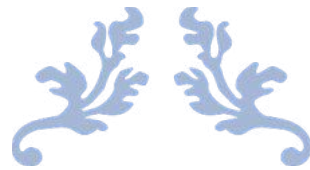


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit



Herstellung und Erprobung eines Bilderbuchs zur Förderung der phonologischen Bewusst- heit in der ersten Klasse

Entwicklungsarbeit mit Handreichung und Materia-
lien zur Förderung heterogener Gruppen



eingereicht von: Svenja Frick und Vanessa Lampert

Begleitung: Jana Schreckenbach

Datum der Abgabe: 4. Dezember 2019

Abstract

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist eine wichtige Vorläuferfertigkeit für den erfolgreichen Schriftspracherwerb. Trotzdem kommen immer wieder Kinder in die Regelschule, die einen besonderen Förderbedarf in diesem Bereich haben.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde basierend auf theoretischen Grundlagen zur phonologischen Bewusstheit ein Bilderbuch mit dazu passenden Materialien zur Förderung von Erstklasskindern entwickelt und in der Praxis erprobt. Die differenzierten Aufgaben passen zur Rahmengeschichte und tragen der Heterogenität einer ersten Klasse Rechnung.

Es konnte gezeigt werden, dass das Bilderbuch die Kinder motiviert und die Förderung sowohl in der ganzen Klasse als auch in einer kleineren Gruppe durchgeführt werden kann. Weiterhin konnten die Aufträge von allen Kindern selbstständig oder mit entsprechenden Hilfestellungen bearbeitet werden.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT.....	1
1 EINLEITUNG.....	5
2 THEMENFINDUNG	7
2.1 Begründung der Themenwahl – Oder: Das Problem	7
2.1.1 PISA-Studie.....	7
2.1.2 Sprachdefizite und psychosoziale Auffälligkeiten	8
2.1.3 Eingrenzung des Themas	11
2.2 Die Forschungslage zur phonologischen Bewusstheit	13
2.2.1 Soziale vs. kriteriumsorientierte vs. individuelle Bezugsnorm.....	13
2.2.2 Internationaler Forschungsstand	14
2.2.3 Die Forschungslage im deutschsprachigen Raum	17
2.3 Derzeitige Praxis	18
2.3.1 Lehrplanbezug.....	18
2.3.2 Diagnoseverfahren und Lehrmittel zur phonologischen Bewusstheit	19
2.3.2.1 Diagnoseverfahren.....	19
2.3.2.2 Lehrmittel.....	21
2.4 Zusammenfassung	23
2.5 Persönliches Interesse – Oder: Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit?	24
2.6 Fragestellung	25
3 THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG.....	26
3.1 Phonologie.....	26
3.1.1 Phoneme.....	26
3.1.2 Phonetische Grundlagen.....	27
3.1.2.1 Allophone vs. Phoneme	27
3.1.2.2 Konsonanten	28
3.1.2.3 Vokale	29
3.1.3 Silbenphonologie	30
3.1.3.1 Silbifizierung.....	32

3.1.3.2	Hierarchischer Aufbau der Silbe nach Maas	32
3.1.3.3	Das Schwa	33
3.1.4	Zusammenfassung	34
3.2	Die phonologische Bewusstheit.....	34
3.2.1	Phonologische Bewusstheit - Begriffsklärung	34
3.2.1.1	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	36
3.2.1.2	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	36
3.2.2	Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit	37
3.2.2.1	Die phonologische Entwicklung	37
3.2.2.2	Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit	39
3.2.2.3	Die fünf Stufen der phonologischen Bewusstheit nach Adams	40
3.2.2.4	Das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit nach Schnitzler (2008) – Ein Modell der phonologischen Bewusstheit	41
3.2.3	Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb	43
3.2.3.1	Progressive vs. diskontinuierliche Entwicklung der phonologischen Bewusstheit	43
3.2.3.2	Das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera et al.....	47
3.2.3.3	Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Scheerer-Neumann et al.....	49
3.2.4	Zusammenfassung	50
3.3	Bilderbücher	51
3.3.1	(Bilder-)Buchforschung: Bedeutung des familiären Umfeldes.....	51
3.3.2	Bilderbücher, Medien und Schule.....	52
3.3.3	Der allgemeine Einsatz von (Bilder-)Büchern.....	54
3.3.3.1	Der Begriff „Literacy“	54
3.3.3.2	Vorlese- und Erzählsituationen	55
3.3.3.3	Der Einsatz von Bilderbüchern in der Schule	57
3.3.4	Die Bedeutung von Bilderbüchern	58
3.3.4.1	Symbol und Code	58
3.3.4.2	Wahrnehmung	59
3.3.4.3	Kognitive Fähigkeiten.....	61
3.3.4.4	Soziale und emotionale Erfahrungen.....	63
3.3.4.5	Wertentwicklung.....	64
3.3.5	Bilderbücher und Spracherwerb – Fokus: Wortschatz.....	65
3.3.5.1	Allgemeines zum Wortschatzerwerb	66
3.3.5.2	Drei Schritte individueller Wortschatzförderung	67
3.3.5.3	Zusammenhang: Bilderbücher, Wortschatz und Zweitspracherwerb	68
3.3.6	Zusammenfassung	69

4	DAS PRODUKT	71
4.1	Planung.....	71
4.1.1	Vorbereitung und Planung des Bilderbuchs.....	72
4.1.1.1	Die Rahmengeschichte.....	72
4.1.1.2	Die Illustrationen.....	73
4.1.2	Vorbereitung und Planung der Materialien	77
4.1.2.1	Silben.....	77
4.1.2.2	Reime	78
4.1.2.3	Geräusche	79
4.1.2.4	Anlaute/Inlaute/Endlaute und Phoneme.....	79
4.2	Realisation	80
4.2.1	Das Bilderbuch	80
4.2.1.1	Von der Skizze zum Bild	80
4.2.1.2	Drucken im Verlag.....	83
4.2.1.3	Das fertige Bilderbuch (vgl. Frick & Lampert, 2019)	85
4.2.1.4	Namensgebung	98
4.2.2	Die Materialien	98
4.2.2.1	Aufbau der Handreichung.....	98
4.2.2.2	Allgemeines zu den Materialien.....	99
4.2.2.3	Silben.....	101
4.2.2.4	Reime	103
4.2.2.5	Geräusche	104
4.2.2.6	Anlaute/Inlaute/Endlaute	104
4.2.2.7	Phoneme.....	105
4.2.2.8	Zusatzmaterialien.....	107
4.2.3	Verknüpfung von Bilderbuch und Materialien.....	107
4.3	Evaluation.....	109
4.3.1	Planung der Erprobung des Produkts	110
4.3.1.1	Kurze Situationsanalyse auf Ebene der Schule und der Klasse	110
4.3.1.2	Identifikation der Fokuskinder	110
4.3.2	Vorbereitung der Dokumentation anhand des Forschungstagebuchs	113
4.3.3	Erprobung des Produkts.....	114
4.3.3.1	Kooperation der SHPs und der Klassenlehrperson	114
4.3.3.2	Didaktische Überlegungen.....	115
4.3.3.3	Dokumentation der Beobachtungen während und nach dem Unterricht anhand des Forschungstagebuchs	115
4.3.3.4	Übersicht der Doppellektionen.....	117

4.3.3.5	Exemplarisches Beispiel	119
4.3.4	Ergebnisse der Erprobung.....	120
4.3.4.1	Allgemeine Beobachtungen	120
4.3.4.2	Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch.....	121
5	ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	126
5.1	Diskussion.....	126
5.1.1	Diskussion der Herstellung des Produkts.....	126
5.1.2	Diskussion der allgemeinen Beobachtungen	128
5.1.3	Diskussion der Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch	129
5.1.3.1	Interpretation der quantitativen und qualitativen Darstellung	129
5.1.3.2	Mögliche Anpassungen der Aufträge aus dem Forschungstagebuch	134
5.2	Beantwortung der Fragestellungen	135
5.3	Ausblick	138
6	LITERATURVERZEICHNIS	139
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	145
8	TABELLENVERZEICHNIS.....	149

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit ist eine Entwicklungsarbeit und beschäftigt sich mit dem Thema der phonologischen Bewusstheit. Es wird ein Produkt erstellt und erprobt. Zum Produkt zählen das von den Autorinnen hergestellte Bilderbuch mit der dazu passenden Handreichung sowie den dazugehörigen Materialien. Das Bilderbuch trägt den Titel „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! – Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit“. In einer beiliegenden Handreichung befinden sich konkrete Ideen zur praktischen Umsetzung im Unterricht. Das Bilderbuch dient einerseits dazu, die Kinder in ihrer Lebenswelt abzuholen und bettet andererseits die phonologische Bewusstheit in ein Rahmenthema ein. Sowohl das Bilderbuch als auch die Materialien sind kindgerecht gestaltet. Dementsprechend soll das Produkt die Kinder motivieren, sich auf die Bereiche der phonologischen Bewusstheit einzulassen und spielerisch die Kompetenzen zu erwerben, welche der phonologischen Bewusstheit zu Grunde liegen.

Das Produkt (Bilderbuch, Unterrichtsideen aus der Handreichung, Materialien) wird in einer ersten Klasse erprobt. Um die Fokuskinder analysieren zu können, wird Ende des zweiten Kindergartenjahres (vor den Sommerferien 2019) ein standardisierter Test mit den Kindern durchgeführt. Es gibt in dieser Klasse einige Kinder, die einen besonderen Förderbedarf im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigen. In einem Forschungstagebuch werden diese Kinder während der Erprobung auf die Evaluationsfrage hin (vgl. Kapitel 2.6) genauer beobachtet. Die Evaluationsfrage betrifft die Selbständigkeit, ob die Fokuskinder die Aufträge, welche in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten gelöst werden sollen, ohne oder mit entsprechenden Hilfestellungen bearbeiten können.

In einem ersten Teil der vorliegenden Entwicklungsarbeit wird die Themenfindung vorgenommen. Zunächst wird dabei die Begründung der Themenwahl bzw. das Problem erläutert und in diesem Zusammenhang auf die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 eingegangen. Anschliessend wird die Forschungslage zur phonologischen Bewusstheit aufgezeigt und die derzeitige Praxis unter Berücksichtigung des Lehrplans, der Diagnoseverfahren und der Lehrmittel dargestellt. Nach einer kurzen Zusammenfassung dieses Kapitels wird das persönliche Interesse der Autorinnen aufgezeigt und im Anschluss die Fragestellungen aufgeführt, welche in dieser Arbeit beantwortet werden sollen.

In einem zweiten Teil geht es um die theoretische Auseinandersetzung. Zunächst wird auf die Phonetik und in diesem Zusammenhang auf die Phoneme und Silben eingegangen, da diese beiden Bereiche für die phonologische Bewusstheit von Bedeutung sind. Danach wird die phonologische Bewusstheit genauestens beschrieben und dargestellt. Das darauffolgende theoretische Kapitel beschäftigt sich mit der Bilderbuchtheorie. Am Ende des jeweiligen Kapitels wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Begriffe und/oder der wichtigsten Erkenntnisse aus der Theorie gegeben.

Der dritte Teil ist das Kernstück dieser Entwicklungsarbeit, da es um das Produkt selbst geht. Das Produkt besteht, wie oben erwähnt, aus dem Bilderbuch und der Handreichung bzw. den darin zum Download bereitgestellten Materialien. Dabei wird zunächst auf die Planung des Bilderbuchs und der Materialien eingegangen, um anschliessend die Realisation des Produkts aufzuzeigen. Die Evaluation beinhaltet letztlich die Erprobung des Produkts in einer ersten Klasse.

Der letzte Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Ergebnissen und Schlussfolgerungen. Dabei werden in der Diskussion das Produkt, die allgemeinen Beobachtungen und die Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch reflektiert und interpretiert. Danach folgen die Beantwortungen der Fragestellungen. Die Arbeit wird schliesslich mit einem Ausblick auf die zukünftige Praxis abgerundet.

In dieser Arbeit werden verschiedene Zeichen und Abkürzungen verwendet. Deswegen werden diese gleich zu Beginn der Arbeit in Tabelle 1 übersichtlich dargestellt:

Tabelle 1: Übersicht und Erklärung der verwendeten Zeichen und Abkürzungen

Zeichen / Abkürzung	Erklärung
[]	Phone → Im Text wird der Zeichensatz des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) verwendet.
//	Phoneme → Im Text wird der Zeichensatz des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) verwendet.
< >	Grapheme
K	Konsonant
V	Vokal
[.]	Silbengrenze
['] oder [']	betonte Silbe
SHP	Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
KLP	Klassenlehrperson
SuS	Schülerinnen und Schüler

2 Themenfindung

In diesem Kapitel geht es in einem ersten Schritt um die Begründung der Themenwahl bzw. in anderen Worten ausgedrückt: um das Problem. In einem zweiten Schritt wird die derzeitige Praxis zur phonologischen Bewusstheit aufgezeigt, um deren Forschungslage, international sowie im deutschen Sprachraum, zu diskutieren. In einem letzten Schritt wird das persönliche Interesse der Autorinnen bekundet und die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen werden aufgeführt.

2.1 Begründung der Themenwahl – Oder: Das Problem

„Die Schriftsprache ist zweifelsohne eine ... zentrale Schlüsselkompetenz, wenn nicht sogar *die* zentrale Schlüsselkompetenz in formalen Bildungssystemen wie dem unseren“ (Steinbrink & Lachmann, 2014, S. VII). Solche oder ähnliche Aussagen lassen sich in zahlreichen Literaturen finden, welche sich in irgendeiner Form mit der Schriftsprache beschäftigen, so auch beispielsweise in der Publikation von Bartnitzky. Er beschreibt die Lesekompetenz als „Schlüsselfunktion für Bildung und Teilhabe am öffentlichen Leben“ (Bartnitzky, 2015, S. 135). Auch Mayer betont abermals, dass Lesen und Schreiben „in einer globalen Informationsgesellschaft eine unverzichtbare Fähigkeit“ (Mayer, 2008, S. 3) darstellt. Näger sagt: „Sprache ist der Schlüssel für Kommunikation und Bildung“ (Näger, 2017, S. 19). Allen Aussagen liegt jedoch eine ähnliche, wenn nicht sogar die gleiche Kernbotschaft zu Grunde: Um in der Schule bzw. im späteren Berufsleben und auch im gesellschaftlichen Leben allgemein bestehen zu können, bedarf es grundlegender Lese- und Schreibkompetenzen. Hinzu kommt, dass die Digitalisierung diese Kompetenzen nicht im Geringsten untermauert, sondern sich „beschleunigend und intensivierend auf die Prozesse der gesellschaftlichen Produktion und Verteilung von Informationen und Wissen“ (Rosebrock & Nix, 2017, S. 7) einwirkt. Unter diesem Aspekt sind Leseprozesse im Wandel der Medien unterschiedlicher denn je. Beispielsweise werden Schrift, Bild und Ton immer häufiger miteinander in Verbindung gesetzt, was zur Folge hat, dass sich auch das Lesen teilweise verändert. In der Entwicklung von audiovisuellen und interaktiven Medien, wie etwa dem Fernsehen, den DVDs, Computern und Smartphones, hat das Lesen von Bildern (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.4) bzw. von bewegten Bildern an Bedeutung zugenommen (vgl. Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 9). Das klingt alles schön und gut. – Woher kommt jedoch diese heiss diskutierte Thematik, und wieso sind diese Kompetenzen so entscheidend für den späteren Bildungserfolg? Eine Antwort darauf gibt die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.1.1 PISA-Studie

Unumgänglich in der Diskussion des Lesens und Schreibens scheint die PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) aus dem Jahr 2000 zu sein. Das relativ schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern unter 15 Jahren aus Deutschland und der Schweiz, welche in den drei grundlegenden Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften geprüft wurden, führte zu grossem Aufsehen in Deutschland und im deutschen Sprachraum allgemein (vgl. Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 8–9; Schiefele, Artelt, Schneider, & Stanat, 2004, S. 9–11). Gerade die Bedeutung des Lesens bzw. der Lesekompetenz wurde durch die PISA-Studie in den Fokus der

Forschung gerückt. Weil in praktisch allen Fächern das Lesen und Schreiben eine grundlegende Fähigkeit darstellt und der Grossteil der Aneignung von Wissen in Form von Texten vermittelt wird, wird in der PISA-Studie die in Kapitel 2.1 aufgeführte Schlüsselqualifikation für Bildung und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben abermals verdeutlicht. Oft sind es schriftliche Texte, welche die Schule verlangt, die nicht den Kompetenzen der Kinder entsprechen und daher ein zu hohes Niveau aufweisen bzw. zu hohe Anforderungen stellen. In diesen Studien stellte sich auch heraus, dass die Herkunft der Kinder von wesentlicher Bedeutung ist. Besonders Kinder aus Familien im unteren Viertel des Sozialstatus zählen zu der Risikogruppe von schwachen Lesern. In Deutschland ist das Risiko, aufgrund des niedrigen Sozialstatus dieser Gruppe anzugehören, um das 2,5-fache höher als bei Kindern aus Familien mit einem höheren Sozialstatus. Neben dem Sozialstatus ist auch der Migrationshintergrund von Bedeutung. So haben viele Kinder, welche dieser Risikogruppe zuzuordnen sind, einen Migrationshintergrund. Trotzdem konnte durch die PISA-Studie hinsichtlich der Ergebnisse festgestellt werden, dass Kinder mit einer schwachen Lesekompetenz sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund ähnliche Merkmale aufweisen. Sie sind nämlich in ihren kognitiven Grundfähigkeiten recht ähnlich und haben auch in der Dekodierfähigkeit (vgl. Kapitel 3.2.3.2 *Das mentale Lexikon*) deutlich unterdurchschnittlich abgeschnitten. „Neben Liechtenstein, Luxemburg und der Schweiz gehört Deutschland zu den Ländern, in denen der Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen und dem Risiko, ... [eine unterdurchschnittlichen Lesekompetenz aufzuweisen, Anm. d. Verf.], relativ eng ist“ (Stanat & Schneider, 2004, S. 264). Zudem geht aus den Ergebnissen der PISA-Studie hervor, dass das familiäre Umfeld (vgl. Kapitel 3.3.1) eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Sprach- bzw. Lesekompetenz spielt. So wirkt sich logischerweise eine Umgebung mit anregenden Angeboten an Sprachinputs positiver auf die Sprachkompetenzen aus als eine Umgebung mit wenigen Inputs (vgl. Schiefele et al., 2004, S. 9–11; Stanat & Schneider, 2004, S. 264–273).

Um das Problem der mangelnden Sprach- bzw. Lesekompetenz noch aus einer anderen Perspektive zu verdeutlichen, wird im nächsten Kapitel auf den Zusammenhang zwischen Sprachdefiziten und psychosozialen Auffälligkeiten eingegangen. Dies ist etwas, was äusserst eindrücklich und legitim erscheint, um sich mit dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen vertiefter auseinanderzusetzen.

2.1.2 Sprachdefizite und psychosoziale Auffälligkeiten

Der Spracherwerb ist ein äusserst komplexer Vorgang, da es mehrere Voraussetzungen für einen erfolgreiche Entwicklung in diesem Bereich benötigt wie etwa „Organische Voraussetzungen, kognitive Fähigkeiten, das Zusammenspiel von Atmung und Stimme, Liebe, Geborgenheit“ (Osburg & Singer, 2011, S. 12). Daher stellt in der Entwicklung eines Kindes der Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten ein zentraler Meilenstein dar. Eine „normale“ Sprachentwicklung verläuft folgendermassen: Trotz der Komplexität des Spracherwerb-Vorgangs werden Laute der Muttersprache, sowie viele umgangssprachliche Wörter, Satzkonstruktionen und Kompetenzen des Erzählens und Beschreibens quasi automatisch erlernt. Das Ziel, das dieser Sprachentwicklung zu Grunde liegt, ist es, mit Personen kommunizieren zu können, um so mit ihnen in Kontakt zu treten. Dabei spielt abermals die sprachliche Umgebung bzw. das familiäre Umfeld, in der das Kind aufwächst, eine wesentliche Rolle (vgl. Kapitel 3.3.1). Günstige Bedingungen, wie zum Beispiel eine bildungsnahe Familie und eine Umgebung mit vielen sprachlichen

Inputs, begünstigen den Spracherwerb. Andersrum zeigen Studien, dass Kinder, welche in einer bildungsfernen Familie aufwachsen und diese Anregungen wenig bzw. nicht haben, dem Risiko ausgesetzt sind, sprachliche Störungen zu entwickeln (vgl. Mahlau, 2018, S. 14–16).

Jedoch dürfen auch neurolinguistische (Verständnis und Produktion von Sprache aufgrund neuraler Strukturen), sensomotorische (z.B. manuelle Handlungen wie Hochdrücken von Bauchlage in Hand-Becken-Stütz), kognitive (z.B. Denkprozesse) und kommunikativ-interaktionistische Prozesse (Interaktionen zwischen Eltern und Baby, wie z.B. Zuwendung, Blickkontakt, Laute, usw.) nicht ausser Acht gelassen werden. Im Gegenteil: Diese Prozesse werden vor allem in den ersten fünf Lebensjahren gelernt und tragen damit den Hauptanteil am Spracherwerb (vgl. Osburg & Singer, 2011, S. 13–16). Diese Prozesse werden hier aber nicht genauer erläutert, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Weiters erklärt Mahlau, dass die meisten monolingual aufwachsenden Kinder eine ungestörte Sprachentwicklung durchlaufen, „jedoch ist mit einer Häufigkeit von 5 bis 8 % kein anderer Bereich so oft von Störungen betroffen wie die Sprachentwicklung“ (Mahlau, 2018, S. 14). Das Erlernen der Sprache ist auch für weitere Entwicklungsprozesse von besonderer Bedeutung, da sich Probleme oder Störungen beim Spracherwerbsprozess auch auf andere Entwicklungsbereiche wie die kognitive, emotionale und die soziale Entwicklung, auswirken können. Daher ist es als Lehrperson besonders wichtig zu wissen, dass sich Sprachentwicklungsstörungen auch auf schulische Leistungen auswirken können. So kann ein Kind eine Sprachentwicklungsstörung haben und einhergehend auch im Schriftspracherwerb Defizite aufweisen, aber es kann auch Schwierigkeiten in anderen schulischen Bereichen und in Bereichen der emotional-sozialen Entwicklung sowie Auffälligkeiten in der Aufmerksamkeit haben (vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, & Schmidt, 2017, S. 123–124; Mahlau, 2018, S. 14–15). „Zu Schuleintritt scheint der Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Hyperaktivität am engsten zu sein. Des Weiteren wurde in den ersten Jahren des Schulbesuchs ein relativ starker Anstieg von aggressivem und hyperaktivem Verhalten bei lese- und rechtschreibschwachen Kindern beobachtet, [...]“ (Klicpera et al., 2017, S. 208). Grimm zeigt dafür vier Erklärungsversuche in Anlehnung an Howlin & Rutter (1987) und der Ergänzung durch Rice (1993) auf:

- Bei sprachlichen Problemen kommt es oft zu schulischen Defiziten. Diese bewirken wiederum, dass Kinder mit solchen Auffälligkeiten von Gleichaltrigen zurückgewiesen und ausgeschlossen werden. Dadurch verringert sich folglich ihr Selbstwertgefühl. Um dieser Situation gewissermaßen „Luft“ zu machen, zeigen sie dementsprechende Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Grimm, 2012, S. 140).
- Die Interaktion zwischen Eltern und Kind wird bei einem sprachentwicklungsverzögerten Kind ungünstig beeinflusst. Dadurch wird auch die emotionale Entwicklung des Kindes beeinträchtigt, da es von den Eltern teilweise nicht verstanden wird (ebd., S. 141). Aber auch umgekehrt, wenn der Elternteil keine Reaktionen des Kindes bekommt, wird er weniger aktiv die Kommunikation anregen (vgl. Osburg & Singer, 2011, S. 15).
- Kindern mit einer Sprachstörung fällt es sehr schwer, mit Gleichaltrigen bzw. Peers in einen sozialen Kontakt zu treten oder mit ihnen zu kommunizieren. Es sind nämlich genau die sprachlichen Fähigkeiten, welche für eine funktionierende Freundschaft Voraussetzung sind. Nur so

kann eine anhaltende psychosoziale Entwicklung funktionieren. Werden sie also von den Peers zurückgewiesen, sind sie ihrerseits auch nicht darauf aus, diese Kontakte zu suchen und orientieren sich demnach vermehrt an erwachsenen Personen. Diese sind nämlich auf die Sprachdefizite eingestellt (vgl. Grimm, 2012, S. 140–142).

- Da die Sprache ihre Aufgabe (kommunizieren, sich ausdrücken) bei einem Defizit nicht erfüllen kann, werden zwangsläufig unangebrachte Verhaltensweisen gezeigt, welche unter den gegebenen Umständen oft nicht kontrolliert werden können (ebd.).

Nickel stellt den Ursachenkomplex des Analphabetismus übersichtlich in einer Abbildung dar:



Abbildung 1: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter nach Döbert und Nickel (Nickel, 2004, S. 88).

In der Gesellschaft werden die schriftsprachlichen Kompetenzen sehr hoch bewertet, und damit sind auch gesellschaftliche Einstellungen gegenüber schriftkundigen Menschen verbunden. Dies wiederum verstärkt das negative Selbstbild der von Analphabetismus Betroffenen. Oft wird diese Typisierung des Merkmals auf die gesamte Person übertragen, was zu weiteren, negativen Zuschreibungen führt. Im Laufe der Zeit erleben sich die Betroffenen als wenig selbstwirksam. Sie trauen es sich immer weniger zu, erfolgreich im Bereich der Schriftsprache zu handeln und interpretieren Erfolge immer mehr als Zufälle. Durch die Entmutigung trauen sie sich immer weniger schriftsprachliche Eigenaktivität zu, was wiederum den Erwerb entsprechender Kompetenzen erschwert, wodurch ein Teufelskreis entsteht (vgl. Nickel, 2004, S. 89–90).

Auf Basis dieses Wissens stellt sich nun die Frage, was dies in Bezug auf die Schule heisst bzw. was dies für Lehrpersonen bedeutet. In diesem Kapitel wurde beim Schriftspracherwerb vor allem auf die gesprochene Sprache eingegangen, welche in der Regel eigenaktiv implizit erworben wird. Beim Erwerb

der geschriebenen Sprache braucht es jedoch die explizite Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen von Wort und Schrift. Diese Aneignung von sprachanalytischem Wissen wird von Kindern auf unterschiedlichen Wegen vollzogen und bedarf unterschiedlicher kognitiver Strukturen. Um dieses sprachliche Regelwissen zu erwerben, braucht es daher kognitive Erfahrungen sowie sprachanalytische Fähigkeiten, wie zum Beispiel zu erkennen, dass unser Schriftsystem eine repräsentative Funktion besitzt oder aber zu merken, dass ein Wort nicht nur einen Inhalt hat, sondern auch einen Klang und eine spezielle Form aufweist (vgl. Singer, 2011, S. 149–150; Kapitel 3.2.3).

Aus den in den bisherigen Kapiteln diskutierten Gründen, weshalb Lesen, Schreiben und auch Sprache eine grundlegende Basis für den Schulerfolg und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schafft, wird im nächsten Kapitel die Eingrenzung des Themas in dieser vorliegenden Arbeit vorgenommen.

2.1.3 Eingrenzung des Themas

„Sprache“ wird in der Linguistik in vier Ebenen eingeteilt, nämlich Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation. Sie ermöglichen es, die Sprache in ihrer Struktur und Funktion zu beschreiben. Gleichzeitig geben sie die Möglichkeit, um sowohl diagnostische Massnahmen als auch Fördermassnahmen abzuleiten. Zu jeder Ebene gibt es nochmals zwei Unterebenen sowie die „aktive (produktive) und passive (rezeptive) Dimension“ (Mahlau, 2018, S. 15–16). Die folgende Tabelle zeigt die jeweiligen Sprachebenen mit deren Inhalten und Beispielen auf:

Tabelle 2: Die Sprachebenen - Inhalt und Beispiele (Mahlau, 2018, S. 16–17)

Sprachebene	Unterebene	Fähigkeit	Beispiel
Aussprache	Phonetik	Fähigkeit, die korrekte motorische Bewegungsabfolge, mit der die einzelnen Laute und Lautverbindungen gebildet werden, abzurufen	Der Laut /d/ wird gebildet, indem die Zungenspitze hinter den Zähnen liegt und unter Einbezug der Stimme (=stimmhaft) weggeschnellt wird.
	Phonologie	Fähigkeit, Laute wahrzunehmen und von anderen Lauten zu unterscheiden	Es werden bedeutungsunterscheidende Merkmale in Wörtern erkannt, z.B. <i>Kirsche</i> und <i>Kirche</i> , <i>Pass</i> und <i>Bass</i> , <i>weiss</i> und <i>weich</i> .
Wortschatz	Semantik	Fähigkeit, die Bedeutung von sprachlichen Äusserungen wie Wörtern und Sätzen zu erfassen	Das Wort „Schule“ ist assoziiert mit „Spass“, „Frust“, „lernen“, „Freunde treffen“, „Lehrer“, „Hausaufgaben machen“, „Lernangst“, usw.
	Lexikon	Fähigkeit, den Wortschatz lautlich korrekt zu speichern (inhaltliche Nähe zur Phonologie)	Das Wort <i>Schule</i> besteht aus vier Lauten: [ˈʃu:lə]
Grammatik	Morphologie	Fähigkeit, Worte zu verändern, z.B. Flexionen (Deklinationen und Konjugation) und Wortbildungen (Derivation und Komposition)	Die Pluralmarkierungen verschiedener Nomen lauten: ein <i>Auto</i> – viele <i>Autos</i> , eine <i>Schule</i> – viele <i>Schulen</i> , eine <i>Mutter</i> – viele <i>Mütter</i> , usw.
	Syntax	Fähigkeit, Worte zu korrekten Sätzen zusammenzustellen	<i>Nora fährt mit dem Skateboard.</i> (korrekt)

			Nora mit dem Skateboard fahren. (falsch)
Pragmatik	Kommunikation	Fähigkeit, aus verbalen, nonverbalen, emotionalen und situativen Komponenten Informationen zu entnehmen und eigene Informationen mitzuteilen	Kinder berichten über eine Begebenheit in der Pause oder sagen, dass sie Hunger oder Durst haben.
	Pragmatik	Fähigkeit, in einem sozialen Kontext sprachlich angemessen zu handeln	Auf Kritik reagieren Kinder unterschiedlich, je nachdem, ob sie von der Lehrkraft kommt, oder ob die Eltern oder Geschwister sie äussern.

Um das Thema eingrenzen zu können, wird zunächst beleuchtet, welches die Vorläuferfertigkeiten für einen gelungenen Schriftspracherwerb sind. Marx hat dazu eine Übersicht der internalen und externalen Faktoren zusammengestellt (vgl. Abbildung 2).

	eher spezifisch	eher unspezifisch
internale Faktoren	phonologische Bewusstheit phonologische Arbeitsgedächtnis Zugriff auf das Langzeitgedächtnis visuelle Informationsverarbeitung Sprachentwicklung (Grammatik, Wortschatz, Hörverständnis) Wissen über Schrift	Konzentrationsfähigkeit Intelligenz Lernfreude Leistungsmotivation Selbstkonzept
externale Faktoren	Leseumwelt (Wertschätzung des Lesens in der Familie, Ausstattung mit Büchern, Kinderliteratur, Vorlesen u. a.) Leseinstruktionen (Förderung im Kindergarten, Vermittlung ersten Wissens über Schrift u. a.)	Bildungserwartungen der Eltern allgemeiner Anregungsgehalt der Umwelt materielle Ressourcen in der Familie Bildungspolitik u.a.

Abbildung 2: Überblick über die Vorläuferfertigkeiten und Einflussfaktoren hinsichtlich des Schriftspracherwerbs (P. Marx, 2007, S. 39).

