffen hätte. Also man sieht halt ein, welche Fehler man selber machen würde und...
- 133 D: Und haben Sie sich dann unwohl in dieser Perspektive gefühlt oder...
- 134 I: Mh. Nein, eigentlich nicht unwohl.
- 135 D: Und versteh ich das richtig, Sie... dass liegt wohl daran, dass Sie denken: "Okay, das muss ich später sowieso machen und hier ist es ja noch nicht ernst, ernste Situation und eher eine Lernsituation".
- 136 I: Ja.
- 137 D: Und vor so vielen Studenten zu sprechen, gleich am Anfang? So Ihre Lehrer, Ihre Meinung oder Ihre aufkommenden Entscheidungen des Lehrer vorzutragen quasi und dass das alles vor so viel Studenten statt gefunden hat so? Hat Ihnen das keine Schwierigkeiten bereitet?
- 138 I: Nein. Also für mich ist das eigentlich weniger ein Problem. Also ich denk, die anderen wissen auch nicht mehr. Nein, ich weiß... also manchmal, wenn ich halt total weiß, dass ich überhaupt nichts weiß, dann sag ich halt nichts. Und wenn ich denk, das passt so einigermaßen...
- 139 D: Und vor dem Seminarleiter? Also das ist ja nun auch so eine Sache, dass man weiß, das kann jetzt genau falsch sein, es kann auch richtig sein, aber...
- 140 I: Nein, also, bei uns... Also ich hatte eigentlich nicht das Gefühl, dass ich dann dafür so als blöd angeschaut wurde. Also das war eigentlich kein Problem für mich.
- 141 D: Als, als Letztes... Jetzt muss ich gerade überlegen... Doch die Frage stell ich Ihnen auch noch. Wie finden sie es, dass wir uns erst mit den Unterrichtsprotokollen auseinandergesetzt haben, bevor Sie die neue Theorie erfahren haben? Diese Reihenfolge?
- 142 I: Ja, ich fand das eigentlich schon gut, denk ich, weil wenn man erst die Theorie durchmacht, dann versteht man eigentlich wahrscheinlich gar nicht, worum es geht. Und dann... also es ist wahrscheinlich schon besser, erst den Praxisbezug zu haben, weil dann weiß man das Problem schon und man überlegt sich vielleicht schon Lösungen, aber man findet eigentlich... oder man findet vielleicht nicht wirklich eine Lösung und dann das Theoretische, das erklärt einem halt das besser und versteht halt die Theorie auch besser.
- 143 D: Mhm. Und ganz zuletzt interessiert mich so ein Vorher-Nachher-Vergleich. Also wenn Sie an Ihre Vorstellungen denken, wie ein Kind lesen und schreiben lernt: Haben Sie vor Ihrem Studium

manchmal eine andere Meinung gehabt als nach der Einführungsveranstaltung zum Schriftspracherwerb?

144 I: - Lacht - Ich muss jetzt nachdenken.

145 D: Nehmen Sie sich ruhig die Zeit!

146 I: Also ich hab sicher eine andere Meinung gehabt...Also irgendwie, also ich hab, glaub ich, nicht gedacht, dass das irgendwie so schwer ist. Also ich bei mir irgendwie in Erinnerung gehabt, ich hab halt gedacht, das kam dann einfach so, ganz langsam. Du lernst halt immer so. Bei uns, glaub ich, war das so, dass wir da immer im Lesebuch gelesen haben. Dann immer so Buchstaben geschrieben haben und Wörter geschrieben haben und immer auf der Tafel die Buchstaben geübt haben. Aber dass man das dann so erklärt, wie wir das z.T. gemacht haben mit...also ich kann mich echt nicht daran erinnern, dass mir jemand gesagt hat: "Du musst das genauer nachsprechen, genau lautlich verschriften" und dann so mit Wortstämme, wie wir das gemacht haben mit dem phonetischen, phonologischen Prinzip oder wie das war. Und, oder dass es auch so Lernwörter und Nachdenkwörter, also dass man sich Wörter durch Nachdenken erschließen kann. Oder allgemein, dass man Wörter, dass man jemandem das erklären kann, wie man ein Wort schreibt und dann man das nicht einfach lernen muss. Das hat mich irgendwie... ich hab mir einfach gedacht, du musst halt einfach lernen, wie man das schreibt und so. Das muss man... und irgendwie dass man das mit Erklärung und so, auf das wäre ich eigentlich nie so richtig gekommen.

147 D: Und diese Änderungen Ihrer Meinung, geht das mehr auf die Projektwochen zurück oder auf die gesamte Einführungsveranstaltung?

148 I: Nja, auf die Projektwochen. Also ich glaub, dass mir die Projektwochen so für den Beruf schon am meisten gebracht haben.

149 D: Ja, und bezüglich Ihrer Meinungsänderung? Auch?

150 I: Auch.

151 D: Und warum?

152 I: Ja, weil wir das Praxis gemacht haben und sonst eigentlich kaum Praxisbezug vorhanden war.

153 D: Okay. Gut, Dankeschön.