Aufgrund der Wichtigkeit für einen gelungenen Schriftspracherwerb beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Sprachebene „Ausssprache“ (vgl. Tabelle 2).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit der Sprachebene „Ausssprache“ und der Unter-ebene „Phonologie“, genauer, mit der „phonologischen Bewusstheit“ (vgl. Kapitel 3.2). Es werden gegebenenfalls aber auch Bezüge zu anderen Bereichen der Sprache vorgenommen.

Somit ist das Hauptthema eingegrenzt. Die Autorinnen dieser Arbeit verbinden dieses sonderpädagogische Thema mit der Herstellung eines darauf ausgelegten Bilderbuchs, welches in diesem Kapitel der Themenfindung unter Kapitel 2.5 kurz angetönt wird. In den Kapiteln 3.3 und 4.2.1 wird das Thema „Bilderbuch“ genauestens beschrieben und stellt die Verbindung zur phonologischen Bewusstheit dar.

Die nächsten Kapitel beschäftigen sich mit der derzeitigen Praxis zur phonologischen Bewusstheit. Darin enthalten sind der Lehrplanbezug, die Diagnoseverfahren und Lehrmittel, die Forschungslage, das persönliche Interesse der Autorinnen und die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen.

2.2 Die Forschungslage zur phonologischen Bewusstheit

In diesem Kapitel wird zunächst auf die soziale, kriteriumsorientierte und individuelle Bezugsnorm der Vollständigkeit halber eingegangen. Danach werden der internationale und der im deutschsprachigen Raum bekannte Forschungsstand aufgezeigt. Anschliessend wird die derzeitige Praxis erläutert. In einem weiteren Schritt werden die in diesem Kapitel behandelten Themen zusammenfassend dargestellt. Abschliessend wird auf das persönliche Interesse der Autorinnen eingegangen und die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen aufgeführt.

2.2.1 Soziale vs. kriteriumsorientierte vs. individuelle Bezugsnorm

Bei den meisten Testungen in der Schule und in Studien wird als Vergleich die soziale Bezugsnorm gewählt. Dabei werden die Ergebnisse eines Kindes mit den Ergebnissen einer Gruppe verglichen. Der Abstand zum Mittelwert gibt dabei Auskunft darüber, ob ein Kind schwache, normale oder überdurchschnittliche Leistungen zeigt. Im pädagogischen Kontext werden meistens entweder die Prozentrangskala oder die T-Wert-Skala verwendet. Der Prozentrang gibt an, wie viele Prozent der Bezugsgruppe unter dem Wert des getesteten Kindes liegen, während die T-Wert-Skala eine standardisierte Skala ist. Dabei entspricht der Mittelwert dem Wert 50 und eine Standardabweichung dem Wert 10. Die Ergebnisse müssen also zuerst auf diese Skala umgerechnet werden. Die Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Normalverteilung und die Auswertungsskalen. Das ‚s‘ steht dabei für Standardabweichung und das ‚T‘ für die T-Wert-Skala.

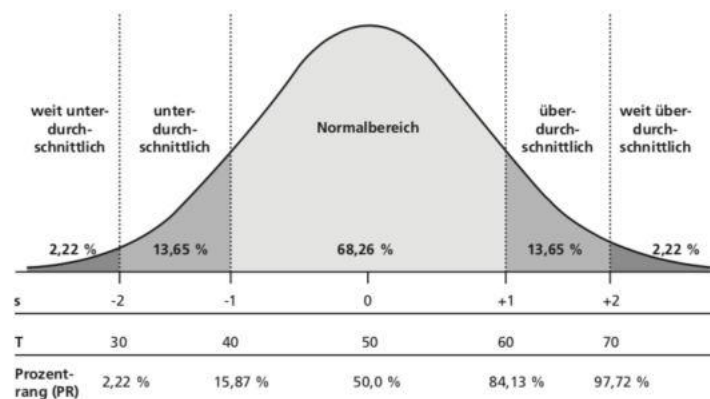


Abbildung 3: Normalverteilung mit Prozentsatz der Fälle, die sich beim Abtragen von Einheiten der Standardabweichung (s) ergeben, T-Wert-Skala und Prozentrangskala (Scheerer-Neumann, Gold, Rosebrock, Valtin, & Vogel, 2018, S. 20).

Für kriteriumsorientierte Normen werden, wie der Name bereits sagt, Kriterien festgelegt. Anhand dieser werden dann die Leistungen eines Probanden gemessen. Damit kann beispielsweise festgestellt werden, ob ein Kind eine bestimmte Kompetenzstufe schon erreicht hat oder eben noch nicht. Schliesslich gibt es noch die Individualnorm. Dabei werden die Leistungen eines Kindes mit den eigenen Leistungen zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt verglichen (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 20–23).

Das folgende Kapitel beschreibt den internationalen Forschungsstand zur phonologischen Bewusstheit.

2.2.2 Internationaler Forschungsstand

Die Rolle der phonologischen Bewusstheit im Schriftspracherwerb wurde immer wieder in verschiedenen Studien getestet. Dabei verwendeten die meisten ein Trainingsprogramm, das die phonologischen Fertigkeiten fördert. Blachman et al. führten eine Studie durch, bei der die Effektivität eines solchen Trainingsprogrammes bei Kindergartenkindern aus einem Stadtteil mit niedrigem sozioökonomischem Status überprüft wurde. Diese Studie ist im Hinblick auf den Unterricht interessant, da die Förderung direkt von den Lehrpersonen, respektive den Klassenassistenten durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um eine Studie, die in New York mit 84 Kindern in der Fördergruppe und 75 Kindern in der Kontrollgruppe durchgeführt wurde. Die Kinder in beiden Gruppen hatten das gleiche Durchschnittsalter (5.62 und 5.64) und alle erzielten beim Screening ein Ergebnis, das mehr als 1.5 Standardabweichungen unter dem Durchschnitt lag. In der Zeit von März bis Mai erhielt die Fördergruppe ein Training in der phonologischen Bewusstheit in kleinen Gruppen von vier bis fünf Kindern. Insgesamt erhielt jedes Kind während elf Wochen 41 Lektionen Förderung von einer der Kindergartenlehrpersonen oder Klassenassistenten. Die Lektionen dauerten 15 bis 20 Minuten und waren in drei Teile gegliedert: Phoneme benennen und die Position verändern, Wörter nach Kriterien ordnen (z.B. Anlaut oder Reim) und Übungen zu den Graphem-Phonem-Korrespondenzen (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Am Schluss des Trainings erzielten die Förderkinder signifikant bessere Resultate in den Bereichen Phonem-Segmentation, Graphem-Phonem-Korrespondenzen, phonologischer Rekodierung (sowohl bei Wörtern als auch bei Pseudowörtern) und im Buchstabieren (vgl. Blachman, Ball, Black, & Tangel, 1994, S. 1–15). Blachman et al. führten diese Studie in einem zweiten Teil weiter. Dabei wurden die Langzeitwirkungen des Programmes bei zusätzlicher Leseförderung überprüft. Die Fördergruppe erhielt in der ersten und teilweise bis in die zweite Klasse ein Training, bei dem sie direkte Erklärungen zur Struktur der Schriftsprache erhielten. Im Gegensatz zur ersten Studie waren aus verschiedenen Gründen (Umzug, Krankheit, Verhaltensauffälligkeiten, Schulwechsel) nur noch 66 in der Förder- und 62 Kinder in der Kontrollgruppe. Die Kinder der Fördergruppe wurden, basierend auf ihren Ergebnissen in den evaluierten Bereichen, in homogene Gruppen von sechs bis neun Schülerinnen und Schüler eingeteilt, die den ortsüblichen Leseunterricht erhielten. Der Unterschied zur Kontrollgruppe war dabei, dass sie den Unterricht in Kleingruppen und in individuellem Tempo hatten. Wichtig ist, dass die Kinder in den Fördergruppen die Förderung anstelle des normalen Leseunterrichts besuchten und somit keine zusätzliche Lesezeit erhielten. Zu Beginn der Förderung wurden nochmal die Themen des Programms aus dem Kindergarten wiederholt. Dabei gab es Gruppen, die ein bis zwei Wochen den Stoff repetierten und andere, die etwa zwölf Wochen lang mit dem gleichen Thema beschäftigt waren. Die Leseförderung fand anschliessend jeden Tag für etwa 30 Minuten statt. Dabei wurde immer wieder die phonologische Bewusstheit miteinbezogen und die Struktur der Schriftsprache analysiert. Die Förderung fand stets im gleichen Ablauf statt. Zuerst wurden ein bis zwei Minuten die Graphem-Phonem-Korrespondenzen der vergangenen Lektion wiederholt und neue Phonem-Graphem-Korrespondenzen eingeführt. Danach wurden die Phonemanalyse und die -synthese trainiert. Dabei wurden die Wörter nicht zuerst buchstabiert, sondern Phonem für Phonem zusammengelautet (z.B. s ----- a → sa; sa ----- t → sat anstelle von s – a – t → sat). Des Weiteren wurden verschiedene Wörter mit dem gleichen Konsonant-Vokal-Anlaut gebildet (z.B. sat, sam, sad...). Dadurch wurde das Problem umgangen, dass die Kinder nach dem Buchstabieren das

Wort meistens nicht erkennen können. Zudem lernten die Kinder häufige Wörter mit Hilfe von Wortkarten auswendig. Dafür erhielten sie täglich zwei bis drei Minuten Zeit. Dann übten sie zehn bis 15 Minuten lang das Textlesen anhand von ausgewählten Texten. In einem letzten Schritt schrieben die Kinder ein kurzes Diktat (ca. 4 – 6 Wörter und einen Satz). Dabei wurden ausschliesslich zuvor geübte Wörter verwendet. Am Ende des Schuljahres wurden wieder die gleichen Bereiche, wie in der ersten Studie getestet, und wieder schnitt die Förderstudie in allen Bereichen signifikant besser ab. Einige der Kinder erhielten auch in der zweiten Klasse noch einmal die gleiche Förderung, wobei sie am Ende des Jahres wiederum besser abschnitten als die Kontrollgruppe. Einzig in der Rechtschreibung schnitt die Fördergruppe nicht signifikant besser ab als die Kontrollgruppe. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass auch die Kontrollgruppe durch den phonologisch zentrierten Unterricht profitiert haben (vgl. Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999, S. 239–268).

Die Langzeitstudie von Bradley und Bryant zählt zu den bedeutsamsten Studien im Bereich der phonologischen Bewusstheit. In ihrem Buch beschreiben sie die so genannten „backward reader“. Das sind Kinder, die alle Voraussetzungen (bildungsnahes Elternhaus, intelligent, ...) für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb erfüllen, aber deren Leistungen trotzdem weit unter der Erwartung liegt. Diese Kinder erklären sie am Beispiel eines Jungen, der weder lesen noch schreiben kann. Trotzdem kann er ein zuvor nur kurz gesehenes Wortbild korrekt abmalen. In einer früheren Studie fanden sie heraus, dass diese Kinder grosse Probleme mit der Reim- und Anlauterkennung hatten. Um das Phänomen der „backward reader“ genauer zu beleuchten, nehmen sie zunächst die verschiedenen Schriftsysteme genauer unter die Lupe. So gibt es beispielsweise die Alphabetschrift, die mit wenigen Zeichen auskommt, die Silbenschriften, wie beispielsweise das japanische Kana, und logographische Schriften wie das chinesische Schriftsystem. Die verschiedenen Schriften stellen dabei völlig unterschiedliche Anforderungen an die Schriftsprachlernenden. Um eine Alphabetschrift zu erlernen, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst verstehen, dass die Lautsprache aus einzelnen Lauten zusammengesetzt ist. Da diese „backward reader“ offensichtlich grosse Schwierigkeiten mit dem Erkennen von Reimen und Wörtern mit dem gleichen Anlaut hatten, fanden die Autoren es naheliegend, dass dies Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs sein müssen (vgl. Bryant & Bradley, 1985, S. 2–6; 40–42). Daher wollten sie jüngere Kinder auf diese Kompetenzen hin genauer unter die Lupe nehmen. Sie führten eine Langzeitstudie mit einem integrierten Training in der phonologischen Bewusstheit mit 400 Kindern zwischen vier und fünf Jahren durch. Dabei achteten sie darauf, nur Kinder zur Studie zuzulassen, die noch nicht lesen und schreiben konnten. In einem ersten Schritt erhielten die Kinder Aufgaben zur Reim- und Anlauterkennung, ähnlich wie bei der ersten Studie. Bei diesen Aufgaben hörten die vierjährigen Kinder drei Wörter und die fünfjährigen Kinder vier Wörter und mussten entscheiden, welches davon nicht zu den anderen passt. Dabei wurde auch die Position des entscheidenden Lautes verändert (Anlaut/Inlaut/Endlaut). Gleichzeitig überprüften sie auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder und ihr Erinnerungsvermögen. Als die Kinder acht, respektive neun Jahre alt waren, fanden die Schlusstestungen statt. Dabei konnten Bradley und Bryant feststellen, dass die Ergebnisse aus dem ersten Test tatsächlich den Erfolg im Lesen und Buchstabieren drei bis vier Jahre später voraussagten. Um dies zu relativieren, berücksichtigten sie den Faktor der Intelligenz bei den jeweiligen Kindern, aber das Ergebnis blieb das gleiche. Sie konnten im Verlauf der Studie auch feststellen, dass den vier- und fünfjährigen Kindern das Erkennen von Anlauten schwerer fiel als das Erkennen von Reimen. Dies überraschte sie

sehr, da das Prinzip das Gleiche blieb, nämlich den gleichen Laut zu erkennen (vgl. Bryant & Bradley, 1985, S. 56–58). Bradley und Bryant verknüpften ihre Studie zusätzlich mit einem zweijährigen Training der phonologischen Bewusstheit. Dazu stellten sie eine Gruppe aus 65 Kindern zusammen, die zu Beginn des Trainings sechs Jahre alt waren. Die Kinder wurden in vier verschiedene Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe lernte in 40 Einheiten, über die zwei Jahre verteilt, Bilder nach Lauten zu sortieren. Sie erhielten also ausschliesslich ein Training in den Bereichen Reim- und Anlauterkennung. Die zweite Gruppe erhielt im ersten Jahr das gleiche Training, wie die erste Gruppe. Im zweiten Jahr allerdings lernten die Kinder zusätzlich die relevanten Laute durch Plastikbuchstaben zu repräsentieren. Die beiden anderen Gruppen dienten als Kontrollgruppen. Dabei lernten die Kinder aus der dritten Gruppe, die Bilder nach Kategorien (z.B. Tiere oder Küchenutensilien) zu ordnen, ohne jedoch irgendeinen Bezug zu den Lauten herzustellen, und die letzte Gruppe erhielt gar kein Training. Am Schluss des Trainings stellten Bradley und Bryant fest, dass diejenigen Kinder, die ein Training mit Lauten erhalten hatten, viel besser lesen und buchstabieren konnten, als die Kinder aus den Kontrollgruppen. Es überraschte sie dabei, dass die Gruppe, die zusätzlich zu den Lauten die Repräsentation mit Buchstaben geübt hatte, sogar einen noch grösseren Erfolg hatten, als die erste Gruppe. Das Lese-Level der zweiten Gruppe entsprach einem Vorsprung von sechs Monaten auf die erste Gruppe, zehn Monate auf die dritte und sogar 14 Monate auf die vierte Gruppe (vgl. Bryant & Bradley, 1985, S. 63–67).

Auch im skandinavischen Raum gibt es eine bedeutende Langzeitstudie. Lundberg et al. haben ein Trainingsprogramm entwickelt, das aus Spielen und Übungen zur Metalinguistik besteht. Während acht Monaten erhielt eine Fördergruppe von 235 Kindergartenkindern täglich eine Trainingseinheit. Die Kontrollgruppe, bestehend aus 155 Kindern, erhielt keine Förderung. Weder vor noch während des Trainingsprogrammes erhielt eine der Gruppen Leseunterricht. Das Ziel der Studie war zu überprüfen, ob das Trainingsprogramm langfristige Erfolge zeigt und ob die Förderkinder in der ersten und zweiten Klasse signifikant bessere Leistungen in den Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie in den Lesekompetenzen zeigen. Dabei konnten die Autoren feststellen, dass die Kinder der Fördergruppe in der ersten und zweiten Klasse signifikant bessere Leistungen im Bereich der metasprachlichen Kompetenzen zeigten. Die Förderkinder schnitten besser ab in Aufgaben, bei denen es um Reime, Wort- und Silbenmanipulationen sowie Phonem-Segmentationen ging. Somit konnte aufgezeigt werden, dass die phonologische Bewusstheit unabhängig vom Schriftspracherwerb trainiert werden kann. Allerdings braucht es dazu konkrete Anweisungen und ein explizites Training. Zudem stellten Lundberg et al. fest, dass das Training der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten positive Auswirkungen auf die Lesekompetenzen sowie auf die Graphem-Phonem-Korrespondenzen hat, die mindestens bis in die zweite Klasse andauern (vgl. Lundberg, Frost, & Petersen, 1988, S. 263).

In diesem Kapitel wurde der internationale Forschungsstand ausführlich diskutiert. Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Forschungslage im deutschsprachigen Raum eingegangen.

2.2.3 Die Forschungslage im deutschsprachigen Raum

Die wahrscheinlich bedeutsamste Studie im deutschsprachigen Raum ist die Würzburger Trainingsstudie nach Schneider, Küspert und Ennenmoser aus dem Jahre 1998. In Anlehnung an das Förderprogramm von Lundberg et. al. entwickelten sie ein Förderprogramm für den deutschsprachigen Raum. Dabei wurde die sprachliche Bewusstheit bei Kindergartenkindern gefördert und in einer Serie von drei Studien die Auswirkungen dieses Förderprogrammes auf die spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeit analysiert. Das Würzburger Trainingsprogramm dauert elf Wochen, der zeitliche Ablauf und der Inhalt der Fördereinheiten sind in Abbildung 4 dargestellt.

Zeitpunkt	Trainingseinheit	Inhalte
1. Woche	I: Lauschspiele Flüsterspiele	Geräusche lauschen
2. Woche	II: Reimspiele	Reime nachsprechen, Reimwörter finden
3. Woche	III: Satz und Wort	Zerlegen von Sätzen in Wörter, Verbinden von Wörtern, z. B. Schnee-Mann
5. Woche	IV: Silben	Silbenklatschen, -tanzen, Zerlegen von Wörtern in Silben (Analyse), Zusammenfügen von Silben zu Wörtern (Synthese)
7. Woche	V: Anlaute	Identifikation/Manipulation des ersten Lautes im Wort, z. B. R-EIS
11. Woche	VI: Phoneme	Zerlegen von Wörtern in Laute (Analyse), Zusammenfügen von Lauten zu Wörtern (Synthese)

Abbildung 4: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern - Ablauf und Inhalte (Klicpera et al., 2017, S. 248).

Im ersten Teil der Studie (1991-1994) wurde das Trainingsprogramm mit einer Gruppe zufällig ausgewählter Kindergartenkinder durchgeführt. Im Gegensatz zu den erfolgsversprechenden, langfristigen Auswirkungen in internationalen Studien zeigten sich aber nur kurzfristige Fördereffekte. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass dies vor allem auf die inkonsistente Durchführung der Trainingseinheiten zu den Phonemen in einigen der Kindergärten zurückzuführen ist, da in einer zweiten Studie (1993-1997), bei der dieser Faktor fast gänzlich ausgeschlossen wurde, die Ergebnisse deutlich besser ausfielen. Bei dieser Durchführung konnten bei den Kindern aus der Trainingsgruppe signifikant bessere Leistungen in den späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen festgestellt werden als bei der Kontrollgruppe. Zudem wurde in einer Reanalyse (1998) herausgefunden, dass vor allem Kinder, die schwache Voraussetzungen in der phonologischen Bewusstheit zeigten, vom Programm profitieren konnten. In der dritten Studie (1995-1998) wurde das Programm mit zwei Versuchsgruppen durchgeführt. Eine davon erhielt zusätzlich ein Buchstaben-Laut-Training. Die Kontrollgruppe erhielt ebenfalls ein Buchstaben-Laut-Training, jedoch ohne zusätzliche Förderung der phonologischen Bewusstheit. Dabei stellte sich heraus, dass die Gruppe mit dem kombinierten Programm in Bezug auf die späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen am effektivsten war. Das Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit erzielte gegenüber dem Buchstaben-Laut-Training ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 247–248; Küspert & Schneider, 2018, S. 16–19).

Nach dieser aufgeführten Studie nach Schneider et al. wird im nächsten Kapitel auf die derzeitige Praxis eingegangen und Bezug zum Lehrplan 21 sowie zu Diagnoseverfahren und Lehrmitteln genommen.

2.3 Derzeitige Praxis

Unter diesem Kapitel wird zunächst der Bezug zum Lehrplan 21 des Kantons Zürich genommen. Anschliessend werden Diagnoseverfahren und Lehrmittel zur phonologischen Bewusstheit dargestellt, welche zurzeit in der Praxis zu finden sind.

2.3.1 Lehrplanbezug

Im Lehrplan 21 für den Kanton Zürich stehen unter dem „Fachbereich Deutsch“ alle Kompetenzen zum Bereich der phonologischen Bewusstheit. Unter *D.1 Hören* und *D.5 Sprache im Fokus* sind die Kompetenzen zur phonologischen Bewusstheit angegeben. Da sich diese Arbeit ausschliesslich auf den ersten Zyklus bezieht, wird deswegen in den folgenden beiden Abbildungen jeweils nur der erste Zyklus berücksichtigt:

D.1	Hören	Herunterladen
A	Grundfertigkeiten	
	<p>1 Die Schülerinnen und Schüler können Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gehörte angemessen schnell zu verstehen.</p>	Querverweise EZ EZ
D.1.A.1	Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	<p>a » können die Aufmerksamkeit auf die sprechende Person und deren Beitrag richten.</p> <p>b » können Klänge, Geräusche sowie Reime, Silben und einzelne Laute (z.B. Anlaute) heraushören (phonologische Bewusstheit).</p> <p>c » können den Tonfall einer Stimme in der entsprechenden Situation deuten (z.B. Lautstärke, Geschwindigkeit, Stimmlage).</p>	
	<p>d » können unterschiedliche Laute und Lautverbindungen heraushören, im Wort verorten (Anlaut, Mittellaute, Endlaut) und mit Erfahrungen aus der Erstsprache vergleichen.</p> <p>» können einzelne Wörter und Wendungen in vertrauten Situationen verstehen oder deren Bedeutung erfragen und so ihren rezeptiven Wortschatz erweitern.</p>	FS1E.1.B.1.a FS2E.1.B.1.a
	<p>e » können nonverbale Mittel (z.B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und paraverbale Mittel (z.B. Intonation, Sprechfluss) in der Hörsituation deuten.</p> <p>» können eine Hörerwartung aufbauen und die nötige Ausdauer aufbringen, um einem längeren Hörbeitrag zu folgen.</p>	FS1E.1.B.1.a FS2E.1.B.1.a
2	f » können in anforderungsreichen Situationen (z.B. Zeitdruck	

Abbildung 5: Lehrplanauszug zu D.1.A.1, Zyklus 1 (Lehrplan 21, 2017)

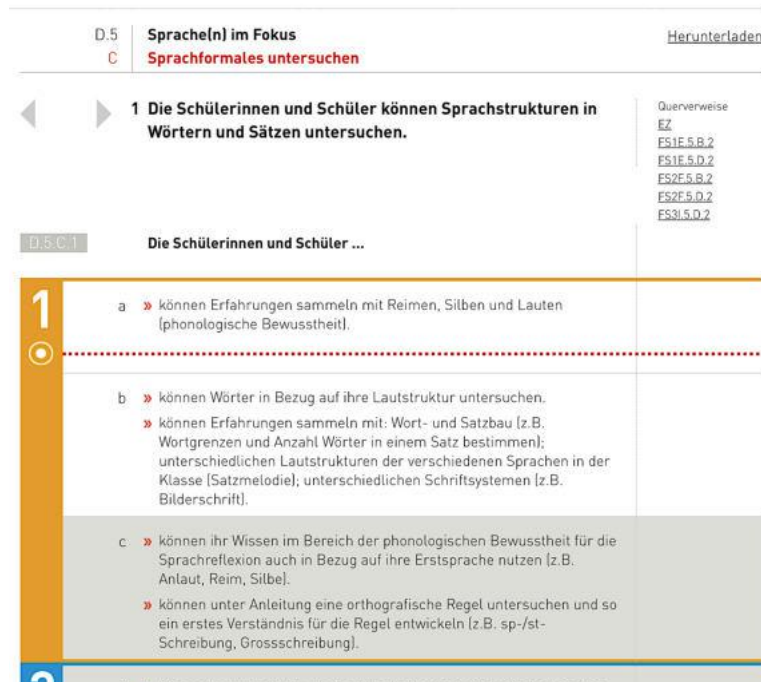


Abbildung 6: Lehrplanauszug zu D.5.C.1, Zyklus 1 (Lehrplan 21, 2017)

Das nachfolgende Kapitel zeigt exemplarisch in der Praxis verwendete oder in der Literatur genannte Diagnoseverfahren und Lehrmittel zur phonologischen Bewusstheit auf.

2.3.2 Diagnoseverfahren und Lehrmittel zur phonologischen Bewusstheit

Heutzutage existieren viele Diagnoseverfahren und Programme, welche sich speziell auf die phonologische Bewusstheit konzentriert haben. In der in dieser Arbeit gelesenen Literatur sind einige immer wieder aufgeführt worden. Einige aktuelle exemplarische Beispiele, welche oft genannt werden (beispielsweise Mayer, 2018, S. 80; Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 28–29; 143) sind in den folgenden Kapiteln beschrieben. Danach werden Diagnoseverfahren und Lehrmittel der derzeitigen Praxis beschrieben und anschliessend das persönliche Interesse der Autorinnen bekundet. Im letzten Kapitel werden die in dieser Entwicklungsarbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen aufgezeigt.

2.3.2.1 Diagnoseverfahren

Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (Mayer, 2016)

Dieser Test, kurz TEPHOBE genannt, dient der Überprüfung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit. Er kann in den letzten drei Monaten des Kindergartens sowie in den ersten drei Monaten der ersten und zweiten Klasse durchgeführt werden. Dadurch sollen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb frühzeitig entdeckt und eine spezifische Förderung ermöglicht werden. Die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit kann als Gruppentestung durchgeführt werden, während das Diagnoseverfahren zur Benennungsgeschwindigkeit ein Einzeltest ist. Der Bereich der phonologischen Bewusstheit ist im Kindergarten und in der ersten Klasse in vier, in der zweiten Klasse in fünf Subtests unterteilt. Die Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit umfasst im Kindergarten zwei

Subtests und in der ersten und zweiten Klasse drei Subtests. Die Bezeichnung RAN steht dabei für „rapid automatized naming“, also Benennungsgeschwindigkeit (vgl. Mayer, 2016, S. 6).

Tabelle 3: Übersicht über die Subtests des TEPHOBE (vgl. Mayer, 2016, S. 6).

phonologische Bewusstheit		Benennungsgeschwindigkeit	
Vorschuljahr und 1. Klasse	2. Klasse	Vorschuljahr	1. und 2. Klasse
<ul style="list-style-type: none"> - Synthese von Onset und Rime - Phonemsynthese - Reimerkennung - Anlautkategorisierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Reimerkennung - Anlautkategorisierung - Auslautkategorisierung - Phonemelision - Phonemumkehr 	<ul style="list-style-type: none"> - RAN Objekte - RAN Farben 	<ul style="list-style-type: none"> - RAN Buchstaben - RAN Zahlen - RAN Farben

Für die Normierung wurden insgesamt 800 Kinder getestet. Aufgrund unvollständiger Datensätze wurden für die Normierungsstichprobe 792 Kinder im Bereich der phonologischen Bewusstheit und 746 Kinder im Bereich der Benennungsgeschwindigkeit getestet. Davon waren 254 Kinder im Vorschuljahr, 253 Kinder im ersten und 293 Kinder im zweiten Schuljahr. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen waren in allen Stufen ungefähr die Hälfte der getesteten Kinder (vgl. Mayer, 2016, S. 40).

Olli, der Ohrendetektiv (Hartmann & Dolenc-Petz, 2015)

Dieser von Hartmann und Dolenc-Petz entwickelte Test ist ein Diagnoseverfahren zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit im vorschulischen Bereich. Es handelt sich um ein Testverfahren, welches sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest durchgeführt werden kann. Es dient dazu, Kinder mit einem Rückstand in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit frühzeitig zu identifizieren und dementsprechende Fördermassnahmen einzuleiten. Es wird darauf hingewiesen, dass der Test bei Kindern, welche die deutsche Sprache nicht oder nur sehr eingeschränkt beherrschen oder aber bei Kindern, die bereits über Lese- und Schreibfertigkeiten verfügen, nicht angewendet werden sollte, da es sonst zu Verzerrungen und Messfehlern führen kann. Der Test wird im zweiten Kindergartenjahr zwischen Mitte November und Mitte Dezember durchgeführt (vgl. Hartmann & Dolenc-Petz, 2015, S. 14).

Der Test umfasst fünf Untertests. Zum einen werden zwei Untertests zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne erfasst, nämlich Silben segmentieren und Reimwörter erkennen. Zum anderen gehören drei Untertests zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne: Laute verbinden, Anlaute vergleichen sowie Anlaute bestimmen. Es wurde unter entwicklungspsychologischen Aspekten darauf geachtet, dass die Tests dem Entwicklungsstand von Kindergartenkindern entsprechen und daher einen leichten bis mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen. Aufgrund dessen eignen sich die Tests besonders, um Risikokinder zu identifizieren. Zusätzlich zum Manual liegen dem Test Bildkarten bei, welche für die Diagnose gebraucht werden (vgl. Hartmann & Dolenc-Petz, 2015, S. 14–15). Für die Erhebung der Stichproben wurden 100 Kinder aus sieben verschiedenen Kindergärten aus ländlichen Gegenden in Bayern getestet. Kinder, welche bereits über Lese- und Schreibfertigkeiten verfügten sowie Kinder mit

wenigen Deutschkenntnissen wurden nicht miteinbezogen. Es stellte sich heraus, dass die Tests einem leichten bis mittleren Schwierigkeitsgrad entsprechen, was, wie bereits erwähnt, für die Identifizierung von Risikokindern förderlich ist (ebd., S. 24-25).

2.3.2.2 Lehrmittel

Hören, lauschen, lernen – Anleitung und Arbeitsmaterial (Küspert & Schneider, 2018)

Bereits vor der im Jahre 2000 veröffentlichten PISA-Studie (vgl. Kapitel 2.1.1) waren Küspert und Schneider der Meinung, dass der Vorschulbereich einen äusserst wichtigen Teil für den Erwerb der Schriftsprache darstellt. Im vorschulischen Bereich werden viele Weichen für den späteren Erwerb der Lese- und Rechtschreibkompetenz gestellt (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.3.1). Daher überarbeiteten Küspert und Schneider ihre 1999 veröffentlichte, erste Version des „Würzburger Trainingsprogramms“ (vgl. Küspert & Schneider, 2018, S. 6) und brachten es auf den neusten Stand. Dabei achteten sie stark auf die Rückmeldungen von pädagogischen Fachkräften, Lehrpersonen, Logopädinnen und Logopäden, Psychologinnen und Psychologen, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Sonder- und Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen, welche mit dem Trainingsprogramm arbeiteten. Auf diese Weise konnten sie feststellen, dass in der Praxis dieses Programm einen hohen Stellenwert hat, da durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit der Schriftspracherwerb in der Schule wesentlich vereinfacht werden kann. Zudem zeigten auch die Rückmeldungen der Kinder, welche am Programm teilnahmen, dass sie mit dieser spielerischen Förderung im Kindergarten grosse Freude hatten (vgl. Küspert & Schneider, 2018, S. 6–7).

„Zentrales Ziel dieser Manuals soll es sein, den Leserinnen und Lesern ein Förderprogramm für den Kindergarten vorzustellen, das die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb in der Grundschule verbessern soll“ (Küspert & Schneider, 2018, S. 8). Dabei geht ihre Version des Trainingsprogramms auf eine Forschungsarbeit des schwedischen Psychologen Lundberg (1988) zurück (vgl. Kapitel 2.2.2), welcher bereits in den 80er-Jahren ein Trainingsprogramm ähnlicher Art zur phonologischen Bewusstheit entwickelte. Dieses führte er im letzten Kindergartenjahr mit dänischen Kindern durch und stellte fest, dass ihnen der Schriftspracherwerb in der Schule wesentlich leichter fiel. Dieses Programm führte er während acht Monaten in täglichen Sitzungen von 20 Minuten durch. Später wurde dieses Programm in den 90er-Jahren an der Universität Würzburg überarbeitet und auf sechs Monate mit zehnminütigen Einheiten pro Tag gekürzt. Das jetzige Trainingsprogramm wurde bereits in drei Längsschnittstudien überprüft, um jeweils die Wirksamkeit und Effektivität festzustellen und zwischen den Studien daraufhin anzupassen (ebd., S. 16-17).

Dieses aktuelle, von Küspert und Schneider entwickelte Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit umfasst sechs Bereiche, welche aus Spielen und Übungen bestehen. Zusätzlich zum Manual liegen Bildkarten für die Sprachspiele bei. Die sechs Bereiche sind inhaltlich aufeinander aufbauend und verfolgen das Ziel, die Kinder auf die Struktur der gesprochenen Sprache hinzuführen. Die Themen der Bereiche sind folgende: Lauschspiele (Geräusche), Reime, Analyse (Zerlegung des Satzes in Wörter), Synthese (Verbindung von Wörtern zum Satz), Silben und Anlaute (ebd.).

Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi (Forster & Martschinke, 2017)

Das Trainingsprogramm wurde basierend auf folgendem Hintergrundwissen erstellt: In Grundschulen wird oft nach traditionellen Prinzipien unterrichtet, wie etwa dem „phonematischen Prinzip“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 5). Dieses bezieht sich lediglich auf Laute, obwohl phonologische Defizite bei vielen Kindern beibehalten werden. Im ersten Schuljahr, etwa im November/Dezember, sind viele Kinder nicht in der Lage, Einzelbuchstaben zu rekodieren. Forster & Martschinke beschreiben dies als „phonologische Hürde“ (ebd.), welche ein ausschlaggebender Punkt zur Förderung der phonologischen Bewusstheit gerade bei leistungsschwachen Kindern ist (ebd.).

Um dieses Trainingsprogramm von Forster & Martschinke zu entwickeln, wurde mit dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg zusammengearbeitet. Dabei wurden Vergleichsuntersuchungen mit insgesamt 15 Klassen durchgeführt, wobei fünf Klassen mit dem Trainingsprogramm von Forster & Martschinke arbeiteten. Sie orientierten sich an einem dänischen Übungsprogramm, welches sich vor allem auf Lausch-, Reim- und Silbenaufgaben stützt (siehe oben). Lehrpersonen, welche an diesen Erprobungen beteiligt waren, gaben an, dass die Kinder die Phonem-Graphem-Korrespondenz eindeutig besser gefestigt hatten und besonders schwache Kinder die „phonologische Hürde“ besser überwinden konnten, das heisst, dass sie die Buchstaben der Wörter rekodierten, anstatt sie zu erraten (ebd.).

Dieses Lehrmittel ist in zwei Bände aufgeteilt: Zum einen in das Diagnoseverfahren „Rundgang durch Hörhäuser“ (Martschinke, Kirschhock, & Frank, 2016) und zum anderen „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2017). Sie ergänzen einander, können aber auch einzeln eingesetzt werden. Es können auch nur bestimmte Bereiche aus den beiden Bänden entnommen werden, da der Lehrgang mit verschiedenen Bausteinen arbeitet. So hat „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ vier Teilbereiche: Lausch- und Reimaufgaben, Aufgaben zur Silbe, Aufgaben zur Phonem-Graphem-Korrespondenz und Aufgaben zum schnellen Lesen (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 5–6).

Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit (Christiansen, 2011a)

Für das letzte Halbjahr des Kindergartens gibt es das Programm „Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit“. Zum Programm gehören neben der Vorlesegeschichte, die den Einstieg in das Programm bildet, ein Einführungsheft mit Erläuterungen, ein Materialheft mit Wortlisten und Kopiervorlagen, ein „Ohrentraining“ mit 80 Aufgabenkarten sowie eine Handpuppe. Das Trainingsprogramm dauert etwa 17 Wochen lang und am Schluss erhalten die Kinder eine „Ohrenkönig-Urkunde“. Die so genannten „Ohrenaufgaben“ dauern in etwa 30 Minuten und sollten täglich durchgeführt werden (vgl. Christiansen, 2011c, S. 5–13). Es gibt Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne (vgl. Kapitel 3.2.1.1 und 3.2.1.2). Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die 80 Aufgabenkarten, gegliedert nach den Förderbereichen:

Tabelle 4: Übersicht aller Aufgaben aus WUPPIs Abenteuer-Reise (vgl. Christiansen, 2011b, S. 3–6, 2011a).

phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne		phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	
Geräusche erkennen und lokalisieren	5 Aufgaben	Anlaute (Vokale) hören	5 Aufgaben
Abfolgen von Geräuschen wiedergeben, erste Reimspiele	5 Aufgaben	Anlaute (Konsonanten) hören	5 Aufgaben
Reimspiele	10 Aufgaben	Anlaute hören und ähnliche Anlaute unterscheiden	15 Aufgaben
Silbenspiele	5 Aufgaben	Anlaute/Inlaute/Endlaute	5 Aufgaben
Silbenspiele (Stabilisierung)	5 Aufgaben	Phonemanalyse	5 Aufgaben
Erkennen von Silben und unterscheiden einzelner Laute	5 Aufgaben	Phonemsynthese	5 Aufgaben
5 Aufgaben zur Wiederholung aller Bereiche als Abschluss			

Die Hauptfigur des Trainingsprogrammes ist Wuppi vom Planeten Wupp, der als Sohn des Königs später in dessen Fusstapfen treten soll. Dazu muss er aber der Schriftsprache mächtig sein, was für Wuppi, der überhaupt nicht gerne zuhört, ein schwieriges Unterfangen ist. Bösix, der auf dem Nachbarplaneten wohnt, wartet nur darauf, dass Wuppi scheitert, damit er sich selbst zum König über alle Wuppianer ernennen kann. Um das zu verhindern, schickt König Wuppix seinen Sohn auf die Erde, wo er gemeinsam mit den Kindergartenkindern alle wichtigen Dinge lernen kann, die es für den Schriftspracherwerb braucht. Wuppi landet also im Kindergarten „Kinderland“, wo bald ein Ohrentraining anfangen soll. Doch gerade als es losgehen soll, bricht sich die Erzieherin Gisela das Bein und das Training wird für zwei Wochen verschoben. So viel Zeit hat Wuppi jedoch nicht mehr und es muss ein Kindergarten gefunden werden, in dem das „Ohrentraining“ sofort starten kann. Direkt danach folgt eine Überleitung, in der Wuppi im entsprechenden Kindergarten (in dem das Training stattfindet) gefunden wird und somit kann das Training losgehen (vgl. Christiansen, 2011d, S. 3–33).

Die nachfolgende Zusammenfassung gibt einen Überblick über das Kapitel 2, welches sich mit der Begründung der Themenwahl, der Forschungslage und der derzeitigen Praxis zur phonologischen Bewusstheit auseinandersetzt.

2.4 Zusammenfassung

Die Autorinnen fassen die wichtigsten Aspekte aus den Kapiteln 2.1 bis 2.3 wie folgt zusammen:

Die Schriftsprachkompetenz zählt zu den Schlüsselkompetenzen der heutigen Gesellschaft. Trotzdem schneiden viele Schülerinnen und Schüler im deutschen Sprachraum gerade bei dieser Kompetenz im internationalen Vergleich schlecht ab. Da die Schriftsprachkompetenz einen sehr hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt, haben Personen, die kaum Lesen und Schreiben können, oft ein negatives

Selbstkonzept und erleben sich als wenig selbstwirksam. Dadurch entsteht ein Teufelskreis, der sich auch auf die psychosoziale Ebene auswirkt und sich beispielsweise durch aggressives Verhalten zeigt.

Der erfolgreiche Schriftspracherwerb ist abhängig von bestimmten Vorläuferfertigkeiten und Einflussfaktoren. Dazu gehört auch die phonologische Bewusstheit, die in dieser Arbeit thematisiert wird. Die phonologische Bewusstheit lässt sich dem Bereich der Phonologie auf der Sprachebene der Aussprache zuordnen.

In internationalen Studien sowie in Studien aus dem deutschen Sprachraum konnte belegt werden, dass die phonologische Bewusstheit und der Schriftspracherwerb in engem Zusammenhang stehen.

Die phonologische Bewusstheit ist ein fester Bestandteil des Lehrplan 21 im Zyklus 1. Es gibt verschiedene Lehrmittel wie „Hören, lauschen, lernen“, „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ oder „Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit“, die sich mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit befassen. Zudem gibt es Diagnoseverfahren wie „Olli, der Ohrendetektiv“ und „TEPHOBE“.

Im nächsten Kapitel wird das persönliche Interesse der Autorinnen bekundet und die Brücke zu einem Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit geschlagen.

2.5 Persönliches Interesse – Oder: Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit?

Blumenstock sagt, dass aus neueren Forschungen hervorgeht, dass viele Kinder im Vorschulalter keine lautanalytischen Fähigkeiten besitzen, welche aber entscheidende Voraussetzungen für den späteren Lernerfolg geben. Weiters geht aus diesen Studien hervor, „dass Kinder, die ohne phonologische Fähigkeiten in die Schule kommen, beim Lesen- und Schreibenlernen benachteiligt sind“ (Blumenstock, 2004, S. 25). Auch andere Autoren weisen auf diese Problematik hin, wie beispielsweise Klicpera et al. Sie betonen, dass diese Problematik vorwiegend im deutschsprachigen Raum auftritt, da hier, im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, der Kindergarten nicht zur Schule zählt. In den Kindergärten findet daher, verglichen mit anderen Ländern, wenig systematischer Unterricht im Lesen und Schreiben statt. Die Kinder kommen so mit geringem phonologischem Bewusstsein in die Schule, und es ist darum eine zentrale Aufgabe der ersten Klasse, die Kinder für den Aufbau der Sprache zu sensibilisieren (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 96). Zu dieser Erkenntnis gelangten die Autorinnen dieser Arbeit ebenfalls bereits in ihrer Berufspraxis, weshalb ihr persönliches Interesse genau in diesem (sprachlichen) Bereich liegt. Dabei haben sie gemerkt, dass es nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund sind, sondern auch häufig Kinder mit der Erstsprache Deutsch, die in der ersten Klasse gerade in der phonologischen Bewusstheit Probleme aufweisen. Auch in der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass sich die sprachlichen Schwierigkeiten bei Kindern jeglicher Herkunft zeigen (vgl. Knapp, Löffler, Osburg, & Singer, 2011, S. 7).

Die Autorinnen arbeiten beide gerne mit einem Rahmenthema. Sie konnten feststellen, dass es Kindern unglaublich Spass macht, wenn sie zum Beispiel längere Zeit mit denselben Charakteren zu tun haben

und diese auf eine gewisse Weise „kennlernen“. Blumenstock und Nickel bestätigen diese Erfahrung mit Aussagen dazu, dass es Kinder sehr motiviert, wenn sie sich mit den Helden der Geschichten oder dem Inhalt identifizieren können (vgl. Blumenstock, 2004, S. 47; Nickel, 2004, S. 92–95). Mit Hexe Susi (1. Klasse) und Wuppis Abenteuer-Reise (Kindergarten) gibt es zwei Programme, welche die phonologische Bewusstheit mit einer Rahmengeschichte verbinden (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Allerdings sind die einzelnen Episoden in kleine, unabhängige Geschichten unterteilt. Nach Recherchen der Autorinnen gibt es kein entsprechendes Programm, bei dem eine einzelne Geschichte durch die gesamte Förderung führt. Zudem handelt es sich bei den Geschichten der beiden Programme um Vorlesegeschichten und nicht um Bilderbücher (vgl. Christiansen, 2011c; Forster & Martschinke, 2017). Der Vorteil an einem Bilderbuch ist, dass Texte mit Bildern kombiniert werden. So können auch Kinder, die noch nicht lesen können, dem Inhalt auf der Bildebene folgen, wenn ihnen der Text vorgelesen wird. Den Inhalt von bekannten Bilderbüchern können die Schülerinnen und Schüler oft anhand der Bilder wiedergeben (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49). Daher haben sich die Autorinnen entschieden, anhand eines Bilderbuchs mit dazu passender Handreichung und Materialien ein Produkt zur Förderung der phonologischen Bewusstheit zu entwickeln.

Daraus resultieren die im folgenden Kapitel aufgeführten Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.

2.6 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit widmet sich folgender Fragestellung:

Wie muss ein Bilderbuch mit dazu passender Handreichung und Materialien gestaltet werden, um als Rahmenthema die Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit von Kindern in der ersten Klasse zu fördern?

Die dazugehörige Evaluationsfrage lautet:

Inwiefern sind die formulierten Aufträge ausreichend, damit sie von Kindern mit besonderem Förderbedarf selbstständig bearbeitet werden können?

3 Theoretische Auseinandersetzung

Im Folgenden werden theoretische Grundlagen zu den Themen „Phonologie“, „phonologische Bewusstheit“ und „Bilderbuch“ aufgeführt und die wichtigsten Begriffe geklärt. Die Auseinandersetzung mit der Phonologie findet lediglich in den für das Produkt und somit für diese Arbeit relevanten Bereichen, also auf der Phonem- und Silbenebene, statt.

3.1 Phonologie

Bei der Phonologie handelt es sich um eine „sprachwissenschaftliche Teildisziplin mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung, die sich in ihren Grundlagen u.a. naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden bedient“ (Noack, 2016, S. 5). Sowohl die Phonetik als auch die Phonologie befassen sich mit den Sprachlauten. Während sich die Phonetik aber mit den physikalischen Eigenschaften, der Wahrnehmung von Sprachlauten sowie der Erzeugung von Sprachlauten durch die Sprechorgane beschäftigt, geht es in der Phonologie um die Systematik der Sprache. Es wird untersucht, ob Laute in bestimmten Segmentfolgen (vgl. Kapitel 3.1.3.1) in einer Sprache vorkommen oder eben nicht. Da die Phonologie von der artikulatorischen Phonetik, also der Erzeugung der Sprachlaute, beeinflusst wird, können die beiden Zweige der Sprachwissenschaft nicht gänzlich voneinander getrennt werden (vgl. Hall, 2011, S. 1–37). Daher wird in diesem Kapitel auch immer wieder auf phonetische Grundlagen eingegangen.

Ein zentraler Aspekt der Phonologie ist es, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen zu entdecken. So gibt es beispielsweise eine grosse Anzahl an Lauten, die von den Sprechorganen produziert werden können. Es kommen aber niemals alle Laute in allen Sprachen vor. Um die Häufigkeit von Lauten und phonologischer Systeme aufzeigen zu können, gibt es den Begriff der Markiertheit. Dabei gilt: markierte Laute und Systeme sind selten, während unmarkierte häufig vorkommen. In einer Sprache kommen markierte Laute nur in Kombination mit unmarkierten Gegenstücken vor. So kommen beispielsweise die markierten Laute /b d g/ ausschliesslich in Kombination mit den unmarkierten Lauten /p t k/ vor, aber niemals alleine. /p t k/ dagegen kommen auch in anderen Sprachen ohne /b d g/ vor (vgl. Hall, 2011, S. 86–89).

Das nächste Kapitel beschreibt die Phoneme im Allgemeinen.

3.1.1 Phoneme

Die artikulatorische Phonetik befasst sich mit der Erzeugung von Lauten im Zusammenspiel der Sprechorgane¹ (vgl. Hall, 2011, S. 1; Noack, 2016, S. 2). Alle Laute, die so erzeugt werden können, nennt man Phone. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass diese Laute zwar anhand ihrer physikalischen und artikulatorischen Merkmale beschrieben werden können, allerdings keinen Bezug zu einem Sprachsystem haben. Mit anderen Worten: Phone haben keine Funktion (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 17).

¹ Artikulator und Artikulationsstelle (vgl. Kapitel 3.1.2.2).

Als Phoneme bezeichnet man Laute, die eine kontrastierende Funktion haben. Dies bedeutet, dass sie entscheidend für die Bedeutung des Wortes sind. Wörter, die sich lediglich in einem einzigen Laut unterscheiden nennt man Minimalpaare (vgl. Abbildung 7):

(1)	late	[leɪt]	‘spät’	mate	[meɪt]	‘Kumpel’
	gate	[geɪt]	‘Tor’	date	[deɪt]	‘Dattel’
	fate	[feɪt]	‘Schicksal’			

Abbildung 7: Minimalpaare mit Phonemen in wortinitialer Position (Hall, 2011, S. 38).

Da Phoneme entscheidend für die Wortbedeutung sind, werden sie auch oft als „kleinste bedeutungsunterscheidende Elemente“ (Hall, 2011, S. 38) bezeichnet. Es ist dabei ausreichend, wenn ein Laut lediglich an einer Wortstelle, beispielsweise in wortinitialer Position (vgl. Abbildung 7) eine kontrastierende Funktion hat.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit den phonetischen Grundlagen.

3.1.2 Phonetische Grundlagen

In diesem Kapitel der phonetischen Grundlagen wird zunächst anhand der Unterscheidung von Allophenen und Phonemen verdeutlicht, wie die Phonetik und die Phonologie zusammenhängen. Anschließend werden zwei Bereiche der artikulatorischen Phonetik dargestellt, nämlich Konsonanten und Vokale.

3.1.2.1 Allophone vs. Phoneme

Wenn es für ein Phonem verschiedene Aussprachemöglichkeiten gibt, je nachdem in welcher Position das Phonem ist, spricht man von einer komplementären Verteilung (vgl. Abbildung 8):

(2a)	late	[leɪt]	‘spät’	(2b)	feel	[fi:ɫ]	‘fühlen’
	leaf	[li:f]	‘Blatt’		bell	[beɫ]	‘Glocke’
	load	[ləʊd]	‘laden’		tall	[tɑl]	‘groß’

Abbildung 8: Das Phonem [l] in komplementärer Verteilung (Hall, 2011, S. 39).

Das [l] und das [ɫ] kontrastieren sich nicht, da sie niemals in der gleichen Position (wortinitial [l] oder wortfinal [ɫ], vgl. Abbildung 8) vorkommen. Zusätzlich sind sich [l] und [ɫ] phonetisch sehr ähnlich, daher sind sie keine eigenständigen Phoneme, sondern Allophone. Die Alphabetschriften richten sich nach den Phonemen und somit werden Allophone mit dem gleichen Schriftzeichen notiert, während jedes Phonem ein eigenes Schriftzeichen hat. Allophone sind also nicht bedeutungsunterscheidend (vgl. Hall, 2011, S. 37–39).

Die Unterscheidung zwischen Allophenen und Phonemen basiert auf der artikulatorischen Phonetik. Die Erzeugung von Lauten findet fast ausschliesslich beim Ausatmen statt. Dabei wird unterschieden zwischen Lauten, die die Stimmlippen zum Vibrieren bringen (stimmhaft) und Lauten, die ohne Vibration erzeugt werden (stimmlos). Zusätzlich entscheidet die Position des weichen Gaumens, ob die Luft durch

den Mundraum (oral) oder den Nasenraum (nasal) strömt. Wenn nun zwei Phone (Laute) ähnlich erzeugt werden und sich nicht kontrastieren, sind es, wie oben dargestellt, keine eigenständigen Phoneme, sondern Aussprachevarianten von einem einzigen Phonem. Diese werden in der Phonologie als Allophone bezeichnet (vgl. Hall, 2011, S. 1–39).

3.1.2.2 Konsonanten

Um einen konsonantischen Sprachlaut zu erzeugen, braucht es sowohl einen Artikulator², als auch eine Artikulationsstelle. Die Abbildung 9 zeigt eine Übersicht über elf verschiedene Artikulationsstellen und welcher Artikulator sich zur Erzeugung des Lautes annähert (vgl. Hall, 2011, S. 5–18).

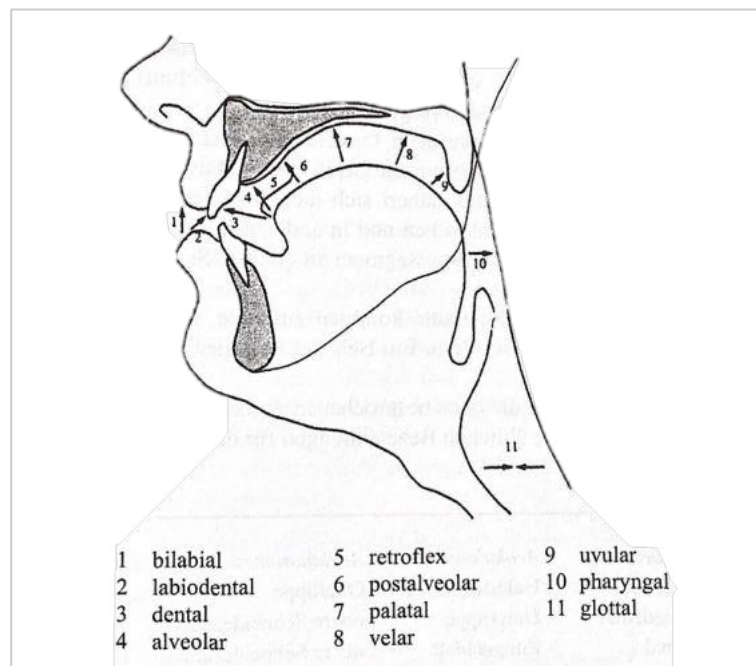


Abbildung 9: Übersicht der Artikulationsstellen (Pompino-Marschall; zitiert nach Hall, 2011, S. 7).

Nebst der Stimmhaftigkeit und der Artikulationsstelle ist für einen konsonantischen Sprachlaut zusätzlich die Artikulationsart von Bedeutung. Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick über die wichtigsten Artikulationsarten in der deutschen Sprache (vgl. Hall, 2011, S. 5–18).

Tabelle 5: Übersicht über die Artikulationsarten (vgl. Hall, 2011, S. 9–18).

Artikulationsart	Beschreibung
Plosiv (Verschlusslaut)	Sie werden durch einen totalen oralen Verschluss gebildet. Die Luft strömt dabei durch den Mundraum.
Frikativ (Reibelaut)	Der austretende Luftstrom wird so verengt, dass ein Reibegeräusch entsteht.

² Unter Artikulator versteht man die beweglichen Organe im Bereich zwischen dem Kehlkopf und den Lippen. Sie werden auch als artikulierende Organe bezeichnet und umfassen die verschiedenen Teile der Zunge und die Unterlippe (vgl. Hall, 2011, S. 5).

Affrikate	Unter Affrikaten versteht man Plosive, die in einen Frikativ übergehen. Die beiden Phasen haben dabei die gleiche oder zumindest eine benachbarte Artikulationsstelle.
Nasal	Nasale werden wie Plosive ebenfalls durch einen totalen oralen Verschluss gebildet. Dabei strömt die Luft durch den Nasenraum.
Lateral	Ähnlich wie bei den Frikativen wird der austretende Luftstrom verengt. Der Artikulator nähert sich der Artikulationsstelle allerdings nicht weit genug für einen Reibelaut. Es handelt sich um eine zentrale Verengung, und die Luft strömt auf beiden Zungenseiten entlang.
Vibrant	Vibranten entstehen durch eine schnelle Folge oraler Verschlüsse. Aus anatomischen Gründen können Vibranten nur bilabial, alveolar oder uvular gebildet werden.
Gleitlaut	Ähnlich wie bei den Lateralen wird ein zentraler Verschluss gebildet. Durch zusätzliche, seitliche Enge entweicht der Luftstrom allerdings zentral.

Zusammenfassend zeigt die Abbildung 10 die konsonantischen Phoneme der deutschen Sprache, sowie die relevanten Parameter zur Lautbildung.

(28)	bi-labial	labio-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	uvular	glottal
Plosiv	p b		t d			k g		
Affrikate		pf	ts	tʃ dʒ				
Frikativ		f v	s z	ʃ ʒ	ç			h
Nasal	m		n			ŋ		
Lateral			l					
Vibrant							r	
Gleitlaut					j			

Abbildung 10: Die konsonantischen Phoneme der deutschen Sprache (Hall, 2011, S. 62).

3.1.2.3 Vokale

Vokale werden auch als Sonoranten bezeichnet. Das bedeutet, die Luft kann ungehindert durch den Mundraum strömen. Wichtig für die Unterscheidung der einzelnen Vokale sind die Höhe und Lage der Zunge sowie die Lippenrundung. Die Höhe des höchsten Zungenpunktes im Mundraum entscheidet gleichzeitig auch über die Höhe des Vokals. Somit sind beispielsweise [i] und [u] höher als [a] und [e]. Die horizontale Lage des höchsten Zungenpunktes ist ausschlaggebend dafür, ob ein Vokal vorne, zentral oder im hinteren Bereich produziert wird. So ist [i] ein so genannter Vorderzungenvokal und [u] ein Hinterzungenvokal. Zusätzlich wird aufgrund der Lippenrundung zwischen gerundeten Vokalen [u o] und ungerundeten Vokalen [a i] unterschieden (vgl. Hall, 2011, S. 22–25).

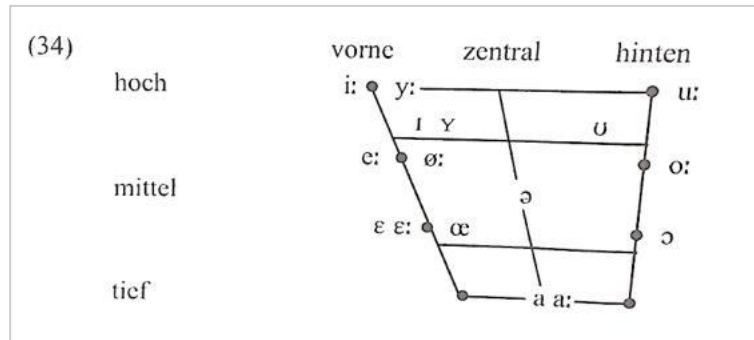


Abbildung 11: Die Vokalphoneme der deutschen Sprache (Hall, 2011, S. 68).

Zusätzlich zu den Vokalphonemen gibt es in der deutschen Sprache die drei Diphthonge [ai au ɔɪ]. Dabei ist allerdings umstritten, ob sie zu den Phonemen zählen oder aus je zwei Vokalphonemen bestehen (vgl. Hall, 2011, S. 72).

Wie bereits erwähnt sind Phonetik und Phonologie unterschiedliche Zweige der Sprachwissenschaft. Abbildung 12 zeigt die unterschiedlichen Definitionen von Konsonanten und Vokalen im jeweiligen Bereich.

	Phonetik	Phonologie
Konsonanten	Laute, bei deren Bildung eine Behinderung des Luftstroms vorliegt, entweder in Form eines Verschlusses (z.B. [p, m]) oder einer Verengung (z.B. [f, s])	Laute, die üblicherweise in den Silbenrändern erscheinen; nur bei Reduktionssilben können Sonoranten (/m,n,ŋ, l/) den Silbenkern besetzen
Vokale	Laute, die ohne Behinderung des Luftstroms gebildet werden	Laute, die einen Silbenkern bilden

Abbildung 12: Phonetik vs. Phonologie: Definition von Konsonanten und Vokalen (Dahmen & Weth, 2018, S. 16)

Nach den phonetischen Grundlagen wird im nächsten Kapitel auf die Silbenphonologie eingegangen.

3.1.3 Silbenphonologie

Die deutsche Sprache ist abhängig von der Intonation, also der Sprechmelodie. Die Intonation bestimmt beispielsweise, ob es sich bei einer Äusserung um eine Frage, eine Aussage oder eine Aufforderung handelt. Zudem lassen sich auch pragmatische Ziele wie der Ausdruck von Ironie durch die Sprechmelodie vermitteln (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 20). Dahmen und Weth betonen zusätzlich, dass gerade für Fremdsprachlernende die Prosodie von grosser Wichtigkeit ist. Abweichungen in der Intonation sorgen nämlich dafür, dass Sprecher „unverständlich klingen und als wenig kompetent eingeschätzt werden“ (Dahmen & Weth, 2018, S. 22). Ein zentraler Aspekt der Intonation ist, welche Silbe in einem Wort betont wird. Dazu gibt es in jeder Sprache fixe Regeln und Bestimmungen. In der deutschen Sprache werden die meisten Wörter trochäisch betont, dies bedeutet, die zweitletzte Silbe des Wortes wird betont. Weitere Regeln und Bestimmungen sind in Tabelle 6 dargestellt (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 50–52).

Tabelle 6: Wortbetonungsregeln des Standarddeutschen (Dahmen & Weth, 2018, S. 55).

Regel	Beispiele
1) Der Wortstamm wird betont...	
a. in einfachen (also nicht zusammengesetzten oder mit Präfix versehenen) Wörtern	<u>l</u> esen, <u>L</u> eben, <u>B</u> lume
b. in Wörtern mit gebundenem und nicht-selbstständigem Präfix (z.B. ge-, ver-, zer-)	ge <u>l</u> esen, ver <u>a</u> rbeitet, zer <u>s</u> tören
c. in untrennbaren Verben und Ableitungen daraus	wieder <u>h</u> olen, unter <u>b</u> inden, Wieder <u>h</u> olung
2) Das Präfix wird betont...	
a. in trennbaren Verben und Ableitungen daraus	wieder <u>w</u> holen, <u>a</u> ufstehen, <u>A</u> ufstand
b. in Wörtern mit den Präfixen un- und ur-	<u>u</u> ngenau, <u>U</u> rlaub
3) Das letzte Suffix wird betont...	
a. in Wörtern, die auf -ei enden (aber keine Komposita mit dem Grundwort „Ei“ sind)	Büchere <u>i</u> , Polize <u>i</u> , Bäcker <u>e</u> i
b. in Fremdwörtern, die auf -ion, -ant, -enz, -anz, -ie, -ik etc. enden	Stati <u>o</u> n, Inform <u>a</u> nt, Intellig <u>e</u> nz, Bil <u>a</u> nz, Chemi <u>e</u> , Musi <u>k</u>
c. in Buchstabenwörtern	ABC <u>o</u> , HI <u>V</u> , ZDF <u>e</u>
4) In Komposita...	
a. wird die erste Konstituente hauptbetont, wenn sie die zweite Konstituente näher bestimmt (Determinativkomposita)	<u>M</u> öbelhaus, <u>T</u> eetasse
b. wird die zweite Konstituente hauptbetont, wenn die Konstituenten inhaltlich gleichwertig sind (Kopulativkomposita)	blau <u>r</u> ot, schwarz <u>w</u> eiss

Bei der Silbe handelt es sich um die kleinste Spracheinheit, die von Muttersprachlern intuitiv und unabhängig von gesteuertem Sprachunterricht wahrgenommen werden kann. Daher ist sie in der Phonologie die nächstgrössere Einheit nach dem Phonem. Obwohl sich auch Laien etwas unter dem Begriff „Silbe“ vorstellen können und dieser auch im Alltag oft gebraucht wird, gibt es keine eindeutige wissenschaftliche Definition dafür. Auf jeden Fall lässt sich sagen, dass es eine Einheit ist, die die Sprache rhythmisch gliedert und sie anhand bestimmter phonetischer und phonologischer Kriterien bestimmen kann (vgl. Noack, 2016, S. 50–52). Die Silbenphonologie befasst sich mit den Regeln und Einschränkungen des Silbenaufbaus. So gibt es beispielsweise Kriterien, wie viele Konsonanten höchstens im Silbenanlaut oder Silbenauslaut vorkommen dürfen und welche Kombinationen erlaubt sind (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 20). Diese werden im folgenden Kapitel beschrieben.

3.1.3.1 Silbifizierung

Die gesprochene Sprache besteht aus Lautfolgen von Konsonanten (K) und Vokalen (V). Diese werden silbifiziert, das heisst in Silben eingeteilt. Dabei gilt das Gesetz der Onset-Maximierung, welches besagt, dass zunächst der grösstmögliche Silbenanlaut gebildet wird und erst dann der Silbenauslaut. In der deutschen Sprache gilt die Regel, dass höchstens zwei bis drei Konsonanten im Silbenanlaut stehen dürfen. Je weniger Konsonanten im Silbenauslaut stehen, desto präferierter sind sie. Das bedeutet, am wenigsten markiert sind Silben, die auf einen Vokal enden. Somit wird beispielsweise die Lautfolge VKV immer als V. KV und nicht als VK.V oder die Lautfolge VKKV als V.KKV silbifiziert. So wird beispielsweise das Wort Fabrik [fabʁi:k] als [fa.bʁi:k], also KV.KKV und nicht als [fab.ʁi:k], also KVK.KVK (vgl. Hall, 2011, S. 218–226).

Es gibt allerdings eine Ausnahme zu dieser Regel. Jede Sprache unterliegt phonotaktischen Gesetzmässigkeiten, das heisst, es gibt bestimmte Lautkombinationen, die zulässig sind und andere, die es nicht sind. So gibt es im Deutschen beispielsweise viele Wörter, die mit [bl] anfangen, aber keine, die mit [lb] starten. Obwohl weder das Wort [blɪp], noch das Wort [lbɪp] existieren, gibt es einen fundamentalen Unterschied zwischen ihnen. Das Wort [blɪp] ist gut aussprechbar und könnte genauso gut ein deutsches Wort sein, da es den phonotaktischen Regeln der deutschen Sprache entspricht. Das Wort [lbɪp] dagegen ist kaum aussprechbar und verstösst gegen diese Regeln. Man bezeichnet [blɪp] daher als zufällige Lücke, da es gewissermassen in Reserve für ein neues Wort steht und nur zufälligerweise keine Bedeutung hat und [lbɪp] als systematische Lücke, da es nicht den phonotaktischen Regeln der deutschen Sprache entspricht. Bei der Silbifizierung wird daher nebst der Onset-Maximierung darauf geachtet, nicht gegen phonotaktische Gesetzmässigkeiten zu verstossen und somit Silben aus systematischen Lücken zu bilden (vgl. Hall, 2011, S. 60–61; 221–226).

Diese Ausnahme wird anhand eines eigenen Beispiels erläutert:

Das Wort farbig [faʁbɪç] wird als [fa.ʁbɪç] also KVK.KVK und nicht als [fa.ʁbɪç], also KV.KKVK silbifiziert, da [ʁbɪç] eine systematische Lücke und somit keine wohlgeformte deutsche Silbe ist.

3.1.3.2 Hierarchischer Aufbau der Silbe nach Maas

Jede Silbe besitzt einen Silbenkern, welcher meistens von einem Vokal gebildet wird. Es kommen aber auch silbische Nasale oder silbische Liquide (vgl. Tabelle 5) als Silbenkern in Frage. In der orthographischen Repräsentation werden diese allerdings wieder durch Vokale gekennzeichnet. Beispiele dafür sind die Wörter lesen [le:.zɛ], haben [ha:.bʁ] oder Wandel [van.dɪ] (vgl. Hall, 2011, S. 221–226). Silbenkerne, die nicht aus Vokalen bestehen, sind jedoch ausschliesslich in Reduktionssilben erlaubt. Die prominente Silbe, das heisst, die betonte Silbe des Wortes, ist immer vollständig mit Onset, Nukleus und Koda (vgl. Abbildung 13). Bei unbetonten Silben ist der Koda fakultativ und bei Reduktionssilben können sogar Onset und Koda ausgeklammert werden (vgl. Maas, 2006, S. 131–132). Diesen hierarchischen Silbenaufbau stellt Maas mit Baumgrafiken dar:

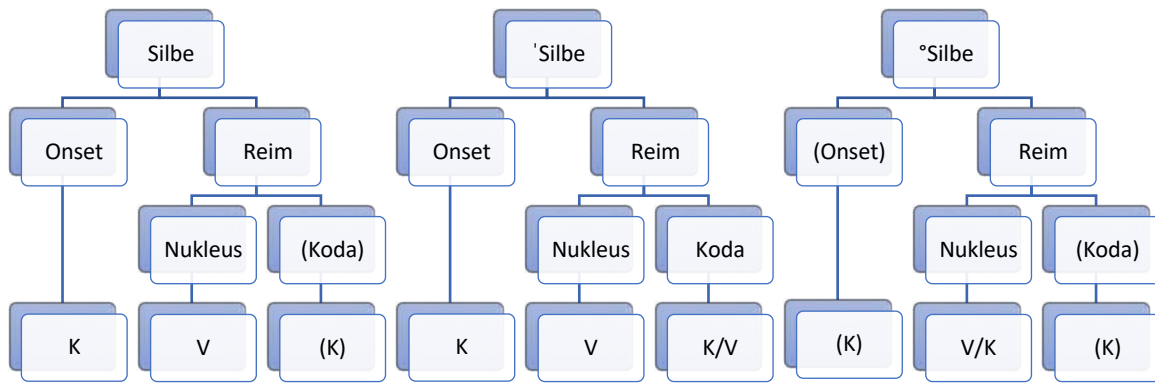


Abbildung 13: Hierarchischer Aufbau der Silbe (Maas, 2006, S. 131–132)

Dabei steht Silbe für eine unbetonte, nicht reduzierte Silbe, 'Silbe für eine betonte oder prominente Silbe und °Silbe für eine Reduktionssilbe (vgl. Maas, 2006, S. 131–132). Dieses Modell unterteilt die Silbe in drei Positionen: Den Silbenanlaut (Onset), den Silbenkern (Nukleus) und den Silbenauslaut (Koda). Wörter, wie beispielsweise Bein, Wein und sein reimen sich, da sie den gleichen Nukleus und Koda besitzen. Im hierarchischen Modell werden diese Positionen daher als „Reim“ zusammengefasst (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 44–45).

Maas nennt in seinem Buch das Beispiel Holunder [ho'lundɐ], in dem alle drei Arten von Silben vorkommen:

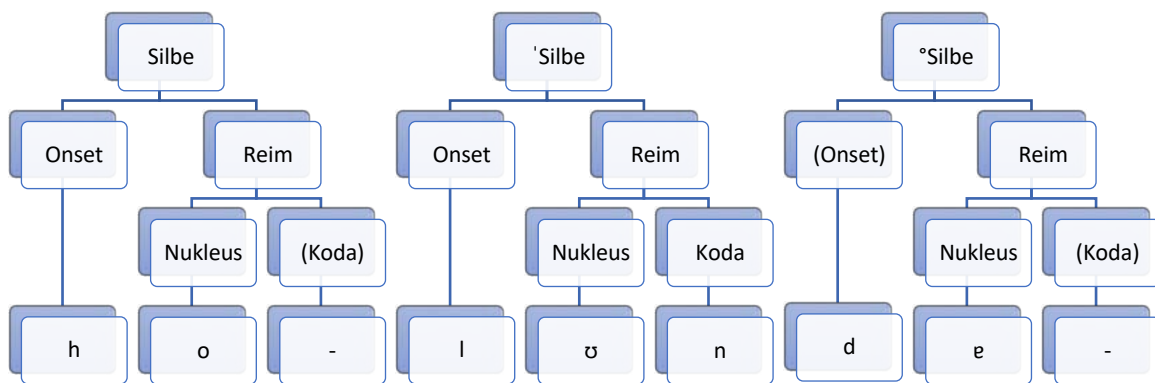


Abbildung 14: Übersicht über die verschiedenen Silbenarten (Maas, 2006, S. 194)

3.1.3.3 Das Schwa

Es gibt im Deutschen den Vokal [ə], dieser wird als 'Schwa' bezeichnet. Das Schwa gehört zu den unbetonten Vokalen und kontrastiert mit anderen Vokalen (z.B. genau [gə'naʏ] vs. genial [gen'ja:l]). Das Schwa hat einen besonderen Status in der deutschen Sprache. Es kontrastiert mit anderen Vokalen und ist daher laut Definition ein Phonem des Deutschen, trotzdem ist seine Verteilung meistens vorher-sagbar. So kann das Schwa beispielsweise nur zwischen zwei Konsonanten vorkommen, wenn der zweite am Ende des Wortes steht. Deshalb lautet das von Himmel ['hɪmɐl] abgeleitete Adjektiv himm-lisch ['hɪmlɪʃ] und nicht himmelisch ['hɪmɐlɪʃ]. Diese Fälle werden als Schwa-Null-Alternationen bezeichnet, da das Schwa in dieser Position mit Null alterniert. Die Linguisten sind sich in solchen Fällen nicht

darüber einig, ob Wörter wie Himmel nun ein Schwa beinhalten oder nicht (vgl. Hall, 2011, S. 70–71). Bei der isolierten Aussprache von plosiven Konsonanten, wie beispielsweise <t> schwingt immer ein Schwa-Laut, also [tə] mit (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 77).

Die in diesem Kapitel behandelten Begriffe werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Diese Zusammenfassung dient gleichzeitig als Übersicht der Phonologie.

3.1.4 Zusammenfassung

Die Autorinnen fassen die wichtigsten Begriffe aus dem Kapitel 3.1 wie folgt zusammen:

Phone sind Laute, die durch das Zusammenspiel von Sprechorganen erzeugt werden. Sie haben keine Funktion und sind die Thematik der artikulatorischen Phonetik.

Phoneme sind kontrastierende Laute, also Laute, die eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Sie sind die kleinsten Einheiten, die in der Phonologie angesiedelt sind.

Silben sind nach den Phonemen die zweitkleinsten Einheiten der Phonologie. Es sind rhythmische Spracheinheiten, die sowohl einen Anlaut als auch einen Reim haben, der aus Silbenkern und Auslaut besteht. Meistens werden Silben von Muttersprachlern intuitiv erkannt, und die Betonung einer bestimmten Silbe im Wort ist ausschlaggebend dafür, ob die Sprachmelodie zur deutschen Sprache passt oder „fremd“ klingt.

Das *Schwa* ist ein Phonem des Deutschen. Plosive Konsonanten wie <t> können nicht isoliert ausgesprochen werden, sondern beinhalten immer noch einen Schwa-Laut [tə].

3.2 Die phonologische Bewusstheit

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff „phonologische Bewusstheit“ geklärt, und anschliessend die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes dargestellt. Danach werden die Zusammenhänge zwischen dem Konstrukt der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb aufgezeigt.

3.2.1 Phonologische Bewusstheit - Begriffsklärung

Nach Mayer gibt es keine allgemein akzeptierte Definition der phonologischen Bewusstheit. Er versucht allerdings die phonologische Bewusstheit folgendermassen zu definieren: „Allgemein versteht man darunter die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit der Klanggestalt der Sprache zuzuwenden“ (Mayer, 2018, S. 46). Die Syntax, also die grammatikalischen Strukturen, ist bei der phonologischen Bewusstheit demnach weniger von Bedeutung, denn es braucht hierfür vor allem metasprachlich-kognitive Fähigkeiten. Damit meint er, dass es Strukturen im metasprachlichen Gedächtnis braucht, um vor allem eine lautsprachliche Analyse eines Wortes bzw. Satzes vorzunehmen (ebd., S. 47).

Weiter beschreibt Mayer vier Aspekte, die in der phonologischen Bewusstheit wichtig sind und es ihm erleichtern eine Definition zu geben:

Das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit bezieht sich ausschliesslich auf die Verarbeitung sprachlicher Informationen auf sublexikalischer Ebene (Silbe, Onset-Rime, Phonem). Wörter in Sätzen zu identifizieren und die Anzahl von Wörtern in Sätzen zu bestimmen, zählt nicht zur phonologischen Bewusstheit. Ebenso ist die phonologische Bewusstheit zu unterscheiden von der allgemeinen auditiven Wahrnehmung. Die Identifizierung und Verarbeitung nicht-sprachlicher Reize sind nicht der phonologischen Bewusstheit zuzuordnen (Mayer, 2018, S. 52).

Somit beschreibt Mayer in Anlehnung an Schnitzler (2008) eine für ihn passende Definition: „Die phonologische Bewusstheit meint die bewusste Identifizierung, Analyse, Synthese und Manipulation sprachlicher Einheiten auf sublexikalischer Ebene“ (Mayer, 2018, S. 52).

Wachtlin und Bohnert definieren die phonologische Bewusstheit ähnlich, wie Mayer: „Die Phonologische Bewusstheit ist ein Teil der allgemeinen Sprachbewusstheit und der phonologischen Verarbeitung, die es ermöglicht, über Sprache zu reflektieren. Sie wird definiert als die Fähigkeit, die phonologische Struktur eines Wortes, d.h. die Wortform, unabhängig von dessen Bedeutung wahrzunehmen, zu analysieren und zu manipulieren“ (Wachtlin & Bohnert, 2018, S. 37). Bei der phonologischen Bewusstheit geht es also darum, die formalen, lautlichen Aspekte der gesprochenen Sprache zu betrachten, ohne die Bedeutungsebene zu berücksichtigen. Lautliche Einheiten der Sprache werden bewusst erkannt und können daher auch manipuliert werden (vgl. Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 19–20). Dem schliessen sich Klicpera et al. mit ihrer Definition an: „Der Begriff ‚phonologische Bewusstheit‘ bezeichnet die Fähigkeit, die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und auch bestimmte ‚Manipulationen‘ mit ihnen durchzuführen“ (Klicpera et al., 2017, S. 21). Osburg und Singer benennen dazu ein Beispiel, wie man gut erkennen kann, ob Kinder bereits lautliche Aspekte beachten können. Wenn drei Wörter einander gegenübergestellt werden, beispielsweise ‚Haus‘, ‚Maus‘ und ‚Bär‘, benennen Kinder, die sich nur auf inhaltliche Aspekte beziehen ‚Maus‘ und ‚Bär‘ als ähnlich, da es sich bei beiden um Tiere handelt. Kinder, die bereits eine phonologische Bewusstheit entwickelt haben, benennen dagegen ‚Haus‘ und ‚Maus‘ (vgl. Osburg & Singer, 2011, S. 29). Günther und Günther erläutern, dass das Sprachbewusstsein in der Forschung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Sie verstehen unter dem Sprachbewusstsein sich bewusst zu sein, dass die Sprache eine bestimmte Struktur hat und aus verschiedenen, erkennbaren Einheiten besteht. Sie unterscheiden dabei zwischen einem allgemeinen Sprachbewusstsein, das aus Text-, Satz-, Wort- und Silbenebene besteht und einem Sprachbewusstsein für Phoneme. Dabei definieren sie lediglich die Bewusstheit für Phoneme als „Phonologische Bewusstheit“ (vgl. Günther & Günther, 2004, S. 30). Andere Autoren dagegen zählen auch das Sprachbewusstsein für Silben zur phonologischen Bewusstheit und nennen die Bewusstheit für Phoneme als phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (vgl. Kapitel 3.2.1.1 und Kapitel 3.2.1.2).

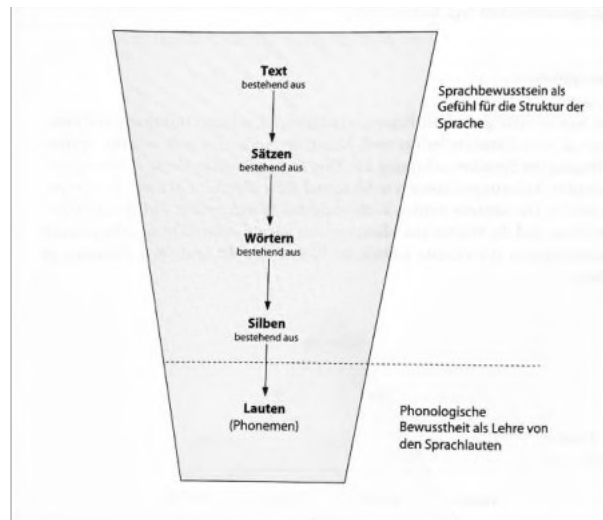


Abbildung 15: Struktur-Trichter der Sprachbewusstheit (Günther & Günther, 2004, S. 30).

3.2.1.1 Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Schnitzler beschreibt das Konstrukt nach Ergebnissen der Bielefelder Forschergruppe Skowronek und Marx (1989), welches die phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne aufzeigt. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf grössere Einheiten in der Lautsprache wie Silben, Onsets und Rime (vgl. Kapitel 3.1.3.2). Diese phonologischen Einheiten der deutschen Sprache sind zudem sprachrhythmisch und akustisch gut erkennbar. In das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gehört zudem die implizite Bewusstheit, d.h. das Vorhandensein von sprachlichem Wissen an sich, das aber nicht bewusst angewendet wird. Beispiele hierfür wären eher spontane Verhaltensweisen wie Reim- und Klatschspiele. Solche Fähigkeiten lassen sich bereits bei Kindern im Vorschulalter beobachten. Diese Fähigkeiten sind wichtig für die späteren Schriftsprachfähigkeiten in der Grundschule, also zu einem späteren, weiter entfernten Zeitpunkt der Sprachentwicklung. Daher rührt der Name phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20–21).

3.2.1.2 Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne werden kleinste phonologische Einheiten der deutschen Sprache berücksichtigt, also die Phoneme. Als Pendant zum oben erwähnten impliziten Wissen kommt hier das explizite Wissen zu tragen. Das bedeutet, dass das Wissen über die phonologische Struktur nun bewusst geschieht, reflektiert und analysiert wird. Dieses Wissen steht in direktem Zusammenhang mit den Schriftsprachfähigkeiten am Schulanfang, daher der Name phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20).

In diesem Kapitel wurde der Begriff der phonologischen Bewusstheit geklärt. Im nächsten Kapitel wird auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eingegangen.

3.2.2 Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit

Um die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit besser zu verstehen, wird zunächst ein kurzer Überblick über die phonologische Entwicklung beim Kind gegeben. Anschliessend wird die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit aufgezeigt und das Modell der phonologischen Bewusstheit nach Adams vorgestellt.

3.2.2.1 Die phonologische Entwicklung

In der folgenden Tabelle wird die Entwicklung der perceptiven und der produktiven Phonologie einander gegenübergestellt. Unter perceptiver Phonologie wird die Wahrnehmung und unter produktiver Phonologie die Produktion der phonologischen Merkmale der deutschen Sprache verstanden.

Tabelle 7: Entwicklung der perceptiven und produktiven Phonologie (vgl. Studer-Eichenberger, 2017, S. 8)

Zeitpunkt	Perzeptive Phonologie	Produktive Phonologie
4. bis 6. Monat	Das Kind kann die Silbenbetonung und Präferenz des trochäischen Betonungsmusters (zweite Silbe ist betont) erkennen und unterscheiden.	Marginales Lallen; auch erste Lallphase genannt, diese ist nicht Regionsspezifisch.
6. bis 9. Monat	Das Kind erkennt häufige Laute und Lautkombinationen der Umgebungssprache	
7. bis 12. Monat		Kanonisches Lallen; das Lallen beginnt zu tönen wie die Umgebungssprache. Der einfachste Laut für ein Kind ist /ma/, wenn Kinder sehr angespannt sind kann ein /pa/ daraus werden. Durch die repetitive und reduplizierte Verwendung wird daraus /mama/ oder /papa/. Dabei produziert das Kind diese Worte nicht bewusst → es steht keine Bedeutung dahinter
9. bis 24. Monat	Erkennen von phonotaktischen Regeln und Akzenten der Umgebungssprache	
10. bis 15. Monat		Alternierendes Lallen; das Kind hängt Laute flexibel zusammen: /mama/, /mapa/, /pama/, ...
24. bis 36. Monat		Phonologische Prozesse ³ → vgl. Tabelle 8 gs → ds Kinder bleiben mit der Zunge vorne, ist einfacher für die Kinder, weil die Zunge am gleichen Ort bleibt

³ „Unter phonologischen Prozessen wird die Veränderung der korrekten Wortform durch Auslassungen, Hinzufügungen oder Ersetzungen von Lauten verstanden“ (Wachtlin & Bohnert, 2018, S. 32).

bis 36. Monat		Das Kind entwickelt und festigt das Vokalinventar der Umgebungssprache.
18. Monat bis 5. Jahr		Das Kind entwickelt und festigt das Konsonanteninventar der Umgebungssprache.
24. Monat bis 5. Jahr	Das Kind lernt die phonotaktischen Regeln der Umgebungssprache implizit (= implizite phonologische Bewusstheit)	
4. bis 5. Jahr		Das Kind wendet erste phonologische Regeln wie Akzentverschiebung und Auslautverhärtung an. Beispiele: Rad – Räder /t d/ Bub – Buben /p b/ Sieg – Sieger /k g/
ab 5. Jahr	Das Kind lernt die phonotaktischen Regeln der Umgebungssprache explizit; z.B. Anlaute erkennen und ersetzen für ein neues Wort (=explizite phonologische Bewusstheit)	Das Kind erweitert die expressive phonologische Bewusstheit in Form der Phonem-Graphem-Korrespondenz.

Im zweiten Lebensjahr produzieren Kinder Wörter, die meist aus KV- oder KVKV-Folgen bestehen. Diese Phoneme lassen sich oft nur schwer erkennen und verstehen, hören sich aber aufgrund von Tonhöhe und Dauer „richtig“ an. Mit etwa anderthalb Jahren entdecken die Kinder dann, dass „bestimmte Laute an eine bestimmte Stelle im Wort gehören“ (Wachtlin & Bohnert, 2018, S. 32). Zu Beginn der phonologischen Entwicklung ist das Repertoire der Kinder aber im Vergleich zur Erwachsenensprache noch stark vereinfacht. Mit der Zeit verschwinden diese Auffälligkeiten in der Sprache jedoch wieder (vgl. Tabelle 8). Die Wahrnehmung der einzelnen Phoneme wirkt sich positiv auf den Schriftspracherwerb der Kinder aus und wird zusätzlich durch die Graphembewusstheit und den Lese-Rechtschreibprozess unterstützt (vgl. Wachtlin & Bohnert, 2018, S. 32).

Tabelle 8: Beispiele für phonologische Prozesse und ungefährer Zeitpunkt des Verschwindens (Jungmann & Albers; zitiert nach Jungmann, Morawiak, & Meindl, 2018, S. 16)

Phonologische Prozesse	Beispiele	Zeitpunkt des Verschwindens
Lautersetzungen		
Vorverlagerungen	Kamm → Tamm	< 3;0 Jahre
	ich → is	< 4;5 Jahre
Verschluss statt Reibelaut	Wippe → Bippe	< 3;0 Jahre
Ersetzung durch h	rot → hot	< 2;5 Jahre

Auslassung des ersten Lautes	Pfanne → Fanne	< 3;0 Jahre
Laut-/Silbenauslassungen		
Auslassung von Endkonsonanten	Dach → Da	< 2;5 Jahre
Auslassung von Anfangskonsonanten	Blatt → Batt	< 3;11 Jahre
Auslassung unbetonter Silben	kaputt → putt	< 3;6 Jahre
Vereinfachung von Mehrsilbern	Schokolade → Lade	< 3;6 Jahre
Harmonisierungen		
Verdoppelungen	Ball → Baba	< 2;5 Jahre
Anpassungen	Zunge → Kunge	< 4;0 Jahre
Stimmgebung	Kamm → Kam	< 2;5 Jahre

Die Hypothese der doppelten Repräsentation nach Osburg (1997) stellt Vermutungen auf, wie es zur Überwindung dieser phonologischen Prozesse kommt. Dieses gedankliche Konstrukt geht von zwei verschiedenen, zentralen Lautsystemen aus. Eines davon ist zuständig für die zentrale Repräsentation der Wahrnehmung und das andere für die zentrale Repräsentation der Produktion. Dabei speichern Kinder im Lautsystem der Wahrnehmung vor allem lautliche Schemata der Erwachsenensprache ab, während sie zentrale Repräsentationen der Produktion von eigenen lautsprachlichen Produktionen ableiten. Die beiden Repräsentationen werden den aktuellen phonetischen Fähigkeiten angepasst und beeinflussen sich wechselseitig. Dadurch kann es auch passieren, dass beispielsweise der Gebrauch von Phonemen inkonstant erscheint, da die Repräsentationen der Produktion noch nicht auf alle relevanten Kontexte angepasst wurden. Dies geschieht, indem immer wieder neu entdeckte, phonologische Regeln aus der gesprochenen Sprache entnommen und so lange verändert und überprüft werden, bis sich die beiden Repräsentationen immer mehr angleichen. Dadurch wird die Sprache mit der Zeit konstanter und entspricht auch immer mehr den Regelmässigkeiten der „Erwachsenensprache“. Dies zeigt sich beispielsweise darin, wenn Kinder in der Sprache anderer den regelwidrigen Gebrauch sofort entdecken, in der eigenen Sprache jedoch trotzdem falsche Phoneme benutzen, obwohl sie im Stande sind, sie korrekt zu bilden. Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Kind ‚Tuchen‘ [ˈtu:xŋ] statt ‚Kuchen‘ [ˈku:xŋ] oder ‚sön‘ [sø:n] statt ‚schön‘ [ʃø:n] sagt (vgl. Singer, 2011, S. 144–145).

3.2.2.2 Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit

In der Regel beginnt die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit spontan in der Kindergartenzeit. Dazu gehört, dass Kinder beispielsweise Wörter in Silben zerlegen oder Reimspiele spielen. Die phonologische Bewusstheit ist darin erkennbar, wenn Kinder Wörter in lautliche Einheiten zerlegen (Analyse) oder diese zu Wörtern zusammensetzen können (Synthese) (vgl. Steinbrink & Lachmann, 2014,

S. 20). Für Klicpera et al. beginnt die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zu dem Zeitpunkt, in welchem das Kind eine „generelle metalinguistische Bewusstheit“ (Klicpera et al., 2017, S. 20) entwickelt. Dies ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder erkennen, dass Schriftzeichen etwas mit realen Objekten zu tun haben und über Zeichnungen und Bilder hinausgehen. Zudem müssen die Kinder dabei entdecken, dass die Sprache aus einzelnen Wörtern besteht und die Anordnung dieser Wörter bestimmten Regeln gehorcht. Zu Beginn dieser Wortbewusstheit verknüpfen Kinder oft die Wörter mit ihren Referenten. So benennen sie beispielsweise „Hund“ als längeres Wort als „Regenwurm“, da das Tier größer ist. Erst im Anschluss kann die eigentliche phonologische Bewusstheit entwickelt werden. Klicpera et al. definieren diese als „Fähigkeit, die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und auch bestimmte Manipulationen mit ihnen durchzuführen“ (ebd., S. 21). Mit den einzelnen Segmenten der Sprache sind beispielsweise Silben und Phoneme gemeint (ebd., S. 20-21).

3.2.2.3 Die fünf Stufen der phonologischen Bewusstheit nach Adams

Adams fasst die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in fünf Stufen zusammen (vgl. Adams, 1990, S. 80–81):

1. Stufe: Kinderreime

Die Kinder können erkennen, dass einige Wörter ähnlich klingen, also dass sie sich reimen können und andere nicht (ebd.).

2. Stufe: Anlaute, Inlaute, Endlaute

Die Kinder können unterscheiden, ob Wörter am Anfang, in der Mitte, oder am Schluss gleich klingen. Vor allem bei In- und Endlauten spielen die Reime wieder eine grosse Rolle. Im Gegensatz zur ersten Stufe müssen die Kinder aber nicht nur erkennen, dass etwas bei einem Wort ähnlich ist, sondern auch verstehen, welcher Bestandteil des Wortes nun ähnlich oder unterschiedlich ist (ebd.).

3. Stufe: Silbensegmentation

Auf der dritten Stufe haben Kinder bereits die Fähigkeit, die Wörter in einzelne Silben aufzugliedern, beziehungsweise diese zu Wörtern zusammensetzen. Dies setzt offenbar voraus, dass sich die Kinder bereits bewusst sind, dass Wörter aus einzelnen Lauten, also Phonemen zusammengesetzt sind, und dass sie diese auch erkennen können, wenn sie isoliert gesprochen werden. Idealerweise können sie selbst auch schon Phoneme produzieren (ebd.).

4. Stufe: Phonemsegmentation

Die Kinder haben nun ein komplettes Verständnis für den Aufbau von Wörtern entwickelt und können diese analysieren und gänzlich in einzelne Phoneme aufgliedern (ebd.).

5. Stufe: Phonemmanipulation

Auf dieser Stufe sind die Kinder so sicher im Umgang mit Phonemen, dass sie anfangen können, diese zu manipulieren. Dies geht beispielsweise, indem einzelne Phoneme eines Wortes ausgetauscht,

hinzugefügt oder weggelassen und dadurch neue Wörter gebildet werden. Nebst richtigen Wörtern sind dabei auch Unsinn-Wörter zugelassen (ebd.).

Dabei erreichen die letzten beiden Stufen nur Kinder, die bereits Leseinstruktionen erhalten haben. Es ist daher unklar, ob diese beiden Stufen eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb oder ein Neben-
effekt davon sind (ebd.).

3.2.2.4 Das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit nach Schnitzler (2008) – Ein Modell der phonologischen Bewusstheit

Basierend auf dem psycholinguistischen Sprachverarbeitungsmodell nach Stackhouse und Wells (1997) sowie Erkenntnissen aus dem englischsprachigen Raum von Dodd et al. (1996) hat Schnitzler das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit entwickelt. Dabei geht es im Grunde darum, dass die Komplexität vor allem von zwei Faktoren beeinflusst wird. Damit ist einerseits die Grösse der phonologischen Einheit (Silbe, Onset-Rime, Phonem) und andererseits das Ausmass ihrer bewussten Verfügbarkeit (Fähigkeit der Identifikation, Synthese, Segmentation, Manipulation) gemeint (vgl. Schnitzler, 2008, S. 21).

Die Dimension der phonologischen Einheit

In der Dimension der phonologischen Einheit gilt dabei: Je kleiner die Einheit ist, desto schwieriger ist es auch, sie zu erkennen. Somit sind Silben verhältnismässig einfach und Phoneme schwierig zu erkennen. Darum kann beispielsweise der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe angepasst werden, in dem die Grösse der phonologischen Einheit variiert wird. Abbildung 16 verdeutlicht dies:

Aufgabe: Was hörst du am Anfang von ...	Antwort	Ebene der phonologischen Einheit
1. Ameise?"	[a:]	Silbe: A-mei-se
2. Oma?"	[o:]	O-ma
3. Ball?"	[b]	Onset: B-all
4. Sahne?"	[z]	S-ahne
5. Flug?"	[f]	Phonem: F-l-u-g
6. Eis?"	[ai]	Ei-s

Abbildung 16: Veränderung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe innerhalb der Dimension der Einheit (Schnitzler, 2008, S. 14).

Obwohl in dieser Abbildung bei allen Aufgaben nach dem Anlaut gefragt wird, sind sie unterschiedlich schwierig. Bei den Aufgaben [1.] und [2.] stimmt der Anlaut gleichzeitig mit der Silbe überein und ist so recht einfach zu erkennen. Bei den Aufgaben [3.] und [4.] genügt es, wenn Kinder den Onset von Silben erkennen können, und in den schwierigsten Aufgaben [5.] und [6.] müssen die Kinder bereits das Verständnis von Phonemen entwickelt haben. Das /f/ von Flug entspricht nämlich nur einem Teil des Onsets und das Phonem /ei/ gehört zum Reim der Silbe. Je nachdem, welchen Aufgabentyp das Kind bewältigen kann, können also unterschiedliche Aussagen zur phonologischen Bewusstheit gemacht werden (vgl. Schnitzler, 2008, S. 22–23).

Die Dimension der Operation

Bei der Dimension der Operation geht es darum, wie hoch die kognitive Anforderung einer Aufgabe ist. Dabei gilt der Grundsatz: Je expliziter, das heisst bewusster, die Analyse oder Operation durchgeführt wird, umso schwieriger ist sie. Das liegt daran, da bei zunehmender Komplexität vermehrt spezielle, abstrakte phonologische Repräsentationen im mentalen Lexikon (vgl. Kapitel 3.2.3.2) abgerufen werden müssen. Bei dieser Dimension wird zwischen der expliziten und der impliziten phonologischen Bewusstheit unterschieden (vgl. Abbildung 17). Als Beispiel nennt Schnitzler dabei ein Experiment von Jansen und Marx aus dem Jahr 1999. Dabei wurde untersucht, dass viele Kindergartenkinder dreisilbige Wörter zwar in Silben unterteilen und diese mit Klötzchen markieren konnten (z.B. Mikado [mi'.ka:.do]), im Nachhinein aber nur wenige die einzelnen Silben, respektive die gelegten Klötzchen (z.B. [ka:]) benennen konnten. Bei diesem Experiment zeigte sich, dass diese Kinder zwar fast alle über implizites Wissen zur phonologischen Bewusstheit verfügen, aber nur wenige dieses Wissen auch explizit anwenden können (vgl. Schnitzler, 2008, S. 23–25).

Ein Faktor für den Grad der Expliztheit von Aufgaben ist die Anzahl der kognitiven Verarbeitungsschritte, die durchgeführt werden müssen, um sie zu lösen. Die einfachste Operation ist die Identifikation, da die Kinder dabei nur über rudimentärste Kenntnisse der Einheit verfügen müssen (z.B. „Hörst du ein /p/ in ‚Plan‘?“ oder „Welches Wort hört sich am Anfang anders an als die anderen: ‚Frosch, Knall, Floss‘?“). Bei der Synthese und der Segmentation müssen zunächst die Phoneme erkannt werden, bevor die eigentliche Aufgabe gelöst werden kann. Aufgaben zur Synthese sind beispielsweise Onset und Reimeinheiten zusammenzuziehen und das entsprechende Wort zu finden (z.B. [b] und [a] gibt [bal]; Kinder haben Ball, Schal und Bahn zur Auswahl). Bei der Segmentation kann umgekehrt die Aufgabe sein, das Wort Ball [bal] in einzelne Phoneme aufzuteilen und die Anzahl der Phoneme zu benennen [b] [a] [l], also drei zu benennen oder zu legen. Die schwierigste Operation stellt die Ebene der Manipulation dar (ebd., S. 25-28). Dabei werden verschiedene Aufgabentypen unterschieden:

Tabelle 9: Aufgabentypen auf der Ebene der Manipulation nach Schnitzler (Schnitzler, 2008, S. 28) ergänzt mit Beispielen nach Mayer (vgl. Mayer, 2018, S. 48).

Aufgabentypen auf der Ebene der Manipulation	Beispiele
Substitution (Ersetzen phonologischer Einheiten)	Ananas [ˈa.na.nas] → Ininis [ˈi.ni.nis]
Elision oder Tilgung (Auslassen phonologischer Einheiten)	reisen [ˈʁaɪzən] → Eisen [ˈaɪzən]
Addition oder Epenthese (Hinzufügen phonologischer Einheiten)	Eis [aɪs] → Reis [ʁaɪs]
Permutation oder Metathese (Umstellen phonologischer Einheiten)	Masse [ˈma.sə] → [ˈam.sə] Tuch [tu:x], Bank [baŋk] → Buch [bu:x], Tank [taŋk] Hans [hans] Peter [ˈpe:.te] → Pans [pans] Heter [ˈhe:.te]

Es gibt keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, wie die Abstufung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Aufgabentypen aussieht. Fest steht jedoch, dass die Umstellung die anspruchsvollste Aufgabe ist (vgl. Schnitzler, 2008, S. 28–29).

Die Matrix des zweidimensionalen Konstrukts der phonologischen Bewusstheit

Schnitzler hat das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit in einer Matrix, die den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Dimensionen und Ebenen anzeigt, graphisch dargestellt (vgl. Schnitzler, 2008, S. 29). Mayer hat diese Matrix noch mit Beispielen ergänzt:

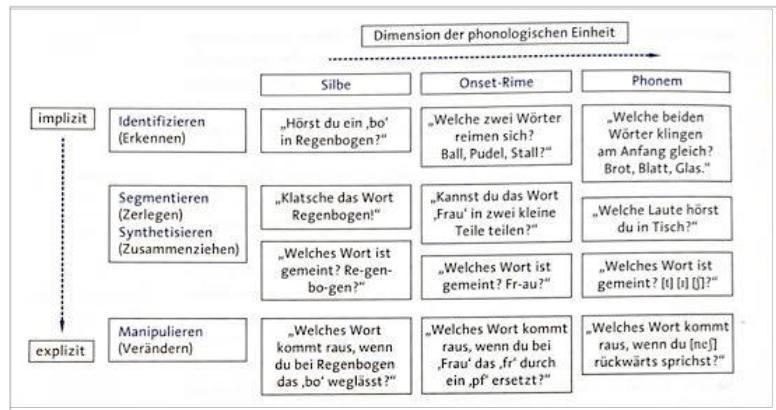


Abbildung 17: Die Matrix des zweidimensionalen Konstrukts der phonologischen Bewusstheit nach Schnitzler (Mayer, 2018, S. 50).

Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit wurde in diesem Kapitel beschrieben. Das nachfolgende Kapitel zeigt die Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb auf.

3.2.3 Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb

Unter Schriftspracherwerb wird der Prozess des Lesen- und Schreibenlernens zusammengefasst. Dabei geht man davon aus, dass die beiden Aspekte sich gegenseitig beeinflussen und nicht unabhängig voneinander oder in einer bestimmten Reihenfolge gelernt werden (vgl. Dürscheid, 2016, S. 243–244). In diesem Kapitel wird der Fokus zunächst auf die allgemeinen Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb gelegt. Dann wird die Rolle der phonologischen Bewusstheit bei der Entwicklung der Lesekompetenzen und anschliessend der Schreibkompetenzen beleuchtet.

3.2.3.1 Progressive vs. diskontinuierliche Entwicklung der phonologischen Bewusstheit

Obwohl die phonologische Bewusstheit seit etwa 25 Jahren als wichtigste Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gilt, ist nicht abschliessend geklärt, ob sie im engeren Sinne wirklich Voraussetzung oder eher eine Folge des Schriftspracherwerbs ist, da die zu segmentierenden Einheiten genau der Schrift entsprechen. Diese Segmentierung stellt besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs hohe kognitive Anforderungen an die Kinder. Gerade die einzelnen Phoneme in komplexen Silbenanfängen, beispielsweise das [b] in [blu:mə] ist für sie fast unmöglich zu identifizieren, während sie den ganzen

Silbenanfang problemlos ersetzen können. Fest steht, dass die Phonologie gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs eine grosse Rolle einnimmt und Kinder in den frühen Schrifterwerbsphasen oft darauf zurückgreifen (vgl. Noack, 2016, S. 86–93). Um Schriftsprache überhaupt erwerben zu können, bedarf es einer expliziten Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen. So müssen Kinder beispielsweise erkennen, dass die schriftliche Sprache als Symbolsystem Sprache repräsentiert und abgesehen vom Inhalt auch zentrale Aspekte wie Form und Klang von Bedeutung sind (vgl. Singer, 2011, S. 149–150). In dieser frühen Phase des Schriftspracherwerbs schreiben Kinder beispielsweise nichts auf, was sie nicht auch lautlich realisieren können. Dadurch entstehen Texte mit Auffälligkeiten im Vergleich mit der orthografischen Norm, die von schriftkundigen Erwachsenen meist kaum mehr zu verstehen sind. Solche Texte können zwar recht genaue Niederschriften des phonetischen Schallstroms sein, es fehlen aber noch die prosodisch und grammatisch fundierten Schreibungen der orthografischen Schreibweise (vgl. Noack, 2016, S. 86–93). Naegele betont zudem, dass bei Kindern mit Lese-Recht-schreibproblemen die Schwierigkeiten besonders in diesem sprachlich-kognitiven Bereich liegen. Um erfolgreich im Schriftspracherwerb zu sein, nennt sie vor allem drei zentrale Punkte. Erstens müssen Kinder die kommunikative Funktion der Schrift begreifen. Die Grapheme sind nicht beliebig austauschbar, sondern eine besondere Form der Sprache, die es möglich macht, zeit- und ortsunabhängig zu kommunizieren. Zweitens müssen Kinder die sprachstrukturellen Merkmale kennen, die im alphabetischen Schriftsystem repräsentiert sind (Laute, Phoneme, Silben, ...). Der dritte, zentrale Punkt ist, dass sie sich geeignete Lern-, Übungs- und Arbeitstechniken aneignen (vgl. Naegele, 2014, S. 32–33).

Mayer unterscheidet zwischen zwei kontroversen Richtungen in der aktuellen Forschung. Der Ansatz der „progressiven Entwicklung“ geht davon aus, dass die phonologische Bewusstheit die wichtigste Voraussetzung des Schriftspracherwerbs ist, während der Ansatz der „diskontinuierlichen Entwicklung“ sie als logische Konsequenz der Auseinandersetzung mit der alphabetischen Schrift sieht (vgl. Mayer, 2008, S. 64). Marx vergleicht diverse Studien zu beiden Richtungen und schliesst daraus, dass vor allem die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne als Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs angesehen wird, während die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne erst in Interaktionen mit dem Schriftspracherwerb entwickelt wird (vgl. H. Marx, 2007, S. 128–134). Fest steht auf jeden Fall, dass der Schriftspracherwerb für Kinder, die vor Eintritt in die Schule bereits Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit erworben haben oder aber sich diese rasch aneignen können, einfacher ist als für Kinder ohne entsprechende Kompetenzen (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 24).

Grapheme

Beim Schriftspracherwerb spielen nebst den Phonemen auch die Grapheme eine grosse Rolle. Analog zu den Phonemen der gesprochenen Sprache gibt es auch in der Schriftsprache kleinste Einheiten. Dabei wird der Begriff Graphem relevant. Darunter wird die kleinste, bedeutungsunterscheidende Einheit eines Schriftsystems verstanden. Ebenso wie in der Lautsprache gibt es auch Allographie, darunter werden beispielsweise verschiedene Schriftarten des gleichen Buchstabens verstanden. Die Unterscheidung zwischen Allographen und Graphemen findet ebenfalls mit Minimalpaaren statt (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 122). Das folgende Beispiel verdeutlicht den Unterschied zwischen Graphemen und Buchstaben: <sch> besteht zwar aus drei Buchstaben, ist aber nur ein Graphem. Buchstaben und

Grapheme verhalten sich analog zu den Phonem und Phonemen in der Phonologie (vgl. Dürscheid, 2016, S. 132–133; Kapitel 3.1).

<p>Vokalgrapheme <a>, <e>, <i>, <ie>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü></p> <p>Konsonantgrapheme <p>, <t>, <k>, , <d>, <g>, <f>, <w>, <s>, <ß>, <j>, <h>, <m>, <n>, <l>, <r>, <qu>, <ch>, <sch>, <v>, <x>, <z></p>

Abbildung 18: Die Grapheme des Deutschen (Eisenberg, 2016, S. 78)

Das Grapheminventar des Deutschen reicht aus, um den grössten Teil des Kernwortschatzes zu verschriften. Für Eigennamen und Fremdwörter dagegen braucht es weitere Grapheme wie beispielsweise das <y> oder das <c> (vgl. Eisenberg, 2016, S. 67).

Phonem-Graphem-Korrespondenzen

In der heutigen Zeit geht man davon aus, dass die phonologische Bewusstheit und das Buchstabenwissen sowohl in enger Beziehung miteinander stehen als auch den Erfolg im Schriftspracherwerb vorhersagen. Dabei vermittelt die phonologische Bewusstheit ein grundlegendes Verständnis des phonologischen Aspekts der Schriftsprache, was essenziell für den Schriftspracherwerb ist und das spätere Verständnis von Phonem-Graphem-Korrespondenzen unterstützt (vgl. Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 20). Wörter zu hören ist für Erwachsene etwas Selbstverständliches, wie schwierig dies aber für Kinder im Schriftspracherwerb ist, wird erst klar, wenn man versucht, einer Unterhaltung in einer fremden Sprache zu folgen (vgl. Dehn, 2018a, S. 62). Es ist für den Zuhörer nicht möglich, einzelne Wörter herauszuhören, da es sich bei der gesprochenen Sprache um ein Lautkontinuum und nicht um einzelne, segmentierte Laute handelt. Das Erkennen der einzelnen Phoneme wird noch zusätzlich durch die realisierte Sprachform (Dialekt) des Sprechers erschwert. Die Schriftsprache dagegen setzt sich aus einzelnen, deutlich voneinander abgegrenzten Buchstaben, Wörtern und stabilen Wortformen zusammen. Insbesondere beim Schriftspracherwerb zeigt sich, dass von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache ein Abstraktionsprozess vollbracht werden muss (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 164). Die Übereinstimmung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen ist also viel grösser, als die von Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 37). In der deutschen Sprache gibt es in etwa 40 Phoneme, aber weniger als 40 Grapheme. Diese Tatsache verunmöglicht eine Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Phonemen und Graphemen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 134–138; Dürscheid, 2016, S. 134–136). So kann beispielsweise ein /a/ als <a>, <ah> und manchmal auch als <aa> verschriftlicht werden. Umgekehrt kann man anhand des <a> nicht erkennen, ob es nun so wie „Wal“ oder wie in „Wall“ ausgesprochen wird. Erfahrene Leser und Schreiber erkennen dies anhand der Umgebung des Buchstabens. Kinder, die gerade erst am Anfang des Schriftspracherwerbs stehen, haben noch grosse Schwierigkeiten damit, da ihnen das nötige Wissen fehlt (vgl. Dehn, 2018b, S. 63).

Trotzdem gibt es Regeln zwischen Phonemen und Graphemen. Diese werden Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK-Regeln) genannt. Diese Regeln beschreiben, wie einzelne Phoneme oder Phonemfolgen mit entsprechenden Graphemen korrespondieren (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 134–138;

Dürscheid, 2016, S. 134–136). Die GPK-Regel legt dabei fest, welches Graphem in der Regel welches Phonem repräsentiert (vgl. Eisenberg, 2016, S. 68).

gespannte Vokale	ungespannte Vokale
[i] → (ie) [ʃpi:s] - (Spieß)	[ɪ] → (i) [ʃplɪnt] - (Splint)
[y] → (ü) [ty:r] - (Tür)	[ʏ] → (ü) [gə'ʏrst] - (Gerüst)
[e] → (e) [ve:k] - (Weg)	[ɛ] → (e) [velt] - (Welt)
[ø] → (ö) [ʃø:n] - (schön)	[œ] → (ö) [ˈgœnən] - (gönnen)
[æ] → (ä) [ˈgæ:bə] - (gäbe)	[a] → (a) [kalt] - (kalt)
[ɑ] → (a) [pfa:t] - (Pfad)	
[o] → (o) [ʃro:t] - (Schrot)	[ɔ] → (o) [fɔst] - (Frost)
[u] → (u) [hu:t] - (Hut)	[ʊ] → (u) [kʊnst] - (Kunst)
Schwa	
[ə] → (e) [ˈzɔnə] - (Sonne)	

Abbildung 19: GPK-Regeln für die Vokale (Eisenberg, 2016, S. 69)

Konsonanten	
[p] → (p) [pʊlt] - (Pult)	[x] → (ch) [vax] - (wach)
[t] → (t) [tɑ:l] - (Tal)	[v] → (w) [vɪnt] - (Wind)
[k] → (k) [kalt] - (kalt)	[z] → (s) [zɔnə] - (Sonne)
[kv] → (qu) [kva:l] - (Qual)	[ks] → (chs) [laks] - (Lachs)
[b] → (b) [bʊnt] - (bunt)	[h] → (h) [hu:t] - (Hut)
[d] → (d) [do:m] - (Dom)	[m] → (m) [mu:s] - (Mus)
[g] → (g) [gʊnst] - (Gunst)	[n] → (n) [no:t] - (Not)
[f] → (f) [fɪʃ] - (Fisch)	[ŋ] → (ng) [rɪŋ] - (Ring)
[s] → (ß) [ru:s] - (Ruß)	[l] → (l) [lʊft] - (Luft)
[ʃ] → (sch) [ʃro:t] - (Schrot)	[r] → (r) [rɪŋ] - (Ring)
Affrikate	
[ts] → (z) [t͡sɑ:n] - (Zahn)	

Abbildung 20: GPK-Regeln für die Konsonanten (Eisenberg, 2016, S. 70)

Dabei ist zu beachten, dass diese Regeln den Normalfall bei deutschen Wörtern abdecken. Eigennamen sowie Fremdwörter sind nicht berücksichtigt worden (vgl. Eisenberg, 2016, S. 68–71).

Grundsätzlich sind die Korrespondenzen zwischen Graphemen und Phonemen sehr schwer zu erfassen und tendenziell unpräzise, da Grapheme oft mehrdeutig sind und nicht nur abhängig von den Phonemen, sondern auch durch morphologische und silbische Prinzipien sowie benachbarte Grapheme beeinflusst werden (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 137).

Für Lese- und Schreibanfänger sind Phonem-Graphem-Korrespondenzen viel komplexer zu erfassen, als umgekehrt die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 164). Trotzdem gelingt es den meisten Kindern bereits wenige Wochen nach Schulbeginn, einen Grossteil der im Unterricht gelernten Wörter sowohl richtig zu lesen als auch zu schreiben (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 37). Unabhängig vom Dialekt und der aktuell realisierten Sprachform bleibt die Schrift unverändert. Dies zeigt sich durch die so genannte Explizitlautung, die sich klar von der Standardlautung abgrenzt. Bei der Explizitlautung werden die Wortformen so artikuliert, dass alle Einzellaute in seinen funktionalen, artikulatorischen Eigenschaften erkennbar sind. Zudem werden alle Wörter mit vokalischem Kern realisiert. Solche expliziten Formen sind beispielsweise beim Wort haben [ha:bən] anstelle von Standardformen wie [ha:bŋ] oder [ha:.bŋ]. Entscheidend bei der expliziten Form ist es, die Form nicht zu verfälschen wie beispielsweise [ha:be:n]. Bei dieser Form wäre weder die Akzent- noch die Silbenstruktur der deutschen Sprache erkennbar und würde es den Sprachlernenden verunmöglichen, eine Phonem-Graphem-Korrespondenz aufzubauen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 131–133).

Eisenberg fasst die Voraussetzungen für die Explizitlautung nach Venemann und Jacobs (1984) zusammen:

- Die Wortformen werden schriftorientiert und einzeln ausgesprochen. Sie werden nicht durch Wörter beeinflusst, die davor oder danach ausgesprochen werden.
- Jeder Einzellaut hat alle seine funktionalen artikulatorischen Merkmale, beispielsweise [zanft] für ‚sanft‘ aber niemals [zamft].
- Alle Silben werden mit vokalischem Kern ausgesprochen.
- Die Wörter werden mit der Normalbetonung ausgesprochen. Das heisst, es dürfen keine bestimmten Silben betont werden, um beispielsweise einen Kontrast aufzuzeigen wie bei be'laden und ent'laden statt 'beladen und 'entladen (vgl. Eisenberg, 2016, S. 51–52).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die Explizitlautung nur für diejenigen Kinder eine Hilfe ist, die bereits die Grundlagen des Schriftspracherwerbs erworben haben und über metalinguistisches Prozesswissen der Sprachkodierung verfügen. Schreibanfänger dagegen greifen auf das Sprachwissen der konkreten Ausspracheformen zurück, mit denen sie aufgewachsen sind (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 131–133). Klicpera et al. betonen dabei, dass je mehr die Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Leseunterricht im Fokus stehen, desto früher sind die Kinder in der Lage, diese Regeln auch zu nutzen (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 23). Am Anfang des Schriftspracherwerbs schreiben Kinder nur das auf, was sie auch lautlich realisieren können (vgl. Noack, 2016, S. 87). Durchschnittlich beherrschen Kinder im Zeitraum von Ende erster bis Mitte zweiter Klasse das „lautgetreue“ Schreiben so weit, dass sie sich auch neue Wörter auf diese Weise erschliessen können (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 36).

3.2.3.2 Das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera et al.

Ein bekanntes Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens unterscheidet zwischen dem lexikalischen und dem nichtlexikalischen Zugang. Dabei wird zwischen der phonologischen Rekodierung und dem mentalen Lexikon unterschieden (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 28–29).

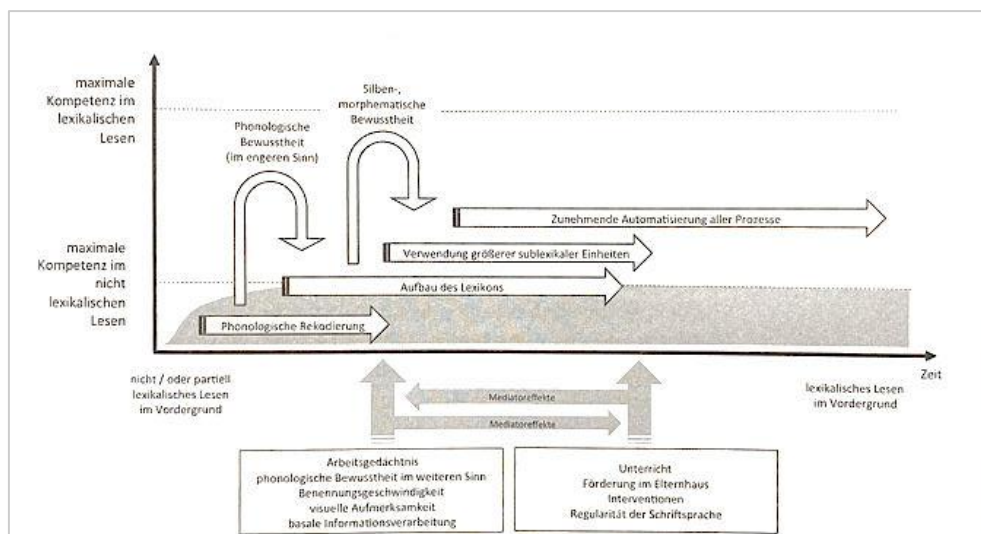


Abbildung 21: Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera et al. (Klicpera et al., 2017, S. 29).

In dieser Abbildung wird ersichtlich, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne einen positiven Effekt auf den Leselernprozess hat, während die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne aus der phonologischen Rekodierung entsteht und beim Aufbau des mentalen Lexikons mitwirkt (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 28–30).

Phonologische Rekodierung

Die deutsche Sprache gehört zu den Alphabetschriften und basiert somit auf dem phonologischen Prinzip. Das bedeutet, dass die Schrift phonetisch gelesen werden kann, unabhängig davon, ob es sich um ein bekanntes Wort handelt oder nicht. Diese Umwandlung von visuellen Zeichen in auditive Laute nennt man phonologische Rekodierung. Als Gegenteil der phonologischen Rekodierung gibt es den Prozess des (En-)Kodierens. Dabei werden lautsprachliche Einheiten in die visuellen Symbole der Schriftsprache übersetzt (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 125). Dazu müssen die Kinder von der Vorstellung wegkommen, dass das geschriebene Wort als eine Art ‚Icon‘, ähnlich wie beispielsweise ein chinesisches Schriftzeichen, ein Wort darstellt (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, S. 27). Sie müssen in der Lage sein, Wörter in ihren lautsprachlichen Bestandteilen wahrzunehmen und zu erkennen, dass Buchstaben Laute darstellen. Dabei versuchen sie zunächst noch, Wörter aufgrund der Anfangsbuchstaben zu erraten oder halten nur besonders prägnante Laute, meist Konsonanten, in sogenannten Skelettschreibungen wie „HSE“ für Hase oder „FSBL“ für Fussball fest. Mit zunehmender Übung werden die Kinder sowohl beim Zusammenlauten der Buchstaben beim Lesen als auch beim lautorientierten Verschriften besser (vgl. Naegele, 2014, S. 62–63). Für Klicpera et al. ist die phonologische Rekodierung ein Prozess, bei dem das Wort aus den einzelnen Lauten zusammengesetzt wird (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 29). Es ist ein so genannter „bottom-up“-Prozess und wird dafür gebraucht, sich unbekannte Wörter zu erlesen (vgl. Lindauer & Schneider, 2016, S. 121). Anders ausgedrückt kann man auch sagen, dass das phonologische Rekodieren am Anfang des Leselernprozesses abhängig ist von den Graphem-Phonem-Korrespondenzen und sich später auch grössere sublexikalische Einheiten, wie beispielsweise Silben oder Morpheme zu Nutzen macht (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 30).

Das mentale Lexikon

Im mentalen Lexikon sind die Wörter abgespeichert und können direkt abgerufen werden. Nebst dem Schriftbild und der Aussprache ist auch die Bedeutung des Wortes abgespeichert. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs erschliessen sich Leserinnen und Leser noch fast alle Wörter durch die phonologische Rekodierung. Mit der Zeit sind aber immer mehr Wörter im mentalen Lexikon abgespeichert und können so direkt abgerufen werden. Dieser Zugang geht viel schneller und die reife Leserin oder der reife Leser greifen nur noch bei unbekanntem Wörtern auf das synthetische Lesen zurück (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 29). Der Aufbau des mentalen Lexikons wird als „Lexikalischer Erwerb“ (vgl. Rothweiler & Kauschke, 2007, S. 42) bezeichnet. Da beim mentalen Lexikon die Analyse-Synthese-Prozesse der phonologischen Rekodierung übersprungen werden, spricht man von einem „top-down“-Prozess. Das heisst, das Wort wird als Sichtwort wahrgenommen und die Leserin oder der Leser kann auf das gespeicherte Wissen zurückgreifen und das Wahrgenommene interpretieren (vgl. Lindauer & Schneider, 2016, S. 121). Dieser Vorgang wird auch als Dekodieren bezeichnet, das heisst, die Bedeutung der Schriftsprache wird rekonstruiert. Dazu gehören sowohl das Erkennen von Wortbausteinen wie Silben

und Morphemen als auch der Bedeutung von ganzen Wörtern und Sätzen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 125). Der Begriff des mentalen Lexikons ist viel weiter gefasst als der Begriff „Wortschatz“, der sich lediglich auf den Umfang und die Zusammenstellung der Einheiten bezieht. Das mentale Lexikon ist nicht nur ein Wortschatzspeicher, sondern verknüpft die lexikalischen Einheiten auch mit komplexen Beziehungen zueinander. Solche lexikalischen Einheiten sind beispielsweise Wörter, aber auch Wortbildungsmorpheme oder Wortstämme. Zusammengefasst wird jede Information, die in phonologischer, semantischer, struktureller, morphematischer, pragmatischer oder orthografischer Weise in Zusammenhang mit der Einheit steht, im mentalen Lexikon mit der betreffenden Einheit verknüpft und abgespeichert. Zudem werden im mentalen Lexikon auch die Regeln abgespeichert, die zur Wortbildung unbekannter Wörter benötigt werden. Da dies ein aktiver Prozess ist, finden im mentalen Lexikon während dem ganzen Leben Auf- und Umbauprozesse statt (vgl. Rothweiler & Kauschke, 2007, S. 42–43).

3.2.3.3 Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Scheerer-Neumann et al.

Angelehnt an das Stufenmodell von Frith (1986), Scheerer-Neumann (1989, 1996), Seymour und Elder (1986) sowie Ehri (1992) beschreiben Scheerer-Neumann et al. ein Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Grundstruktur des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs (Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 62).

Entwicklungsstufe / Strategie	Lesen	Schreiben
logographisch (direkt)	Erkennen von Wörtern an visuellen Merkmalen/einzelnen Buchstaben	Auswendiglernen der Buchstaben weniger Wörter (z.B. Namen)
alphabetisch (indirekt)	Erlesen auf der Basis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen	lautorientiertes Schreiben auf der Basis von Phonem-Graphem-Korrespondenzen
orthographisch (indirekt)	Lesen auf der Basis grösserer Einheiten (Silben, Morpheme) und orthografischer Strukturen	alphabetisches Schreiben, überformt durch orthographische Strukturen
Speichern im und Abrufen aus dem orthographischen Lexikon dominiert (direkt)	Sichtwörter	Lernwörter

Im Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit ist vor allem die alphabetische Phase von Bedeutung. In dieser Phase erkennen Kinder, dass die Laut- und Schriftsprache einen Bezug zueinander haben und es Phonem-Graphem-Korrespondenzen gibt. Sie verschriften ihre eigene Lautsprache, wodurch eine Schriftsprache entsteht, die noch weit weg von der orthographischen Norm ist. In diesem Stadium bilden die Schülerinnen und Schüler Hypothesen, was in der Schrift dargestellt wird und wie die Schriftsprache mit der Lautsprache korrespondiert. Dabei experimentieren sie mit zunehmendem Wissen und ihren Beobachtungen mit verschiedenen Schriftweisen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 161–170). Das Schreiben ist in gewisser Weise anspruchsvoller für die Schülerinnen und Schüler, da sie die Sprachrepräsentationen nicht nur wiedererkennen, sondern selbst produzieren müssen. Der Schreibprozess ist verglichen mit dem Leseprozess wesentlich langsamer und bewusster gesteuert. Dies betrifft

sowohl die Wortebene als auch die Formulierung und Gestaltung des Textes (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 159). Scheerer-Neumann et al. betonen, dass sich die alphabetische Strategie auch dem indirekten Weg der phonologischen Rekodierung (vgl. Kapitel 3.2.3.2) zuordnen lässt. Die Phonem-Graphem-Korrespondenzen werden genutzt, um auch bisher unbekannte Wörter zu lesen oder zu schreiben. Da zusätzlich auch die Phonemsynthese und -analyse für die alphabetische Strategie gebraucht werden, ist diese Strategie für manche Kinder eine grosse Herausforderung. Eine besondere Hürde stellen die Plosivlaute im Schriftspracherwerb dar. Diese lassen sich nämlich nicht als einzelne Laute isoliert aussprechen, sondern nur in Kombination mit einem Schwa (vgl. Kapitel 3.1.3.3). Daher entsteht die phonologische Wortform auch nicht wie bei anderen Lauten durch eine Addition der Laute, sondern durch einen integrativen Akt. So wird beispielsweise aus [bə], [o:] und [tə] das Wort [bo:t]. Selbst bekannte Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden im frühen Schriftspracherwerb noch zögerlich und in mehreren Schritten erlesen:

<Rose> → [ʁʁʁ] [o:] → [ʁʁo:] → [ʁʁo:s] → [ʁo:.. 'ze:] → [ʁo:zə]

Es ist daher nicht verwunderlich, dass Konsonantencluster sowie längere Wörter den Kindern zu Beginn des Schriftspracherwerbs grosse Mühe bereiten, und daher soll darauf geachtet werden, phonologisch einfache Wörter zu verwenden (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 62–63; 77).

Scheerer-Neumann beschreibt das Beispiel von Maria, einer Drittklässlerin, die nach wie vor Schwierigkeiten mit der Phonemanalyse hat. Sie hat sich einzelne Lernwörter ohne den Einbezug phonologischer Strukturen angeeignet. Ihre Spontanschreibungen sind kaum lesbar und sie verwendet unter anderem syntaktisch und semantisch ähnliche Wörter, wie beispielsweise 'sind' statt 'ist' oder 'der' statt 'die' als Ersatz für unbekannte Wörter. Ihre Ausweichstrategien für das Schreiben sind Abschreiben und das buchstabenweise Auswendiglernen von Wörtern. Dabei kann es aber schnell passieren, dass es Vertauschungen in der Reihenfolge wie 'Bulme' statt 'Blume' gibt, die von ihr nicht erkannt werden. Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie wichtig die alphabetische Strategie und somit auch die Phonem-Graphem-Korrespondenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind (vgl. Scheerer-Neumann, 2004, S. 26–27).

Das nächste Kapitel fasst die in diesem Kapitel aufgeführte phonologische Bewusstheit zusammen. Dabei werden die zentralen Begriffe nochmals genannt und übersichtlich dargestellt.

3.2.4 Zusammenfassung

Die Autorinnen fassen die wichtigsten Begriffe aus dem Kapitel 3.2 wie folgt zusammen:

Unter der *phonologischen Bewusstheit* versteht man die Fähigkeit, die Struktur der lautlichen Aspekte der Sprache bewusst zu erkennen und dadurch auch manipulieren zu können. Dabei wird die Bedeutungsebene nicht berücksichtigt.

Die *phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne* beinhaltet die grösseren Einheiten der deutschen Lautsprache, also Silben, Onset und Rime. Sie zählt in der Literatur zu einer der wichtigsten Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.

Zu der *phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne* gehören die kleinsten phonologischen Einheiten, also die Phoneme. In der Literatur sehen die meisten Autoren den Schriftspracherwerb und die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne eng verknüpft und in einem wechselseitigen Verhältnis.

Grapheme sind, analog zu den Phonemen, die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Schriftsprache. Grapheme sind nicht mit den Buchstaben gleichzusetzen, da <sch> beispielsweise auch ein Graphem ist.

Die *alphabetische Strategie* ist eine Phase des Schriftspracherwerbs nach Scheerer-Neumann. Dabei greifen die Kinder beim Lesen auf die phonologische Rekodierung mittels Graphem-Phonem-Korrespondenzen zurück, und beim Schreiben verschriften sie umgekehrt ihren individuellen Lautstrom mittels Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind sehr schwer zu erfassen, da es ungefähr 40 Phoneme, aber weniger Grapheme gibt. Es ist keine Eins-zu-Eins-Zuordnung möglich. Trotzdem gibt es bestimmte Regeln, die beschreiben, wie Phoneme und Grapheme miteinander korrespondieren. Diese sind jedoch aufgrund der Zuordnung eher unpräzise und die Verschriftungen mittels Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind oft weit weg von der orthografischen Norm.

Die phonologische Bewusstheit wurde in diesem Kapitel ausführlich beschrieben. Da sich die vorliegende Arbeit nebst der phonologischen Bewusstheit mit einem weiteren Thema beschäftigt, setzt sich das nächste Kapitel mit den theoretischen Grundlagen von Bilderbüchern auseinander.

3.3 Bilderbücher

„Lesen lernen beginnt mit dem Lesen von Bildern“ (Gausmann-Läpple; zitiert nach Felber & Weber, 2009, S. 4). In diesem Kapitel geht es zunächst darum, welchen Stellenwert das familiäre Umfeld in der (Bilder-)Buchforschung hat. Danach werden Bilderbücher, Medien und Schule miteinander in Verbindung gebracht und der allgemeine Einsatz von Büchern in der Schule wird diskutiert. Weiters wird die Bedeutung von Bilderbüchern auf fünf Ebenen aufgezeigt. Anschliessend wird der Spracherwerb aufgegriffen, den Zusammenhang mit Bilderbüchern erklärt und anhand des Beispiels „Wortschatz“ genauer beschrieben.

3.3.1 (Bilder-)Buchforschung: Bedeutung des familiären Umfeldes

In der Buch- bzw. in der Bilderbuchforschung wird äusserst spezifisch die Familie, bzw. die primären Bezugspersonen eines Kindes hervorgehoben: Sie sind die Wegbereiter für die spätere Lesekompetenz und wirken sich am frühesten und am längsten auf diese Entwicklung aus. Kinder kommen nämlich mit unterschiedlichen Vorkenntnissen im Umgang mit Büchern in den Kindergarten bzw. in die Schule. Inwieweit diese Erfahrungen ausgeprägt sind, hängt stark vom Schicht- und Bildungsstand des Elternhauses ab (vgl. Albers, 2015, S. 19–20; 50–53; Bartnitzky, 2015, S. 149–150; Klicpera et al., 2017, S. 197–199). Dehn betont, dass Kinder Geschichten brauchen. Je regelmässiger die Kinder in der Vorschulzeit Kontakt zu Geschichten haben, desto wahrscheinlicher entwickeln sie ein Interesse am Leselernen (vgl. Dehn, 2018b, S. 51).

Bartnitzky formuliert im Allgemeinen folgenden Leitsatz: „Je mehr Bücher eine Familie besitzt, desto wahrscheinlicher ist ihre Bildungsnähe“ (Bartnitzky, 2015, S. 149). Es geht hervor, dass, wenn eine Familie viele Bücher besitzt, auch weniger versucht wird, in erster Linie den Fernseher einzuschalten. Weiters nimmt Bartnitzky an, dass diese Bücher nicht nur physisch präsent sind, sondern auch wirklich gebraucht und gelesen werden. Sie werden beim Einsatz automatisch zum Sprech Anlass in Familien genutzt, die Freude am Text und am Bild wird vermittelt und die erwachsenen Personen agieren dementsprechend als Lesevorbild. Kinder, die von klein auf mit solchen Situationen in Berührung kommen, werden im weiteren Verlauf ihrer schulischen Karriere eher über eine nachhaltige Lesemotivation und einhergehend einer langfristigen Lesekompetenz verfügen. Andersrum, wenn Kinder in ihrem familiären Umfeld über wenige bis keine Bücher verfügen, entwickeln Kinder weniger eine tragfähige Motivation am Lesen, verfügen nicht über diese ersten literarischen Erfahrungen und sehen den Grund weniger, um sich die strenge Arbeit des Lesens überhaupt „anzutun“ (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 149–150).

Somit besteht ein enger Zusammenhang „zwischen frühen Erfahrungen mit Büchern und [dem, Anm. d. Verf.] späteren Sprach- und Schriftspracherwerbprozesses“ (Albers, 2015, S. 19). Diesbezüglich sind gerade Bilderbücher vorteilhaft, da sie auf kindgerechte Art und Weise das Interesse an Sprache und Schrift wecken. In Bezug auf die Familie können sie nämlich auch eine Brücke in der Interaktion zwischen den erwachsenen Personen und dem Kind schlagen und dementsprechend zum Spracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.5) beitragen (vgl. Albers, 2015, S. 14–20).

Das folgende Kapitel befasst sich nun mit dem Thema Bilderbücher im heutigen Medienzeitalter. Auch hier spielt das familiäre Umfeld eine entscheidende Rolle.

3.3.2 Bilderbücher, Medien und Schule

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, ist das familiäre Umfeld, in der das Kind aufwächst, von zentraler Bedeutung für Vorerfahrungen mit Büchern. Dies gilt auch für den allgemeinen Einsatz von Medien, insbesondere aber für digitale Medien. Gerade sozial benachteiligte Kinder, also Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, haben einen deutlich höheren Anteil an Fernsehzeit als Kinder aus bildungsnahen Familien. Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass bildungsferne Eltern oder Bezugspersonen solcher Kinder ihren (digitalen) Medienkonsum weniger kontrollieren. Speziell der Konsum von Zeichentrickfilmen liegt im Interesse dieser Kinder. Sie werden regelrecht mit Bildern und Klängen überflutet (vgl. Niklas, 2016, S. 192). Klicpera et al. gehen sogar noch weiter und sagen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten besteht, was auch etliche Untersuchungen gezeigt haben. Dies sei darauf zurückzuführen, dass den Kindern durch den Fernsehkonsum auch weniger Zeit zum Lesen bleibt (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 202).

Bereits Säuglinge reagieren auf gewisse Medienreize und auch Kleinkinder ahmen das Medienverhalten Erwachsener nach, indem sie beispielsweise in einem Buch blättern, um lesen zu imitieren oder auf die Computertastatur drücken, um zu „schreiben“. Diese ersten Erfahrungen schaffen die Grundlage für den späteren Umgang mit Medien. Schon im Kindergartenalter verarbeiten sie dargestellte Medienbotschaften aktiv und ordnen sie in ihre Lebenswelt ein. So beginnen sie, das zu verstehen und zu entschlüsseln, was sie auf den Bildschirmen sehen. Ebenfalls im Vorschul- aber auch im frühen Schulalter

benutzen Kinder zunehmend bewusst digitale Medienangebote und erweitern so ihr Alltags- und Weltwissen. Von besonderer Bedeutung sind in dieser Phase Medienfiguren bzw. -helden, mit denen sich die Kinder identifizieren können. Als weiteren Schritt lernen Kinder im Grundschulalter, dass digitale Medien zur Information und Unterhaltung genutzt werden, aber dass sie aber auch kommunikative Situationen und virtuelle Begegnungen schaffen können (vgl. Schaumburg & Prasse, 2019, S. 76–79). Wo und wie kann die Schule nun die Brücke zwischen digitalen Medien und (Bilder-)Büchern gerade im Anfangsunterricht schlagen?

„Medien sind in der Schule allgegenwärtig: In jedem Klassenraum finden wir Tafeln, Bücher, Arbeitshefte, Bilder und Wandkarten. Lehrerinnen und Lehrer bringen Modelle, Filme und Hörspiele in den Unterricht, Schülerinnen und Schüler recherchieren im Internet und lernen mit digitalen Lernprogrammen“ (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 11). Somit werden Medien bewusst für die Unterrichtsgestaltung eingesetzt, weshalb Lehrpersonen auch wissen müssen, welche Potenziale die jeweiligen Medien für das schulische Lernen aufweisen (vgl. Schaumburg & Prasse, 2019, S. 11–12). Wird das klassische Bilderbuch in den Fokus gerückt, so sagt Niklas, dass dem Bilderbuch in der Grundschule unterschiedliche Funktionen zukommen: Es kann als Ausgangspunkt einer themenbezogenen Diskussion dienen, als Leseförderung eingesetzt werden oder einer ganzheitlich literarischen Erziehung dienen (vgl. Kapitel 3.3.3.3 und 3.3.5). Auch in künstlerischer Hinsicht kann es der Vermittlung von ästhetischem Inhalt dienen. Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, sind es vorwiegend Zeichentrickfilme, welche dem Interesse von Kindern aus bildungsfernen Familien, entsprechen. Dies sind auch Vorerfahrungen, welche mit dem Lesen von Bildern (vgl. Kapitel 3.3.4.1) einhergehen. Deswegen können sie im Anfangsunterricht aufgegriffen werden, um so einen Zugang zu literalen Angeboten zu schaffen. Die Kombination von Einzelbild und digital unterstützenden Elementen (z.B. ein vorlesender Erzähler anhand eines Hörbuchs, oder der Einsatz von Geräusch-, Farb- und Spezialeffekten) soll der Einfachheit (vgl. Kapitel 4.2.1.1) entsprechen. Das bedeutet, dass der Einsatz von Medien in der Grundschule vor allem auf das Wesentliche beschränkt sein soll, da gerade die Vielfalt von visuellen und akustischen Reizen, zum Beispiel in Fernsehprogrammen, Kinder oft überfordert und sie daher das Gesehene oder Gehörte nicht verarbeiten können. Daher bietet das Bilderbuch eine gute Möglichkeit, um Bilder wiederholt anzuschauen und die Geschichte mehrere Male zu hören, damit sie sowohl die Bilder als auch die Geschichte wirklich verstehen und entschlüsseln können (vgl. Kapitel 3.3.4.1). Konkrete Ideen für die Unterrichtshandhabung von Medien sind beispielsweise folgende: Hörbücher, Puppen, Gegenstände, Vergleich zwischen Film und Bilderbuch herstellen, Gespräche über Bilder (Film und Buch) herstellen, kurze Filmausschnitte zeigen, Musik hören, die Geschichte selbst musikalisch umrahmen oder passende Lieder dazu singen usw. Somit zeigt sich, dass gerade im Anfangsunterricht der Umgang verschiedener medialer Gestaltungsweisen und die Betrachtung von Bilderbüchern nicht losgelöst voneinander stattfinden, sondern vielmehr einander ergänzend erfolgen soll (vgl. Niklas, 2016, S. 192–202)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auch beim Einsatz von (digitalen) Medien das familiäre Umfeld eine wesentliche Rolle spielt, wie Kinder damit aufwachsen (vgl. Niklas, 2016, S. 192). Bereits Kinder im Vorschulalter lernen digitale Medien kennen und bauen diese in ihre Alltagswelt ein. Daher ist es unumgänglich, auch in der Schule diese Angebote zu nutzen (vgl. Schaumburg & Prasse, 2019, S. 11–12; 76–79). Im Anfangsunterricht bieten beispielsweise Bilderbücher und deren

Zeichentrickverfilmungen eine gute Möglichkeit, um eine Brücke zwischen digitalen Medien und statischen Einzelbildern, wie sie in Bilderbüchern zu sehen sind, zu schlagen (vgl. Niklas, 2016, S. 192–202).

Im folgenden Kapitel wird auf den allgemeinen Einsatz von Büchern und Bilderbüchern eingegangen. Dies stellt ein Hintergrundwissen für die in Kapitel 3.3.4 diskutierte Bedeutung von Bilderbüchern dar.

3.3.3 Der allgemeine Einsatz von (Bilder-)Büchern

Obwohl Kinder im Vorschulalter noch nicht lesen können, ist es äusserst wichtig, sie damit vertraut zu machen. Durch das Betrachten, Vorlesen oder Lesen von Büchern können sich Kinder bereits faszinierende Aspekte der Literatur erschliessen: „Neues und Interessantes erfahren, Spannung erleben, in andere Welten versinken, sich mit den Helden der Geschichten identifizieren, neue Bewältigungsmuster kennen lernen oder einfach nur abschalten“ (Blumenstock, 2004, S. 47). Im Folgenden werden Situationen aufgezeigt, welche von besonderer Bedeutung für den allgemeinen Einsatz von Büchern bzw. im übertragenen Sinn auch für die Arbeit mit Bilderbüchern, ist.

3.3.3.1 Der Begriff „Literacy“

Unumgänglich im Zusammenhang mit dem Einsatz von Büchern in der frühen Kindheit und im Kindergarten ist der angelsächsische Begriff „Literacy“. Bevor auf die Beschreibung dieses Begriffs eingegangen wird, werden in der folgenden Abbildung die mit dem Begriff „Literacy“ verbundenen Bereiche übersichtlich dargestellt:

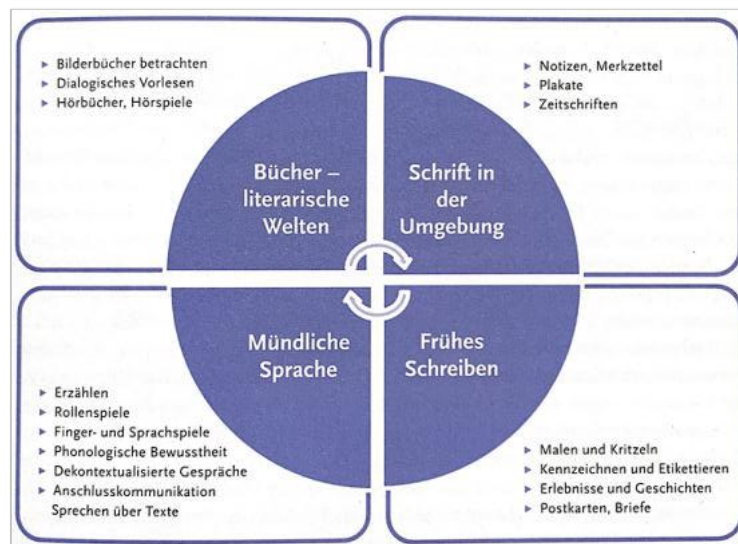


Abbildung 22: Übersicht der Bereiche von Literacy (Nickel; zitiert nach Näger, 2017, S. 13)

Im weitesten Sinn kann gesagt werden, dass der Begriff „Literacy“ vor allem das Lesen und Schreiben umfasst. Jedoch schliesst der Begriff auch die damit verbundenen Tätigkeiten bzw. Fertigkeiten mit ein, wie zum Beispiel das Verständnis von Texten und deren Sinnentnahme, die Freude am Lesen, das Wissen über die Schriftsprache im Allgemeinen und auch Medienkompetenz. In der heutigen Zeit sind elektronische Medien nicht mehr wegzudenken. Auch durch diese (neuen) Medien findet

Kommunikation durch Sprache und Schrift statt (vgl. Näger, 2017, S. 11). Albers beschreibt den Begriff folgendermassen:

„Literacy“ umschreibt als Oberbegriff eine Vielzahl an Kompetenzen: Die Freude am Lesen, die Auseinandersetzung mit Texten und Geschichten, den Umgang mit Büchern, sprachliche und narrative Fähigkeiten, Deutung von Symbolen und Bildern sowie den Umgang mit neuen Medien wie Notebooks, Tablets, Internet oder dem Fernsehen (Albers, 2015, S. 17).

Diese Erfahrungen beginnen bereits im Säuglingsalter: (Gesunde) Babys erkunden früh die Welt und sind auf der Suche nach Reizen, welche ihre Entwicklung auf natürliche Weise vorantreibt. Sie reagieren bereits auf Bezugspersonen und beginnen wahrzunehmen, wie sie auf ihre Verhaltensweise reagieren. Beispielsweise beim Schreien des Babys wird ihm von der Bezugsperson einen Schnuller gegeben oder bei einem Lächeln wird es mit (sprachlicher) Zuneigung belohnt. Zudem beginnen Kleinkinder früh auf Zeichen, Schriften und Symbole zu reagieren (vgl. Kapitel 3.3.4.1). Dieses Interesse ist besonders gross und hat vermutlich zwei Gründe: Zum einen beginnen sie zu realisieren, dass, wenn sie Sprache „aufschreiben“ bzw. so tun, als ob sie etwas aufschreiben, diese Informationen ihnen länger zur Verfügung stehen und sie darauf zurückgreifen können. Ein anderer Grund ist vermutlich, dass sie beginnen zu verstehen, dass Schrift etwas weitergeben kann, also eine Art Kommunikation darstellt. Dieses kindliche Interesse an Schrift und dem damit eng verbundenen Lesenwollen, sollte unbedingt beachtet und gefördert werden, indem die Bezugspersonen darauf reagieren. Denn das familiäre Umfeld spielt hier abermals eine zentrale Rolle (vgl. P. Marx, 2007, S. 72–74; Näger, 2017, S. 12–13; Kapitel 2.1.1; Kapitel 3.3.1). So beginnen sie auch Erfahrungen mit Literatur zu machen. Je natürlicher sie mit gedruckten Medien (Printmedien) umgehen und von ihnen Gebrauch machen, desto grösser ist die Chance, dass sie sich für die „Welt der Buchstaben interessieren“ (Näger, 2017, S. 13) und „ihre eigenen Erfahrungen machen wollen“ (ebd.). Dadurch bemerken sie, dass Schrift und Sprache als Mittel zur Kommunikation dient (ebd., S. 12-13).

Zusammenfassend können folgende Thesen, welche Albers in Bezug auf die Erkenntnisse der aktuellen Literacy-Forschung aufgestellt hat, dargestellt werden:

- Die Entwicklung von gesprochener und geschriebener Sprache ist nicht voneinander zu trennen und beginnt zur selben Zeit.
- Die sensiblen Phasen für den Erwerb von auf Literacy bezogenen Kompetenzen liegen im Altersbereich von null bis sechs Jahren.
- Der Schriftspracherwerbsprozess verläuft kontinuierlich und beginnt nicht erst im Schulalter.
- Vor allem diejenigen Erfahrungen im Umgang mit Büchern, Schrift, Sprache und Medien, die einen interaktiven, dialogischen Charakter haben, eignen sich für die Literacy-Erziehung.

Abbildung 23: Thesen aus der Literacy-Forschung (Albers, 2015, S. 19)

3.3.3.2 Vorlese- und Erzählsituationen

„Das Bilderbuch ist das Medium, bei dem Kinder erste Erfahrungen mit der Lese- und Schriftkultur sammeln, und ermöglicht sensible Zugewandtheit und körperliche Nähe beim Vorlesen und Betrachten der Bilder“ (Näger, 2017, S. 12). Gerade diese Nähe, welche das Kind durch das Vorlesen erfährt, wirkt sich

positiv auf dessen Lernmotivation aus. Vorlesen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, zum Beispiel lediglich durch das Benennen von abgebildeten Objekten, im Allgemeinen das Be- und Umschreiben von Dingen, die Verknüpfung von Bildern und Textstellen oder aber das Darlegen seiner eigenen, individuellen Meinung. So wird die Vorlesesituation automatisch auch zur Erzählsituation. Diese Wechselwirkungen zwischen vorlesen, zuhören, erzählen, diskutieren und betrachten ermöglichen es dem Kind, seine sprachlichen Kompetenzen zu erweitern, indem die Schriftsprache durch die vorgelesenen Texte vermittelt wird und durch das Kommunizieren ein aktiver Gebrauch der Sprache stattfindet. Theoretisch und empirisch belegt ist folgende Aussage von Näger: „Bilderbücher gemeinsam zu betrachten und dialogisch zu lesen ist nachweisbar eine der effektivsten Formen der Sprachförderung in der frühen Kindheit. Bilder zeigen und erzählen etwas, sie weisen auf etwas hin. Der Aufforderungscharakter dieser Bildsprachlichkeit regt Kinder zum Fragen, Erzählen und Kommentieren an“ (Näger, 2017, S. 48). Durch diese Erfahrungen lernt das Kind die Sprache als etwas Bedeutsames kennen und wird in seiner Entwicklung positiv unterstützt (ebd., S. 8-49).

„Erzählen ist eine grundlegende Ausdrucksform, eine Mitteilung an die Lebenswelt und damit auch Teil der kindlichen Identitätsentwicklung“ (Hoffmeister-Höfener; zitiert nach Jungmann et al., 2018, S. 25). Das mündliche Erzählen spielt im Alltag eine grosse Rolle, beispielsweise werden allgemeine oder persönliche Erlebnisse und Erfahrungen mitgeteilt. Meist steht dabei ein Höhepunkt oder eine Pointe im Vordergrund, auf welche in gewisser Weise „hingearbeitet“ wird. Dieses Erzählen kann mitunter gelernt werden. Hierfür agiert eine kompetente, erwachsene Person bzw. auch die Lehrperson selbst, als Modell: Wenn sie eine Geschichte erzählt, hören die Kinder (bestenfalls) zu. Dies ist der mitunter wichtigste Punkt beim Erzählen, denn „beim Zuhören werden Kinder auch angeregt, selbst zu erzählen“ (Bartnitzky, 2015, S. 53). So entwickeln Kinder automatisch Erzählkompetenzen, indem sie aufgrund von Reaktionen der anderen beteiligten Zuhörer erfahren, was eine gelungene Erzählsituation ausmacht. Sie lernen solche Erzählsituationen kennen und gegebenenfalls anzuwenden (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 50–54). Gerade wenn Kinder immer gleich bleibende Strukturen in einer Geschichte hören und erkennen, benutzen sie dies, um in ihrer gedanklichen Welt das Gehörte zu verarbeiten und zu ordnen (vgl. Albers, 2015, S. 77). „Das Geschichtenschema bildet also das strukturelle Gerüst für die Entwicklung eigener Geschichten“ (ebd.). In der folgenden Abbildung werden drei Einflussfaktoren beschrieben, welche sich positiv auf die Erzählkompetenz auswirken:

Tabelle 11: Einflussfaktoren zur Entwicklung der Erzählkompetenz (Bartnitzky, 2015, S. 52)

Erzähldidaktische Wirkungsfelder	Beispiele
Interaktion	Zuhörerreaktionen werden wahrgenommen: <ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeit und Gespanntheit - Nachfragen, Kommentare, Rückmeldungen Entlastungen für Kinder sind: <ul style="list-style-type: none"> - Erzählen im kleineren Kreis (Partner, Gruppe), auch zur Erprobung vor dem Erzählen im Klassenkreis - partnerschaftliches Erzählen (abwechselndes Erzählen zu zweit)

<p>Modell</p>	<p>Kompetente Erzähler, literarische Vorbilder machen wirkungsvolle Erzählstrukturen erfahrbar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse wecken - Ort und Personen konkretisieren - Eine unerwartete Wendung erzählen - Geschichte zu einem Ende führen <p>Erfahrbar werden durch Modelle auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzählgenres und Erzählthemen - Handlungsverläufe - Sprachliche Wendungen
<p>Metakommunikative Unterstützung</p>	<p>Aus Modellen können herausgearbeitet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Typische Personen, Orte, Gegenstände für bestimmte Erzählgenres (z.B. Märchen) - Sprachliche Wendungen („schöne Sätze“ für das Erzählen) - Typische Verläufe <p>Selbst erarbeitet werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideenfelder zur eigenen Ideenfindung - Erzählkarten für die Erzählschritte mit Zeichnungen oder Stichwörtern - Dialoge mithilfe von Rollenspielen - Kennzeichen von spannender Erzählweise durch Gegenüberstellung einer langweiligen und einer spannenden durch die Lehrkraft

Neben diesen, vor allem erzähltechnischen Kompetenzen, darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass sich Erzählsituationen auch günstig auf den emotional-sozialen Bereich auswirken. Kinder erfahren durch das Erzählen eine Möglichkeit, sich selbst darzustellen und gegebenenfalls Anerkennung für ihre Erzählungen zu bekommen. Auch erfahren sie eine gewisse emotionale Erleichterung, da sie das, was sie „auf dem Herzen haben“, mit anderen teilen können. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Identitätsbildung des Kindes aus (vgl. Jungmann et al., 2018, S. 25–26).

3.3.3.3 Der Einsatz von Bilderbüchern in der Schule

Wie in Kapitel 3.3.3.1 aufgeführt, sind Literacy-Erfahrungen im frühen Kindesalter und die daraus resultierenden Kompetenzen äusserst wichtig für das spätere Lesen und Schreiben. Diesbezüglich wurde in Kapitel 3.3.1 auch ausführlich diskutiert, dass das familiäre Umfeld eine grosse Weiche für die spätere Schullaufbahn darstellt. Auf dieser Erkenntnis aufbauend sollte in der Schule eine anregende Leseumwelt für die Kinder angeboten werden, in der es möglich ist, auf vielfältige Weise mit Büchern in Kontakt zu treten: Zum Beispiel durch Leseecken, durch Vorlesesituationen oder durch Gespräche über Gelesenes. Besonders Kinder, welche aus bildungsfernen Schichten kommen, haben nur diese Chance, um ihre Lesekompetenz (im positiven Sinne) weiterzuentwickeln (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 150).

Die Arbeit mit Bilderbüchern in der (Grund-)Schule bietet hierbei eine gute Voraussetzung, denn sie knüpft an Erfahrungen aus dem Kindergarten bzw. dem vorschulischen Bereich an. Wenn Kinder nun dieselben Bücher in der Schule wiederfinden, können sie durch die Betrachtung der Bilder und Texte gegebenenfalls Neues entdecken, was sie zuvor noch nicht gesehen haben. Bilderbücher dienen generell dazu, dass die Kinder unterstützt werden, ihre Sicht auf die Welt zu erweitern. Dies gilt sowohl für Sachbücher, welche häufig als Medium eingesetzt werden, als auch insbesondere für themenbezogene Bilderbücher, welche die Kinder dazu animieren, etwas über ihre Umwelt sowie über sich selbst zu lernen. Gerade im Anfangsunterricht stellen Bilderbücher einen wichtigen Anhaltspunkt dafür dar, um den Übergang zu selbständigem Lesen zu vereinfachen. Auch Vorlese- und Erzählsituationen sind besonders wichtig, um eben diesen Übergang zu gewährleisten: In höheren Klassen wird das Bilderbuch

zwar weniger eingesetzt, wäre aber trotzdem für die Lesesozialisation von grosser Bedeutung (vgl. Kretschmer, 2010, S. 12; 42–44).

Zudem wurde in den beiden vorherigen Kapiteln oft betont, dass Kinder Erfahrungen mit Schrift und Sprache machen müssen, um sich später die Kompetenzen anzueignen, welche für das Lesen und Schreiben benötigt werden. Diese frühen Erfahrungen mit Sprache und Schrift gehen auch mit literarischen Kompetenzen einher. Obwohl diese literarischen Kompetenzen nicht nur in Büchern, sondern bis zu einem gewissen Grad auch in verschiedenen anderen Medien erworben werden können, ist der Stand der Kinder zu Schulbeginn sehr heterogen. Insbesondere, aber nicht ausschliesslich für Kinder mit grossen Lernschwierigkeiten oder wenigen literarischen Erfahrungen ist es sehr wichtig im Anfangsunterricht an diese basalen literarischen Kompetenzen anzuknüpfen. Dies kann beispielsweise durch Vorlesesituationen oder einer Auswahl an Bilderbüchern, Geschichten und Bildern im Klassenzimmer erreicht werden (vgl. Dehn, 2018a, S. 50–51).

Welche Bedeutung Bilderbücher konkret für Kinder haben, wird im nächsten Kapitel ausführlich diskutiert.

3.3.4 Die Bedeutung von Bilderbüchern

In diesem Kapitel wird der Bedeutung von Bilderbüchern, basierend auf den theoretischen Grundlagen der vorherigen Kapitel, zusätzlich Ausdruck verliehen und auf folgende Aspekte eingegangen: Symbol und Code, Wahrnehmung, kognitive Fähigkeiten, soziale und emotionale Erfahrungen sowie Werteentwicklung.

3.3.4.1 Symbol und Code

In einem Bilderbuch werden Bilder und Schrift miteinander kombiniert und daraus wichtige inhaltliche Aspekte erschlossen. Da das Kind noch nicht lesen kann, so kann es den Inhalt auf der Bildebene trotzdem mitverfolgen, während die erwachsene Person den Text dazu vorliest. Die mehrmalige Betrachtung der Bilder ermöglicht es den Kindern, die Geschichte selbständig anzuschauen und zu „erlesen“. Gerade bei Bilderbüchern, die nicht zu textlastig sind, kommt es vor, dass Kinder gewisse Textstellen schnell auswendig lernen und sogar einzelne Wörter oder kurze Texte erkennen (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49). Daher stellt das Bilderbuch ein komplexes Konstrukt dar, welches zwei Zeichensysteme, nämlich Bild und Text miteinander vereint. Diese zwei Zeichensysteme sind zwar sehr unterschiedlich, jedoch im Bilderbuch grundsätzlich nicht voneinander zu trennen. Somit lernen kleine Kinder vor allem das Zeichensystem „Bild“ zu entschlüsseln bzw. zu enkodieren, lange bevor sie überhaupt lesen und schreiben können. So kann beispielsweise schon ein Kind von zweieinhalb Jahren erkennen, dass ein Bild etwas repräsentiert und darstellt. In diesem Zusammenhang ist demnach die Betrachtung von Bilderbüchern im frühen Kindesalter, um dieses spezielle Zeichensystem zu erlernen, von grosser Bedeutung (vgl. Danner, 2009, S. 84–87).

Es gibt sicherlich auch Kinder, welche ohne grosse Anleitung von Erwachsenen die Bilder verstehen und entschlüsseln können. Doch Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus werden solche Erfahrungen, wie zum Beispiel die Bilderbuchbetrachtung, zu Hause nicht oder nur selten erleben. Ihr Bildwissen

basiert vermutlich auf dem Konsumieren anderer visueller Medien, wie zum Beispiel dem Fernsehen oder dem Computerspielen (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2016, S. 61; Kapitel 4.3.2). Umso wichtiger scheint es, diese mangelnden Erfahrungen solcher Kinder in der (Vor-)Schule etwas auffangen zu können, weshalb Bilderbücher besonders im Kindergarten die wichtigsten Medien sind (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49) und im Anfangsunterricht ebenfalls eine immer grössere Rolle spielen (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2016, S. 61).

Wird diese Erkenntnis noch vertiefter betrachtet und der Heterogenität im Klassenzimmer noch mehr Beachtung geschenkt, so fällt der Blick auch auf Kinder mit Migrationshintergrund. Je nach Bildungsstand des Elternhauses werden diese Kinder ebenfalls durch verschiedene visuelle Medien sozialisiert, wozu unter anderem natürlich auch Bilderbücher ihrer Herkunftsländer gehören. Handelt es sich hierbei um solche, werden in anderen Kulturen auch andere visuelle Symbole und Codes verwendet, welche wiederum ihrerseits zuerst entschlüsselt bzw. enkodiert werden müssen. Ein Beispiel hierfür bilden die aus dem Japanischen stammenden Mangas. Für ungeübte Manga-Leser gibt es einige Hindernisse, welche zuerst überwunden werden müssen, bevor der Comic verstanden werden kann. Beispielsweise ist schon die geänderte Leserichtung von hinten nach vorne eine Herausforderung oder auch die unterschiedlichen Grössen oder Formen der Einzelbilder bzw. Panels. Ebenfalls gilt es in dieser Art von Comics auf Kleinigkeiten wie schattierte, rötliche Wangen zu achten und dementsprechend als Gefühl des „sich Schämens“ zu interpretieren. Diese Entschlüsselung von unbekanntem Symbolen und Codes kann ebenfalls aus der Sicht eines kleinen Kindes betrachtet werden: Es muss in einem Bilderbuch erkennen, dass ein Objekt, welches auf einer zweidimensionalen Fläche dargestellt wird, ein dreidimensionales Objekt repräsentiert oder dass ein Kreis mit zwei Punkten und einem Halbkreis darin für ein Gesicht mit zwei Augen und einem Mund steht. Dass hierbei auch Schwierigkeiten beim „Erlesen“ der Bilder und deren visueller Symbole und Codes entstehen können, wird, wie Kümmerling-Meibauer sagt, zu wenig reflektiert und auch der Bedeutung der Kompetenz des Bilderwerks zu wenig Beachtung geschenkt. Vermutlich würde es daher kaum empirische Studien über das Vorwissen der Kinder zu Bildern und deren visueller Codes und Symbolen geben. Ein anschauliches Beispiel hierzu beschreibt Kümmerling-Meibauer auch aus dem Schulunterricht: In vielen Lehrplänen wird vorgesehen, dass etwa in der vierten Klasse textlose Bildergeschichten als Schreib- und Erzählanlass genutzt werden sollen. Die Bilder sollen in die richtige Reihenfolge gebracht werden, damit daraus eine sinnvolle Geschichte entsteht. Allerdings setzen solche Bildergeschichten oft ein umfassendes Weltwissen voraus (als Beispiele seien die schwarze Katze als Symbol für Unglück oder ein vierblättriges Kleeblatt als Symbol für Glück genannt), welches bei den Kindern teilweise noch nicht oder nur wenig vorhanden ist (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2016, S. 61–63).

Um diese Symbole und Codes verstehen und interpretieren zu können, braucht es visuelle Erfahrungen, welche auf unterschiedlichen Wahrnehmungen beruhen. Das nächste Kapitel vertieft diese Thematik und ist somit eine Ergänzung zu diesem Kapitel.

3.3.4.2 Wahrnehmung

Bevor nun konkrete Beispiele zur Wahrnehmung von Bilderbüchern aufgezeigt werden, bedarf es einer Definition des Begriffes „Wahrnehmung“. Danner bezieht sich dabei auf die Psychologie. In der

Psychologie spielen bei der Wahrnehmung zwei Aspekte eine wichtige Rolle, nämlich die Emotion und die Kognition:

In der Psychologie bezeichnet Kognition die mentalen Prozesse, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen, also der Enkodierung von Reizen, in Verbindung gebracht werden können. Genauer gesagt sind damit Erkenntnisse, der Wissensaufbau, Erinnerungen, aber auch Gedanken, Meinungen oder Wünsche gemeint. Umgangssprachlich versteht man unter einer Emotion eine Gemütsbewegung oder einen Gefühlszustand, der durch eine seelische Erregung ausgelöst wird. Zu diesen Emotionen gehören Freude, Trauer, Wut und viele weitere. [...] Jede Emotion ist ein aktueller Zustand einer Person. Sie kann in ihrer Qualität und Intensität variieren, sie ist in der Regel objektgerichtet (Danner, 2009, S. 86).

Wird diese Definition in Verbindung mit Bilderbüchern gebracht, so wird klar, dass das Betrachten von Bilderbüchern bzw. von Bildern allgemein ein aktiver Wahrnehmungsprozess ist, der Informationen, welche unser Auge wahrnimmt, sowohl kognitiv als auch emotional weiterverarbeitet. Emotionen werden in Bilderbüchern zum Beispiel durch die Farbwahl erweckt: Dunkle Farben vermitteln ein Gefühl von Trauer oder Angst, während es bei hellen Farben eher das Gegenteil auslöst (vgl. Danner, 2009, S. 86–87). Unser Sehsinn ist laut Danner demnach das dominanteste Sinnesorgan und auch neurobiologische Befunde haben gezeigt, „dass sich ein Drittel der Grosshirnrinde, [der, Anm. d. Verf.] Kortex, mit diesem Teil der Wahrnehmung befasst“ (Danner, 2009, S. 86).

Erwachsenen ist oft gar nicht bewusst, was diese visuellen Erfahrungen im Alltag für Kinder und im Besonderen für kleine Kinder bedeuten. So muss das Kind beispielsweise einen Ball im Bild erkennen, der sich von seinem eigenen Ball unterscheidet. Es kann auch sein, dass dieser Ball farbig oder schwarz-weiss ist, kleiner oder grösser dargestellt wird usw. Auch muss es den Transfer in die Realität machen, da ein Ball ein bewegliches Objekt ist, das Bild selbst jedoch ist es nicht, denn es ist ja statisch. Erwachsene können dies aus ihren Erfahrungen automatisch abrufen und sich das Objekt, in diesem Falle den „Ball“, problemlos vorstellen. Rau spricht hier von einem „konventionell geprägten Sehen“ (Rau, 2009, S. 26–27), welches Erwachsene durch ihre vielzähligen Erfahrungen mit sich bringen und auf Bilder, wie eine Art „Regel“ oder „Norm“, übertragen. Anders sieht es bei Kindern aus: Sie zeigen häufig grosses Interesse und Begeisterung, wenn sie etwas entdecken, was sie noch nicht kennen. Sie deuten dann zum Beispiel mit dem Finger darauf und wollen auf diese Weise zeigen, dass die erwachsene Person das Objekt benennen soll (ebd.).

Es gibt noch zahlreiche weitere Wahrnehmungen, welche Kinder beim Betrachten von Bildern verarbeiten müssen. Vorab sei erwähnt, dass hier nur einige wenige noch genauer aufgezeigt werden, um wenigstens eine grobe Vorstellung dessen zu haben, was die Betrachtung eines Bildes bzw. eines Bilderbuchs für Kinder bedeutet:

- Ein Objekt, welches auf der vorangegangenen Seite beispielsweise in einer Ecke gestanden ist, wird auf der nächsten Seite aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Das Kind muss feststellen, dass es sich um das gleiche Objekt handelt, jedoch aus einer anderen Perspektive gemalt wurde.
- Im Alltag sieht der Hintergrund oft kunterbunt aus, während ein Objekt auf einem gemalten Bild einen einfarbigen Hintergrund erhält.

- Objekte, welche in einem Bild gezeichnet werden, sind oft viel kleiner als in der Wirklichkeit. Der Massstab, mit dem die Objekte verkleinert wurden, kann auch ganz unterschiedlich gesetzt sein. Grosse Objekte, wie zum Beispiel ein Haus, kann gleich gross dargestellt werden wie ein in Wirklichkeit kleineres Objekt, wie zum Beispiel ein Hund.
- Auch lernen Kinder in Büchern Objekte kennen, die sie erst später oder vielleicht auch gar nie in der realen Welt sehen werden, wie zum Beispiel ein Kamel.
- Eine Bilderbuchbetrachtung hilft dem Kind, das Wahrgenommene zu strukturieren. Dabei hilft ihm ein Erwachsener, der ihm lernt, was wichtig und was eher unwichtig ist. Hierfür sind vor allem sogenannte „Wimmelbücher“ sehr beliebt, welche meist auf einer Doppelseite einen Gesamtanblick einer Szene (z.B. ein Park) geben. Das Kind kann Unmengen an Details erkennen und ist auch mit einem Umdenken konfrontiert, denn, obwohl das Bild statisch ist, stellt es sich die Szenen als dynamische Abläufe vor (vgl. Rau, 2009, S. 27–28).

Für all diese Erfahrungen ist es wichtig, dass Kinder Hilfestellungen durch einen Erwachsenen und vor allem Zeit zum Betrachten bekommen, denn Bilder laden zum Verweilen ein, da sie keine flüchtigen Bilder wie im Fernsehen sind, sondern dem Betrachter die Möglichkeit geben, die Dauer des Anschauens selbst zu bestimmen (vgl. Kretschmer, 2010, S. 13–16). Kinder, welche diese Erfahrungen beim Bilderbuchlesen in ihrer frühen Kindheit kaum bis gar nicht gemacht haben, werden, wenn die in diesem Kapitel aufgezeigten Aspekte vor Augen geführt werden, bis zum Schuleintritt grosse Defizite haben (vgl. Rau, 2009, S. 28). Im folgenden Abschnitt wird noch spezifischer auf die kognitiven Fähigkeiten eingegangen, welche durch die Arbeit mit Bilderbüchern einhergehen.

3.3.4.3 Kognitive Fähigkeiten

Um die kognitiven Fähigkeiten genauer betrachten zu können, bedarf es eines kurzen Ausflugs in die Hirnforschung. „In unserem Gehirn ist Gedächtnis der *Speicher, Erinnerung* das Abrufen des Gespeicherten“ (Rau, 2009, S. 217). In der Hirnforschung werden zwei Bereiche des Gedächtnisses unterschieden, nämlich das nichtdeklarative und das deklarative Gedächtnis. Beim nichtdeklarativen Gedächtnis geht es darum, dass Fähigkeiten wie laufen und schwimmen, gespeichert werden. Das deklarative Gedächtnis wird seinerseits wiederum in zwei Bereiche geteilt: das episodische und das semantische Gedächtnis. Im episodischen Gedächtnis sind Erinnerungen an Erlebnisse abgelegt wie zum Beispiel Erinnerungen an Ferien oder Weihnachten. Diese Erinnerungen sind „Episoden“, was auf den Namen zurückführen lässt. Das ganze Wissen, von den Fremdsprachen bis hin zu mathematischen Formeln, wird im semantischen Gedächtnis gespeichert. Im Gehirn haben die verschiedenen Areale auch unterschiedliche Funktionen und besitzen noch sehr lange (bis zehn Jahre!) so viel Plastizität, dass sich bei einer Störung in einem gewissen Bereich die Leistung auslagern kann. In der Hirnforschung wurde festgestellt, dass der Mutterspracherwerb in der linken vorderen Hirnhälfte anzusiedeln ist. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Kind mono- oder bilingual aufwächst, Erstsprachen sind in der linken Hirnhälfte angesiedelt. Fremdsprachen hingegen sind eher rechts abgebildet. Zu dieser ganzen Gedächtnisleistung kommt zudem das sogenannte „limbische System“ mit ins Spiel. Es steuert die emotionalen Umstände (z.B. Spass, Freude, Stress, Angst, ...) und spielt daher eine wesentliche Rolle beim Lernen in der Schule. Damit effektiv gelernt werden kann, braucht es förderliche Bedingungen, wie zum

Beispiel eine angenehme Atmosphäre. Dies ist sowohl für das schulische Lernen als auch für das Lernen in der frühen Kindheit von zentraler Bedeutung (vgl. Rau, 2009, S. 217–218). Die nachfolgende Darstellung soll einen Überblick über die genannten Bereiche des Gehirns bieten:

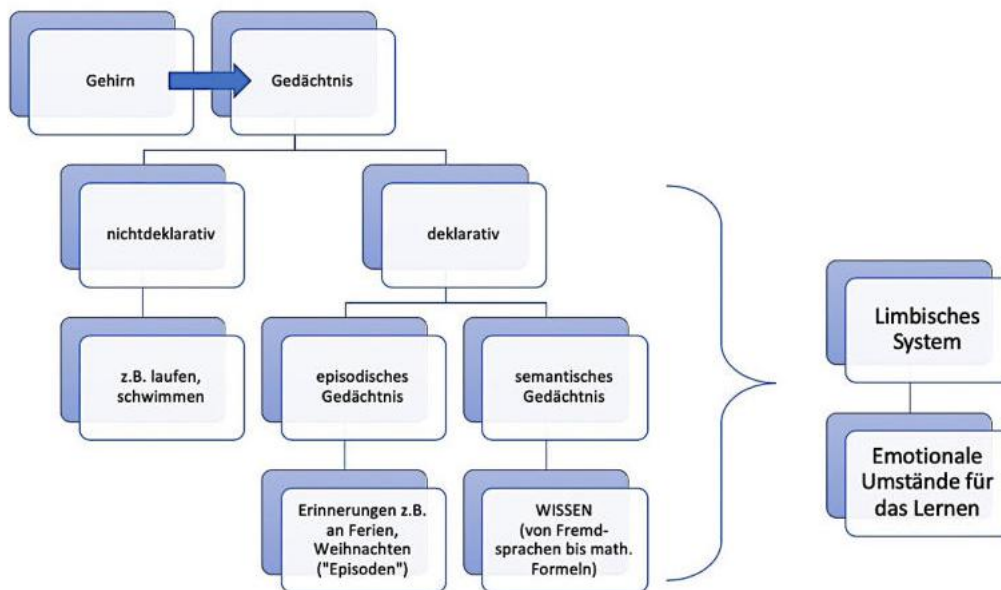


Abbildung 24: Gedächtnis

Eine angenehme und wertschätzende Atmosphäre bei der Interaktion zwischen dem Erwachsenen und dem Kind ist von zentraler Bedeutung, denn dann ist das Kind auch bereit, neue Erfahrungen zu machen. Erst durch genaues Sehen und Erkennen kann es zum Speichern im Gedächtnis und dementsprechend zu genauen Erinnerungen kommen. „Wenn sich die Sprechfähigkeit entwickelt, ist dieses Sehen und Erkennen auch eng mit Sprache verknüpft“ (Rau, 2009, S. 218). Wird nun die Brücke von Bildern zum Gedächtnis geschlagen, kann festgestellt werden, dass dies auch auf den Worterwerb zutrifft. Es geht nicht darum, das Gedächtnis durch möglichst viele neue Eindrücke zu stärken und zu fördern, sondern darum, viele Wiederholungen zu gewährleisten (ebd.):

Die täglichen Routinen, von Sprache begleitet, das Gespräch beim Essen, beim Baden, beim Spielen vermitteln dem Kind Sicherheit und fördern die Sprachfähigkeit: Die Assoziation zwischen Objekt/Situation und Wort/Ausdruck wird verstärkt. Das Kind erfasst und speichert die Bedeutung neuer Wörter besser (ebd.).

Obwohl Albers betont, dass ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder in Studien bislang nicht nachgewiesen werden konnte, sind kognitive Fähigkeiten eine Art „Steigbügelhalter“ (Albers, 2015, S. 45) und helfen dementsprechend beim Erwerb weiterer sprachlicher Fähigkeiten. Somit sind Sprache und Kognition eng miteinander verbunden, indem sie sich wechselseitig beeinflussen. Damit die Kinder spezifische sprachliche Informationen besser kognitiv entwickeln und verarbeiten können, bedarf es einer darauf ausgelegten Förderung: Zum Beispiel kann eine erwachsene Person, sei es die primäre Bezugsperson oder aber eine pädagogische Fachperson, die Kinder dazu auffordern, eine Geschichte aus dem Gedächtnis heraus zu erzählen bzw. nachzuerzählen oder aber das Ende einer Geschichte so verändern, dass Reaktionen der Kinder herausgefordert werden. Kinder können auch mal lernen, gewisse Verse oder Sätze auswendig

zu lernen. Für die Erinnerungsleistung können dabei beispielsweise Reime unterstützend wirken (vgl. Albers, 2015, S. 44–46).

Zusammenfassend (auch in Bezug auf die vorangegangenen Kapitel) können folgende Teilbereiche der Kognition in Verbindung mit dem Einsatz von Bilderbüchern gebracht werden: „Aufmerksamkeit für bestimmte Teilbereiche eines Bildes bzw. einer Darstellung, Konzentration, Gedächtnis, Verknüpfung von Text und Bild, Verbindung von Bekanntem mit Neuem beim Betrachten von Bildern, Nachdenken über Inhalte, Entwickeln von Problemlösestrategien oder Handlungsalternativen, Wissensaneignung“ (Albers, 2015, S. 46). Im folgenden Kapitel löst sich der Inhalt etwas von der Thematik der Denkstrukturen und beschäftigt sich nun mit sozialen und emotionalen Erfahrungen, welche durch Bilderbücher entstehen können.

3.3.4.4 Soziale und emotionale Erfahrungen

Damit eine tragfähige Sozialkompetenz entwickelt werden kann, bedarf es einer stabilen emotionalen Bindung zu der ersten Bezugsperson eines Säuglings. Dies beruht auf Interaktionen, welche die Bezugsperson mit dem Kind vornimmt, wie zum Beispiel das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern (vgl. Albers, 2015, S. 48–55). Dabei entsteht eine grosse emotionale Nähe zwischen der vorlesenden Person und dem Kind bzw. den Kindern. Da durch das Setting mit einem Bilderbuch ganz automatisch Kommunikationssituationen geschaffen werden können, ergeben sich daraus intensive sprachliche Austauschmöglichkeiten, „welche Bedeutung die dargestellten Inhalte für die Kinder ganz persönlich haben“ (Blumenstock, 2004, S. 50). Gerade wenn sich die Kinder mit dem Helden oder der Heldin identifizieren, kommen sie auf indirekte Weise dazu zu erzählen, was sie bewegt und wie es ihnen dabei geht (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49–50). Als Beispiel sei hier der Umgang mit Angst aufgezeigt: Weist ein Kind Angstsymptome auf, kann es diese mit Hilfe eines Bilderbuchs so verarbeiten (z.B. „Hast du Angst?“, fragte die Maus“ Schami & Schärer; zitiert nach Albers, 2015, S. 52), dass es nicht befürchten muss, mit seiner eigenen Angst selbst konfrontiert zu werden. Durch das Bilderbuch kann es lernen, mit seiner Angst umzugehen und gegebenenfalls Bewältigungsstrategien kennenzulernen und zu entwickeln. Um mit dem Kind solche Themen aufzuarbeiten, bedarf es einer wertschätzenden, positiven und feinfühligten Beziehung der Bezugsperson, sei es ein Elternteil oder aber eine pädagogisch ausgebildete Person. Das Kind braucht eine sichere Bindung zu ihr, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass die Verhaltensweisen des Kindes wahrgenommen, richtig interpretiert und ernst genommen werden, um anschliessend angemessen darauf zu reagieren (vgl. Albers, 2015, S. 48–53). Blumenstock weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Annäherung an Bücher nicht unterschätzt werden darf, da durch eine solch weitgreifende Auseinandersetzung mit Bilderbüchern zusätzlich eine positive Einstellung zu Büchern entsteht (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49–50).

Weiters sind es genau solche Kommunikationskompetenzen, welche den Kindern helfen, Anschluss an Peergroups zu finden, was auch Forschungsergebnisse beweisen. Solche Kompetenzen sind nämlich ausschlaggebend für den Status eines Kindes und dessen Beliebtheit. Ein Kind, das negative Vorerfahrungen mit seiner primären Bezugsperson gemacht hat, wird vermutlich auch gegenüber neuen, sozialen Beziehungen negative Erwartungen haben und folglich negativ behaftet sein. Verständlicherweise wird es eher über geringe bis keine Kommunikationskompetenzen verfügen und es wird Schwierigkeiten

haben, Anschluss zu Gleichaltrigen zu finden. Dies führt zu einer stärkeren Abhängigkeit von Erwachsenen, verkürzten Dialogen sowie aggressivem Verhalten, da diese Verhaltensweisen eine Art Kompensation zu den fehlenden sozialen Kontakten darstellen. Dieses Thema des Ausschlusses von Kindern in einer Spielsituation kann ebenfalls in einer kleinen Gruppe mithilfe eines geeigneten Bilderbuchs (z.B. „Kein Tag für Juli“ Bauer und Boie; zitiert nach Albers, 2015, S. 54) thematisiert und einfühlsam bearbeitet werden. Jedoch sollte dies vor allem dann erfolgen, wenn die Kinder untereinander nicht mehr selbst in der Lage sind, eigene Lösungswege zu finden. Dann ist es sinnvoll, wenn die Pädagogin bzw. der Pädagoge mit der Gruppe, wie vorhin aufgezeigt, arbeitet. Diese „gruppenbezogene Feinfühligkeit“ (Albers, 2015, S. 58) ist der grösste Unterschied zwischen der sicheren Bindung einer pädagogischen Fachperson und derer der primären Bezugspersonen, wie beispielsweise den Eltern (vgl. Albers, 2015, S. 48–59). Im folgenden Kapitel wird noch spezifischer auf die sozialen und emotionalen Erfahrungen durch Bilderbücher eingegangen, jedoch mit dem Fokus der Wertentwicklung.

3.3.4.5 Wertentwicklung

„Wenn jüngere und ältere Kinder, Jungen und Mädchen, Kinder mit und ohne Behinderungen oder Kinder unterschiedlicher ethnokultureller Herkunft einander auf gleicher Augenhöhe begegnen, werden Ressourcen geweckt und vielfältige Lernprozesse angeregt“ (Buholzer & Kummer Wyss, 2017, S. 78). Diese Aussage von Buholzer & Kummer Wyss klingt einfacher gesagt als getan, denn sobald Normvorstellungen zu Tage treten, ist es beinahe unumgänglich, unnötige Zuschreibungen oder Stereotypen zu umgehen. Es bilden sich folglich Ausschlüsse wie Disziplinierung, Ausgrenzung und Aberkennung. Daher ist es, in Bezug auf Heterogenität in der Schule, Aufgabe der Lehrpersonen ihrerseits einen heterogenitätsneutralen Blick unter Berücksichtigung des Kindes mit dessen Lebenshintergrund zu wahren und zu vermitteln (vgl. Buholzer & Kummer Wyss, 2017, S. 78).

Bilderbücher können genau dazu eingesetzt werden, um gewisse Werte und Wertvorstellungen zu thematisieren. Jedoch bedarf es nicht unbedingt pädagogischer Fachkräfte, um zum Beispiel Themen wie Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen oder die Wertschätzung von Vielfalt zu thematisieren, ganz gleich welche körperlichen Voraussetzungen Menschen haben oder welcher Herkunft sie sind. Es braucht aber eine Orientierung an einem positiven Rollenmodell, bei der eine vorurteilslos bewusste Erziehung im Mittelpunkt steht. Besonders in der heutigen Zeit, in der die Vielfalt von Kindern aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Bedürfnissen Alltag ist, ist es besonders wichtig, schon früh zu vermitteln, dass trotz ihrer Unterschiedlichkeit, Kinder über die gleichen Werte verfügen. Denn die Einstellungsforschung, welche sich mit Bewertungen, Vorurteilen und Zuschreibungen von Personen(gruppen) beschäftigt, geht davon aus, dass bereits nach dem achten Lebensjahr eine recht stabile Einstellung dessen gebildet haben, was Vorurteile und Zuschreibungen angeht. Diese übernehmen sie hauptsächlich von Erwachsenen. Wenn Kinder schon früh die Vielfalt als Normalität ansehen, wirkt sich dies positiv auf die Entwicklung und Sozialisation aus. In Kindergärten oder in der Schule bedeutet dies, dass Vielfalt als selbstverständlich angesehen wird. Genau diese Thematik kann auch durch Bilderbücher vermittelt und aufgegriffen werden: Sie können die Vielfalt auf eine kindgerechte, anschauliche Art und Weise darstellen und vermitteln. Jedoch muss das Bilderbuch zu diesem Thema äusserst sensibel ausgewählt werden,

da es schnellhaft vorkommen kann, dass sich Vorurteile verfestigen können, je nachdem, wie zum Beispiel eine Behinderung dargestellt wird (vgl. Albers, 2015, S. 63–67).

Die Bedeutung von Bilderbüchern ist in den vergangenen Kapiteln deutlich hervorgehoben worden. Es gibt sicherlich noch mehr nennenswerte Aspekte, welche aufgeführt werden könnten. Einer dieser Aspekte wird im nächsten Kapitel genauer diskutiert, nämlich der Spracherwerb durch Bilderbücher. Dabei wird dem Wortschatz ein besonderes Augenmerk gegeben.

3.3.5 Bilderbücher und Spracherwerb – Fokus: Wortschatz

„Ein gelingender Spracherwerbsprozess setzt voraus, dass Kinder von Geburt an auf Erwachsene treffen, die ihnen ein reichhaltiges sprachliches Angebot zur Verfügung stellen“ (Albers, 2015, S. 34). Bilderbücher haben ein grosses Potenzial für die Entwicklung von Sprachkompetenz bei Kindern. Bilderbücher bieten sich an, miteinander ins Gespräch zu kommen und die Geschichte in eigenen Worten wiederzugeben. Somit werden Kinder direkt mit einer Vielzahl an sprachlichen Inputs konfrontiert. Auch erfahren sie gleichzeitig ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit, welches bei der (im besten Fall) vertrauten Vorlesesituation (vgl. Kapitel 3.3.3.2) zu Stande kommt. Zur Sprachentwicklung tragen, wie schon mehrere Male betont wurde, vor allem erwachsene Bezugspersonen einen wesentlichen Teil bei. Jedoch sind es auch Geschwister, Peergroups, Grosseltern und andere Erwachsene, welche sprachliche Inputs durch Interaktionen geben. Auch in der Krippe, im Kindergarten und in der Schule wird im pädagogischen Rahmen die Heterogenität genutzt, um eben diese Erfahrungen im sprachlichen Bereich zu gewährleisten (vgl. Albers, 2015, S. 33–35). Gerade im Kindergarten ist das wichtigste Ziel beim Einsatz von Büchern die Sprachförderung. Dabei wird der Wortschatz aufgebaut, Dialoge entstehen zwischen der Erziehungsperson und den Kindern, es werden auf spielerische Art und Weise grammatikalische Strukturen aufgebaut, die Phantasie der Kinder wird angeregt und der Inhalt bzw. die Bedeutung wird ihnen nähergebracht. Zudem wird, wenn die Inszenierung stimmt, die Lust am Lesen geweckt. Auch bekommen die Kinder einen ersten Eindruck von Schrift, da sie in Büchern die Bilder in Verbindung mit Schrift bringen (vgl. Blumenstock, 2004, S. 47–48).

Zudem wird bei der Diskussion über Sprache immer wieder erwähnt, dass Sprache „der Schlüssel zur Bildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (Albers, 2015, S. 33) ist. Somit entscheiden die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes über seinen späteren Schulerfolg und über die allgemeine Partizipation am gesellschaftlichen Leben (ebd.).

In Bezug auf die Sprache geben Schlatter, Tucholski & Curschellas einige Inputs, was die Bilder eines Bilderbuchs diesbezüglich aussagen sollen:

- Wiederholtes Hören: Bei einer Geschichte ist es wichtig, dass sie mehrmals erzählt werden kann, ohne dass die Schülerinnen und Schüler das Interesse daran verlieren oder es ihnen langweilig wird. Durch das vermehrte Hören kann die Sprache besser gefestigt und im besten Falle gar verinnerlicht werden, damit sie produktiv von den Kindern eingesetzt werden kann.
- Wortschatzförderung: Der Wortschatz soll dem Sprachniveau der Kinder angepasst werden und ihren Interessen entsprechen. „Studien zeigen, dass Wortschatz, eingebettet in eine Geschichte, besonders gut gelernt wird“ (Schlatter, Tucholski, & Curschellas, 2016, S. 35).

- Interaktive Wortschatzerklärungen: Während des Erzählens eines Bilderbuchs erklärt die Lehrperson immer wieder Wörter oder Wortwendungen, welche die Kinder nicht verstehen. Insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist dies wichtig, damit sie die Wörter längerfristig speichern können. Bei einem neuen Wort gibt die Lehrperson verschiedene Impulse, die es den Kindern ermöglicht, das Wort in verschiedenen Situationen zu hören und sich damit auseinanderzusetzen und auch mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen.
- Aufbau von Bildungssprache: Durch Bilderbücher werden die Kinder auf unbewusste Weise vertraut mit der Bildungssprache und deren komplexeren Strukturen sowie mit einem spezifischen Wortschatz und der Schriftlichkeit. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits lernen, wie eine Geschichte funktioniert.
- Stärkung der Lesefähigkeit: Das Vorlesen ist eine Kombination aus Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Die Kinder merken, dass die schriftliche Form von Literatur durch verbale Äusserungen wiedergegeben werden kann. Dabei können sie beobachten, wie schriftliche Zeichen in Sprache umgesetzt werden. Sie bauen sich dadurch ein Situationsmodell auf, das die Lesefähigkeit unterstützt bzw. sogar erhöht (vgl. Schlatter et al., 2016, S. 35–36).

Sowohl Schlatter et al. als auch diverse andere Autoren legen bei der Arbeit mit Bilderbüchern ein besonderes Augenmerk auf den Wortschatzerwerb. Im Kapitel 3.4.4 *Die Bedeutung von Bilderbüchern* wurden verschiedenste Aspekte genannt, die sich anhand von Bilderbüchern positiv auf den Spracherwerb auswirken: Symbole und Codes enkodieren, die Wahrnehmung auf unterschiedlichen Ebenen, kognitive Fähigkeiten, aber auch soziale und emotionale Erfahrungen sowie Wertentwicklung. Daher liegt der Fokus in den nächsten Kapiteln auf dem Wortschatzerwerb.

3.3.5.1 Allgemeines zum Wortschatzerwerb

Mentales Lexikon

Im Zusammenhang mit dem Wortschatz ist der Begriff des „mentalen Lexikons“ unumgänglich. Das mentale Lexikon gilt als Wortspeicher im Gehirn. Das bedeutet, dass alle Wörter und Ausdrücke, welche ein Mensch erlernt hat, mit deren Bedeutungen aus dem Gehirn abgerufen werden können. Hier wird zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz unterschieden. Der aktive Wortschatz ist die Fähigkeit, Wörter aktiv aus dem Gedächtnis abzurufen und zu sprechen. Der passive Wortschatz bezieht sich auf das Verstehen von Wörtern, welche jedoch nicht im aktiven Sprachgebrauch der jeweiligen Person gebraucht werden. Der passive Wortschatz ist viel grösser, als der aktive, durchschnittlich ist er bei erwachsenen Personen sogar doppelt so gross (vgl. Rau, 2009, S. 121). Genauer beschrieben wird das mentale Lexikon zudem in Kapitel 3.2.3.2 *Das mentale Lexikon*.

Wortschatz in Zahlen

Fünffährige Kinder besitzen einen aktiven Wortschatz von ca. 4'000 Wörtern. Der passive dagegen wird auf 9'000 bis 23'000 Wörter geschätzt. Ohne eine Lehrperson oder einen Sprachbegleiter sind es bei einem Kind im Alter von zwei bis sechs Jahren pro Tag durchschnittlich 3,5 (neue) Wörter aktiver sowie 14 (neue) Wörter passiver Wortschatz. Im Vergleich dazu sind es bei Erwachsenen durchschnittlich ca. 5'000 aktive Wörter, was der Anzahl Wörter entspricht, über die bereits Sechsjährige verfügen. Dies ist

jedoch auf die unterschiedlichen Bildungsschichten zurückzuführen. Bei einer gebildeten Person wären es weitaus mehr, über welche sie sowohl im aktiven (ca. 8'000 bis zu 50'000 Wörter) als auch im passiven Wortschatz (ca. 94'000 bis sogar 600'000 Wörter) verfügt. Dabei hört das Lernen von neuen Wörtern und deren Bedeutung nie auf, auch Erwachsene lernen noch neue Wörter, wenn auch nicht mehr in dem Ausmass eines Kindes (vgl. Osburg, 2011, S. 56).

Aufgrund dieses Hintergrundwissens über den Wortschatzerwerb wird nun in den folgenden Kapiteln spezifisch auf die Wortschatzarbeit anhand von Bilderbüchern eingegangen.

3.3.5.2 Drei Schritte individueller Wortschatzförderung

„Das Bilderbuch als didaktisches Medium nimmt aufgrund seiner vielfältigen Bildungspotenziale eine zentrale Stellung in der Wortschatzarbeit ein“ (Felber & Weber, 2009, S. 10). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den im Bilderbuch behandelten Wortschatz sinnvoll zu erarbeiten. Wichtig ist dabei, dass Wörter häufig wiederholt werden und dabei ein nachhaltiges Lernen stattfinden kann, denn nur so werden sie auch im Gedächtnis gespeichert (ebd.). Felber & Weber zeigen eine individuelle Fördersituation bei der Arbeit mit Bilderbüchern in drei Schritten auf, in der nachhaltig neuer Wortschatz aufgebaut und gesichert werden kann. Diese drei Schritte werden im Folgenden aufgezeigt:

Erster Schritt: Sprachanlässe durch Bilderbücher schaffen

Bevor mit der Wortschatzarbeit begonnen werden kann, bedarf es einer gründlichen Auswahl an auf das Kind angepasste Bilderbücher. Es gibt bereits unzählige Bilderbücher auf dem Markt, welche unterschiedliche Themen aufgreifen. Unter- und Überforderungen sollten dabei verhindert werden. Für den einfachen Spracherwerb bieten sich vor allem Wimmelbücher an. In dieser Art von Bilderbüchern sind Bilder gemalt, auf denen es allerhand zu entdecken und zu sehen gibt. Es werden Szenen von Handlungen in unterschiedlichen Settings (z.B. im Park) dargestellt. Für den komplexeren Sprachgebrauch eignen sich Bilderbücher, die schwierigere, spezifischere und problemorientierte Themen aufgreifen (vgl. Felber & Weber, 2009, S. 11).

„Das Bilderbuch ist der Schlüssel zum vertieften Verständnis der Interessen des Kindes“ (Felber & Weber, 2009, S. 11). Je nach Interessensgebiet des Kindes reagiert es auch unterschiedlich auf die Bilder. Die pädagogische Fachperson sollte demnach die Reaktionen des Kindes genau beobachten und auf die Interessen des Kindes eingehen. Diese können Anhaltspunkte sein, um vertieft in neue Themengebiete einzutauchen und deren Wortschatz zu erkunden (ebd.).

Zweiter Schritt: Festigung der Wörter mit Bild- und Wortkarten

Als Ergänzung zum Austausch über das Bilderbuch dienen Bild- und Wortkarten zu Dingen, welche im Bilderbuch vorkommen. Der Wortschatz wird dadurch vertieft, indem die Karten häufig wiederholt werden und dabei in unterschiedlichen Funktionen gebraucht werden. Hierfür werden zwei Möglichkeiten aufgezeigt: Beispielsweise lässt sich einfach ein Memory gestalten, welches den Wortschatz in eine spielerische Situation einbettet. Beim Memory ist es zudem auch eine angenehme und gleichberechtigte Atmosphäre, da die Spielenden auf gleicher Augenhöhe sind. Alle müssen sich die Positionen der

Karten merken und deren Bilder bzw. Wörter benennen können. Eine weitere Möglichkeit zum Umgang mit den Bild- und Wortkarten wäre, dass eine Karte gezeigt wird und das Gegenüber muss die richtige Benennung kontrollieren. Solche Aufgaben sind auch geeignete Methoden für den Zweitspracherwerb (vgl. Felber & Weber, 2009, S. 11–12; Kapitel 3.5.5.3).

Dritter Schritt: Bilder in der Realität wiederentdecken

Beim Lernen ist die handlungsorientierte und aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbst äusserst wichtig. Auch der Wortschatz kann nur dann wirklich abgespeichert werden, wenn die Bilder in der Realität wiederentdeckt werden. Oft können die gelernten Wörter, zum Beispiel durch die Bild- und Wortkarten, im direkten Erfahrungsraum des Kindes genutzt und thematisiert werden. Das bedeutet, dass der neue Wortschatz häufig in der direkten Umgebung bzw. in der Umwelt des Kindes erkundet bzw. erfahren werden kann. So können Bilder aus einem Bilderbuch zum Beispiel durch aufmerksames Beobachten in der Natur, durch Erkunden von Alltagstechniken oder des Wohnraums lebendig gemacht werden. Dieses eigene Handeln macht im Bilderbuch behandelte Szenen anschaulich und echt. Zudem können Sprachanlässe geschaffen werden, wenn es um die Unterschiede und um die Parallelen vom Bilderbuch zur Realität geht. Konkrete Situationen wären beispielsweise Spaziergänge im Wohnort, in der Stadt, im Wald oder im Gebirge. Auch ein Bauernhofbesuch oder gemeinsames Kochen und Backen wären günstige Situationen zur Vertiefung des Wortschatzes. Verständlicherweise müssen solche Situationen dem Kind angepasst und die individuellen Bedürfnisse berücksichtigt werden (vgl. Felber & Weber, 2009, S. 12–13).

Da, wie bereits im zweiten Schritt erwähnt, diese drei Schritte der individuellen Wortschatzförderung auch von Bedeutung für den Zweitspracherwerb sind, wird im nächsten Kapitel Bezug darauf genommen.

3.3.5.3 Zusammenhang: Bilderbücher, Wortschatz und Zweitspracherwerb

Sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb spielt die Umgebung, in welcher das Kind sich die Sprache aneignet, eine wichtige Rolle. Die Umwelt, in der Kinder mit einer oder mehreren Sprachen aufwächst, gestaltet sich unterschiedlich. Auch die individuellen Abweichungen der Qualität der sprachlichen Umwelt haben einen Einfluss auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder. Um diese Umgebung bestmöglich auf sprachliche Inputs des Kindes anzupassen, eignen sich qualitativ hochwertige Interaktionen mit Peers und pädagogisch ausgebildeten Erwachsenen (vgl. Albers, 2015, S. 38–41).

Der Umgang mit Bilderbüchern bietet hierbei in jederlei Hinsicht eine gute Zugangsform sowohl zum Erst- wie auch zum Zweitspracherwerb. Kinder, welche eine andere Muttersprache sprechen, haben oft gute kommunikative Fähigkeiten, können diese jedoch in der geforderten (Landes-)Sprache zu Beginn noch nicht verwenden. Diese Spannung, etwas sagen zu wollen, sich jedoch noch nicht ausdrücken zu können oder Fragen zu haben, die noch nicht gestellt werden können, muss das Kind aushalten können. Dass das Kind in der geforderten Sprache noch nicht sprechen kann, darf ihm nicht als Last aufgebunden werden, „sondern es braucht die vertraute Umgebung, in der es Fehler machen und sich ausprobieren darf“ (Felber & Weber, 2009, S. 13). Auch Hattie betont abermals, dass, unabhängig davon, ob

es nun um den Erst- bzw. Zweitspracherwerb oder um das Lernen allgemein geht, es wichtig ist, eine Umgebung zu gestalten, in der „Fehler nicht nur toleriert, sondern begrüsst werden“ (Hattie, 2018, S. 78). So kann beispielsweise ein kommunikativer Zugang anhand von Bilderbüchern entstehen: Das Bilderbuch ermöglicht es dem Kind, obwohl es die sprachlichen Fähigkeiten noch nicht besitzt, sich mitzuteilen, indem es mit dem Finger auf das Bild zeigt. Es muss das Wort nicht umständlich umschreiben, sondern kann auf diese Weise seine Entdeckungen kundtun. Die erwachsene Person kann daraufhin das Wort benennen und es findet somit automatisch eine Kommunikation sowie eine Interaktion statt. Auch in den späteren Phasen des Zweitspracherwerbs bieten sich Bilderbücher als kommunikatives Mittel an, nämlich dann, wenn das Kind eine gehemmte Kommunikationsbereitschaft zeigt. Durch die Bilder eröffnen sich wiederum Gespräche über die Geschichte, deren Szenen und Abbildungen. Dies trägt zum aktiven Lernen bei und begünstigt seinerseits die Vertiefung von bisherigen Sprachkenntnissen (vgl. Felber & Weber, 2009, S. 13).

Albers weist darauf hin, dass Sprachförderung durch Bilderbücher auch in der Herkunftssprache der Kinder miteinbezogen werden können. Kinder erleben dies als Wertschätzung, was sich positiv auf das Selbstbild auswirkt. Auch das Interesse der anderen Kinder an Sprachen wird dadurch gefördert. Diesbezüglich kann zudem die Familie des entsprechenden Kindes miteinbezogen werden, indem zum Beispiel ein Elternteil das Bilderbuch in der Gruppe bzw. in der Klasse vorliest (vgl. Albers, 2015, S. 38–43).

Um diesen umfangreichen Bereich zum Thema „Bilderbücher“ abzurunden, wird im nächsten Kapitel eine kurze Zusammenfassung zu den aufgeführten und thematisierten Aspekten gegeben.

3.3.6 Zusammenfassung

Die Autorinnen fassen die wichtigsten Aspekte aus dem Kapitel 3.3 wie folgt zusammen:

Bilderbücher sind in vielerlei Hinsicht ausschlaggebend für die Entwicklung eines Kindes. Zum Beispiel lernen sie Codes und Symbole aus den Bildern zu entschlüsseln, was eine Basiskompetenz für die spätere Lesekompetenz darstellt. Auch werden unterschiedlichste Wahrnehmungskanäle beim Betrachten von Bildern aktiviert. Beispielsweise müssen Kinder erst einmal erkennen, dass auf einer zweidimensionalen Fläche dreidimensionale Objekte abgebildet werden. Diese Objekte können wiederum in unterschiedlichen Grössen dargestellt werden und sich an unterschiedlichen Positionen befinden usw. Kognitive Fähigkeiten können in diesem Zusammenhang helfen, sprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Das familiäre Umfeld stellt in diesem ganzen Kapitel den zentralsten Faktor dar im Umgang mit Büchern, Medien im Allgemeinen, Literacy-Erfahrungen, sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie der Wertentwicklung. Kinder aus bildungsnahen Familien bekommen viele Inputs zur Sprache und Schrift und können sich so wichtige, grundlegende Kompetenzen für die spätere Schullaufbahn bereits früh aneignen, während Kindern aus bildungsfernen Familien solche Erfahrungen fehlen.

Die Schule ist ebenfalls ein wichtiger Faktor bei der Vermittlung von Erfahrungen mit Bilderbüchern. So können beispielsweise Bilderbücher gerade im Anfangsunterricht eine Brücke zwischen dem Kindergarten und der Schule schlagen, da sie bereits mit dieser Sorte von Büchern vertraut sind und sich so vertiefter auf die Verbindung von Bild und Schrift einlassen können. Aber auch für Kinder, die wenige Erfahrungen mit Bilderbüchern in ihrem familiären Umfeld machen und sich eher mit digitalen Medien beschäftigen, kann die Schule eine günstige Instanz sein, um diese verpassten Erfahrungen zumindest etwas aufzufangen. Dabei bedarf es einem Unterricht, der verschiedene mediale Angebote miteinander verknüpft. Der Einsatz von Bilderbüchern in der Schule ist für die Vermittlung von Wortschatz eine gute Möglichkeit, dies gilt sowohl für Kinder mit der Erst-, als auch für Kinder mit der Zweitsprache Deutsch.

Auf die theoretische Auseinandersetzung in Kapitel 3 folgt nun die ausführliche Beschreibung des Produkts in Kapitel 4, welches in dieser Entwicklungsarbeit den Hauptfokus einnimmt.

4 Das Produkt

In diesem Kapitel wird das Produkt, nämlich das selbst gestaltete Bilderbuch mit der dazugehörigen Handreichung und den darin (in einem Download) zur Verfügung gestellten Materialien, genauestens beschrieben und erklärt. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Vorbereitung und Planung des Produkts. Im zweiten Teil wird die Realisation des Produkts ausführlich beschrieben und anschliessend in einem letzten Teil evaluiert.

4.1 Planung

Im deutschsprachigen Raum wird der Kindergarten, im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, nicht zur Schule gezählt. Daher findet in den Kindergärten trotz zunehmender Bewusstheit um die Bedeutung der sprachlichen Bildung in diesem Alter kaum systematischer Unterricht im Lesen- und Schreibenlernen statt. Die Kinder kommen nur mit wenigen Vorkenntnissen sowie einem geringen phonologischen Bewusstsein in die Schule. Es ist daher eine zentrale Aufgabe des ersten Schuljahres, die Kinder für die Sprache sowie deren Gliederung und Aufbau zu sensibilisieren. Dazu gehören beispielsweise Übungen, bei denen Kinder Wörter suchen müssen, in denen ein bestimmter Laut vorkommt oder solche, in denen die Position des Lautes im Wort bestimmt werden muss. Im Normalfall werden diese Übungen vor der Einführung von Buchstaben gemacht, damit den Kindern bewusst wird, dass sie schon verschiedene Wörter kennen, in denen dieser Buchstabe vorkommt. In der Leseentwicklung von Kindern erweist sich das zusätzliche Training in der phonologischen Bewusstheit für alle diejenigen Kinder als hilfreich, die Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zeigen. Das heisst, für lese- und schreibschwache Schülerinnen und Schüler ist ein gleichzeitiges Training der Graphem-Phonem-Korrespondenzen und der phonologischen Bewusstheit von zentraler Wichtigkeit. Gerade dann, wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenzen sich als unzuverlässig erweisen, nutzen die Kinder auch die Gliederung in grössere Einheiten wie Silben oder Wörter für den Schriftspracherwerb. Daher sollten nebst Übungen zu Phonemen auch diese grösseren Einheiten im Unterricht berücksichtigt werden. Zudem ist es sinnvoll, auch wenn es im deutschsprachigen Raum zu wenig Studien in diesem Bereich gibt, bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs die Ähnlichkeit von sich reimenden Wörtern zu beachten und die Bewusstheit für Reime auch durch entsprechende Spiele zu fördern. Die Kinder sollen beim Schriftspracherwerb dazu ermutigt werden, die richtige Schreibung von Wörtern zu erproben. Dabei sollten sie aber auch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Wörter von der Lautsprache abgeleitet werden können (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 95–103).

Die Schülerinnen und Schüler kommen als sehr heterogene Gruppe in die Schule. Die Lehrperson passt den Unterricht im Idealfall an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder an. Dabei kann die phonologische Bewusstheit in der ganzen Klasse trainiert und gefestigt werden, auch wenn einige Kinder darin grosse Schwierigkeiten zeigen. Für einige Kinder ist dies dann eine Wiederholung und Festigung, während es für andere Kinder ein neuer Lernstoff ist (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 284).

Aufbauend auf diesem Hintergrundwissen von Klicpera et al. werden nun in den folgenden Kapiteln die Vorbereitung und Planung des Bilderbuchs und der Materialien genau beschrieben.

4.1.1 Vorbereitung und Planung des Bilderbuchs

Bevor das Bilderbuch an sich beschrieben wird, wird in diesem Kapitel auf die Vorbereitung und Planung eingegangen. Dabei wird zunächst die Rahmengeschichte dargestellt und die Vorbereitungen der Illustrationen beschrieben, damit die originalen Bilder gezeichnet und gemalt werden konnten.

4.1.1.1 Die Rahmengeschichte

Es ist von zentraler Bedeutung, dass ein Bilderbuch eine Aussage hat. Die schönsten Bilder und der blumigste Text nützen nichts, wenn die Kinder nicht zum Denken angeregt werden und die Geschichte keine Handlung hat (vgl. Hering, 2018, S. 135). Die Grundidee der Geschichte war von Anfang an klar: Sie sollte von zwei Robotern handeln, die auf die Erde kommen und in ihrer Robotersprache sprechen. Die Robotersprache ist nämlich die Silbensprache, weshalb es auch gerade mit dem Thema der phonologischen Bewusstheit übereinstimmt. In Anlehnung an Mayer werden die Themen der phonologischen Bewusstheit so aufgegriffen, dass sie „natürlich“ in die Geschichte eingebaut werden (vgl. Mayer, 2018, S. 45–47).

Das Bilderbuch „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! – Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit“ erzählt die Geschichte der beiden Roboter Robi und Roba. Die Roboter leben im Weltall und sehen durch ihr Raumschiff täglich auf die Erde hinunter. Sie wollen schon lange einmal dort hingehen. Eines Tages setzen sie ihre Pläne in die Tat um. Sie landen im Garten der beiden Zwillinge Nico und Mia. Leider verstehen Nico und Mia die Sprache der Roboter zu Beginn noch nicht. Mit etwas Übung und der Hilfe von Robi und Roba gelingt es Nico und Mia jedoch, die Robotersprache zu verstehen und zu sprechen. Schnell werden sie alle gute Freunde. Robi und Roba sind bald in der ganzen Schule bekannt und unterstützen die Erstklässler beim Lernen. Eines Tages jedoch verschwinden Robi und Roba plötzlich und lassen nur einen rätselhaften Zettel zurück. Wo sind sie hingegangen? Und was ist mit ihnen passiert?

Die Autorinnen haben bei der Wahl der Hauptfiguren besonders auf die Gender-Diskussion Rücksicht genommen. Es ist nämlich wichtig, dass in der Schule eine Geschlechtergerechtigkeit gefördert wird und daher sowohl Mädchen als auch Jungen in ihren Interessen und Lernstrategien gefördert werden (vgl. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2012, S. 84–86). So werden Robi und Roba als eine männliche und eine weibliche Roboter-Figur dargestellt und durch die Farben, obwohl diese etwas klischeehaft erscheinen mögen, kenntlich gemacht. Diese Farben wurden allerdings von den Autorinnen bewusst gewählt, da sich Kinder in diesem Alter mit Figuren (vgl. Blumenstock, 2004, S. 47), Farben und Formen (vgl. Hering, 2018, S. 156–158) identifizieren können. Auch die beiden Zwillinge Nico und Mia werden bewusst gewählt, um sowohl Mädchen als auch Jungen eine Identifikationsfigur zu verleihen. In erster Linie scheint es klar zu sein, dass sich Mädchen eher mit den weiblichen Figuren identifizieren und Jungen mit den männlichen. Dabei ist es allerdings selbstverständlich, dass dies auch umgekehrt der Fall sein kann: Nämlich, dass sich sowohl Jungen mit den weiblichen als auch Mädchen mit den männlichen Hauptfiguren identifizieren können (vgl. Hering, 2018, S. 134). Es war den Autorinnen daher wichtig, dass im Bilderbuch keine Rollenklischees vorkommen und dass die Hauptfiguren beispielsweise Aufgaben gemeinsam lösen.

Bilderbücher müssen die Kinder in ihrer inneren und äusseren Lebenswelt abholen. Zudem ist es sehr zentral, dass sowohl Mädchen und Jungen als auch Menschen aus anderen Ländern oder Kulturen als gleichberechtigt dargestellt werden (vgl. Hering, 2018, S. 134). In der Geschichte kommen Kinder aus verschiedenen Kulturen vor, so ist beispielsweise Yagmur aus der Türkei die beste Freundin von Mia.

Bei der Verfassung der Geschichte wird immer wieder auf die Einfachheit des Textes Rücksicht genommen. Das bedeutet, dass vor allem kindliche Leser und Zuhörer in den Fokus gesetzt werden. Dies ist nichts Negatives, im Gegenteil: Kinderliteratur sollte unbedingt eine gewisse Einfachheit hervorbringen, „um die einschränkenden Bedingungen, die in der Verstehensfähigkeit der Kinder liegen, zu überwinden“ (Kretschmer, 2010, S. 30). In anderen Worten sollte der literarische Text in Bilderbüchern komplexe Zusammenhänge, seien diese zum Beispiel aus der Wirtschaft oder auch psychische Zusammenhänge, in einer Form dargestellt werden, die der Realität von Kindern entspricht und dementsprechend erzählerisch aufbereitet ist. Bei einem kinderliterarischen Text sollte daher das Wichtigste, das Nötige und das Bedeutsame in den Fokus gerückt und daran orientiert werden (vgl. Kretschmer, 2010, S. 30). Wie bereits erwähnt, wird beim Schreiben dieser Geschichte genauestens darauf geachtet. Um zu überprüfen, ob die Einfachheit des Textes gewährleistet ist, wird der Lesbarkeitsindex, kurz Lix, berechnet. Der Lix gibt den Grad der Einfachheit bzw. der Komplexität der Sprache im Text an. Er wird aus zwei Merkmalen auf der Wort- und Satzebene berechnet: dem Prozentsatz langer Wörter (diejenige Wörter, die mehr als sechs Buchstaben haben) und der durchschnittlichen Satzlänge des Textes (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann, & Gold, 2017, S. 73). Der berechnete Lix des Textes im hergestellten Bilderbuch beträgt 31. Bei 1158 Wörtern, welche im Text gesamthaft vorkommen, beträgt die durchschnittliche Satzlänge rund 11 Wörter, der Anteil langer Wörter liegt bei 20.1%. Daher entspricht der Text einer niedrigen Komplexität und siedelt sich zwischen sehr leichten und leichten Texten an, also bei den Kinder- und Jugendgeschichten (vgl. Rosebrock et al., 2017, S. 75–77).

Im nächsten Kapitel wird auf die Vorbereitung der Illustrationen eingegangen.

4.1.1.2 Die Illustrationen

Erste Schritte

Der erste Schritt in der Herstellung eines Bilderbuchs ist es, der Hauptfigur der Geschichte ein Gesicht und einen Körper zu geben. Danach sollten der Ort und der Zeitpunkt der Handlung definiert und weitere Figuren charakterisiert werden. Die Reihenfolge kann je nach Voraussetzung des Zeichners anders sein (vgl. Sauer, 2010, S. 35). Da die Autorinnen in ihrem Bilderbuch das spezifische Thema der phonologischen Bewusstheit behandeln, wurde zuerst die Geschichte geschrieben und erst dann die Bilder gezeichnet und gemalt, damit die Themenbereiche der phonologischen Bewusstheit sicher von der Geschichte abgedeckt werden. Somit wurden auch der Ort und der Zeitpunkt der Geschichte bereits beim Erstellen des literarischen Textes definiert. Die beiden Hauptfiguren Robi und Roba sind als erstes illustriert worden. Sie sind so gezeichnet, dass sie für Kinder möglichst ansprechend sind, aber auch, dass sie einfach aus verschiedenen Perspektiven zu zeichnen sind (vgl. Abbildung 25).

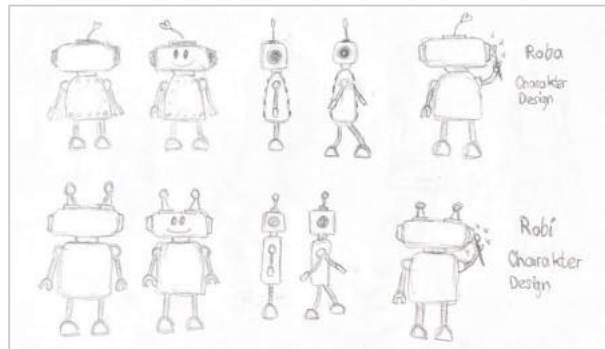


Abbildung 25: Skizzen von Robi und Roba aus verschiedenen Perspektiven

Damit sich die Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte identifizieren können, haben die Autorinnen zusätzlich zwei Kinder, namentlich die Zwillinge Nico und Mia, als Hauptfiguren in die Geschichte eingebunden. Nachdem die beiden Roboter entworfen und erste Skizzen gezeichnet waren, war der nächste Schritt, Nico und Mia zu illustrieren. Dazu wurden wieder Skizzen erstellt, die so lange verändert wurden, bis die Autorinnen mit dem Aussehen der beiden zufrieden waren (vgl. Abbildung 26 und 27).

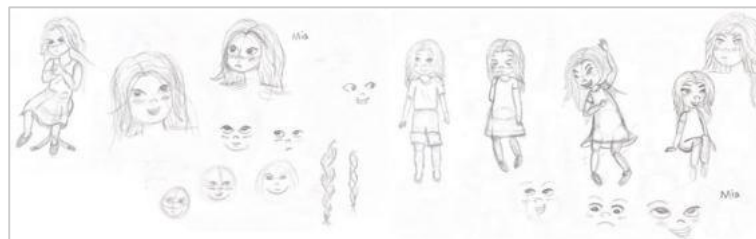


Abbildung 26: Erste Skizzen von Mia



Abbildung 27: Erste Skizzen von Nico

Maltechnik und Format

In einem weiteren Schritt werden formale Fragen gestellt, die wie folgt lauten: „Welche Form der Darstellung, welche Technik benutze ich, welches Format wähle ich, welche Bilddramaturgie, wie setze ich den Text typografisch ein, für welche Buchform entscheide ich mich?“ (Sauer, 2010, S. 35).

Dazu haben die Autorinnen zunächst verschiedene Techniken besprochen und ausprobiert (Farbstifte, Filzstifte, Wachsmalkreiden, Alkoholmarker, Aquarell, ...). Schnell war jedoch klar, dass die Bilder in Aquarell entstehen sollen. Die Entscheidung fiel schliesslich auf Aquarellstifte, da diese die Vorteile von Farbstiften und Wasserfarben (zeichnen, malen und aquarellieren) miteinander vereinen. Die

Autorinnen sind der Meinung, dass die mit Aquarellstiften gemalten Bildern mit ihren bunten und intensiven Farben sehr ansprechend für Kinder sind.

Da die Stiffarben oft keine genauen Abbildungen der tatsächlichen Farben darstellen, fertigten die Autorinnen zudem eine Farbkartei aller 60 zur Verfügung stehenden Farben mit deren verschiedenen Nuancen an (vgl. Abbildung 28).



Abbildung 28: Farbkartei der verwendeten Aquarellstifte

Damit bei der Realisation alles glatt geht, ist es von Vorteil, sich mit einem Medium auseinanderzusetzen und es sicher zu beherrschen. Dazu wurden die verschiedenen Techniken zunächst ausprobiert und geübt (vgl. Abbildung 29).



Abbildung 29: Ausprobierte Maltechniken

Nachdem die Maltechnik geklärt war, musste noch ein geeignetes Papier und Format für die Bilder gewählt werden. Dabei fiel die Entscheidung auf ein mittelfeines Zeichen- und Skizzierpapier der Stärke 220g/m² in der Farbe „rein-weiss“. Dieses Zeichenpapier ist gut geeignet für Blei- und Farbstiftzeichnungen sowie für leichte Lavierungen. Das bedeutet, die Aquarellfarben können problemlos mit Wasser aktiviert werden. Das Format, welches gewählt wurde, ist 28 cm auf 28 cm, also quadratisch. Die Autorinnen denken, dass dies eine gute Grösse ist, um die Bilder zum Beispiel im Klassenkreis zu zeigen

und die vielen Details näher betrachten zu können. Dies ist nämlich etwas, was Kindern sehr zusagt: Sie interessieren sich oft für Details, die eine bestimmte Stimmung in ihnen hervorruft und suchen oft Figuren, die ihnen gefallen (vgl. Sauer, 2010, S. 36).

Die Skizzen

Um eine Vorstellung dessen zu erhalten, was auf den Bildern zu sehen sein soll, wurde zu jedem Bild eine Skizze erstellt. Diese platzierte die Objekte im Bild und vereinfachte auch die Raumaufteilung. Somit muss ein Illustrator nicht nur malen können, sondern auch ein „Regisseur“ seiner Bilder sein (vgl. Sauer, 2010, S. 35). Obwohl Bilder und Text übereinstimmen müssen, damit die Kinder den Inhalt nachvollziehen können (vgl. Schlatter et al., 2016, S. 35) sollten die Bilder nicht lediglich den Text darstellen, sondern die Kinder auch zu Interpretationen animieren (vgl. Hering, 2018, S. 136).

Die Skizzen aller Bilder des Bilderbuchs befinden sich in Anhang VIII.I. Die folgenden beiden Abbildungen zeigen exemplarisch den Aufbau und die Funktion der Skizzen:

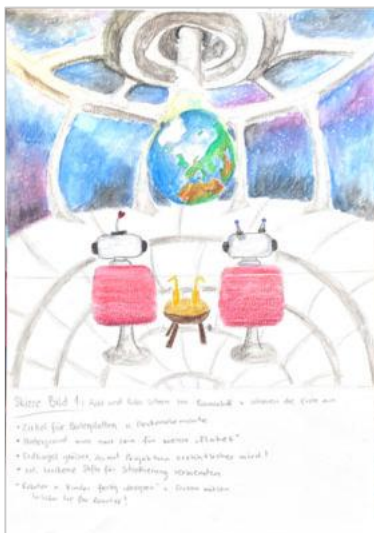


Abbildung 30: Beispiel einer Skizze mit Technik- und Farbprobe

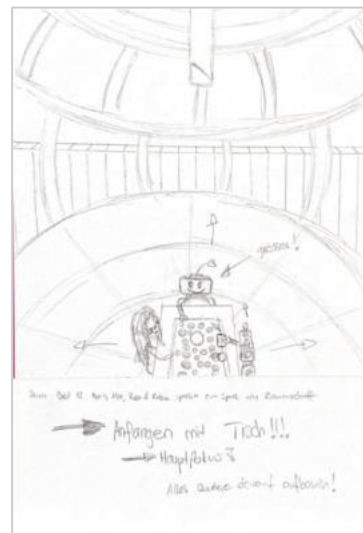


Abbildung 31: Beispiel einer Skizze mit Notizen zum Arrangement

Die Skizzen wurden auf den gleichen Zeichenpapieren gemalt wie später die Originale. Dabei wurde jedoch das Format A4 gewählt. Dies hat zwei Vorteile: Einerseits waren die Skizzen ausreichend gross, um Farben und Techniken auszuprobieren (vgl. Abbildung 30) und das Bild zu arrangieren (vgl. Abbildung 31) und andererseits war das Format klein genug, um nicht zu viel Zeit in Anspruch zu nehmen. Ein zusätzlicher Vorteil der Skizzen in quadratischem Format ist es, dass im unteren Bereich genügend Platz für Notizen bleibt.

Nachdem die Vorbereitung und Planung des Bilderbuchs in diesem Kapitel beschrieben wurde, wird im nächsten die Vorbereitung und Planung der Materialien aufgezeigt.

4.1.2 Vorbereitung und Planung der Materialien

Die Kinder verwenden die gesprochene Sprache lange vor dem Schriftspracherwerb. Dabei wenden sie das nötige Wissen implizit an, beispielsweise zur Konstruktion ganzer Sätze aus einzelnen Worten. Das heisst, die Kinder können nicht erklären, warum sie es so machen. Sie können auch problemlos Minimalpaare (vgl. Kapitel 3.1.1) auseinander halten, obwohl sich diese nur in einem einzelnen Phonem unterscheiden, ohne dass sie darüber nachdenken müssen. Automatisch lenken sie ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Wörter. Für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb müssen sie aber davon wegkommen und die Form und Struktur der Sprache in den Vordergrund stellen (vgl. P. Marx, 2007, S. 44–45). Dieser Abstraktionsprozess hat zur Folge, dass die Kinder umdenken müssen. Zwei Wörter sind sich nicht ähnlich, wenn die bezeichneten Gegenstände sich ähneln wie „Stange“ und „Rohr“, sondern dann, wenn ihre lautliche und graphische Form sich ähneln wie bei „Stange“ und „Wange“. Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler diese Beziehung verstehen und nicht versuchen auf die Wortbedeutung zurückzugreifen. Da dies aber viel natürlicher für sie ist, fällt es den Kindern zu Beginn des Schriftspracherwerbs nicht leicht (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 32–33). Es gibt bei der alphabetischen Strategie drei Basiskompetenzen: die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die Silbengliederung und die Phonemanalyse (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 126). Im ersten Schuljahr gibt es viele Kinder, die Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Es ist allerdings sehr schwierig zu unterscheiden, ob diese Kinder lediglich langsam lernen oder ob sie einen dauerhaft hohen Betreuungsbedarf haben, da es so viele verschiedene Faktoren sind, die auf den Schriftspracherwerb einwirken. Daher empfiehlt es sich, alle Lernenden mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu fördern (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 148).

4.1.2.1 Silben

Silben und Reime gehören zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Kindern ist es bereits im Alter von drei Jahren auf natürliche Weise möglich, die Segmentation der Wörter in Silben und die Struktur des Reimes zu erkennen (vgl. Näger, 2017, S. 24).

Wenn man versucht in einer fremden Sprache die Silben zu zählen, so ist dies viel einfacher, als die Wörter zu zählen. Das liegt daran, dass Silben die rhythmische Einheit der Sprache sind. Es gelingt Kindern daher recht schnell, Silben zu klatschen, da sie, im Gegensatz zum Wort, auch ohne das Wissen um die Schrift zugänglich sind. Beim geschriebenen Wort dagegen fällt es den Kindern aufgrund der Silbenstruktur im Deutschen (vgl. Kapitel 3.1.3) recht schwer, die Silben zu ermitteln. Für den Schriftspracherwerb bedeutet dies, dass spielerische Übungen zum silbischen Sprechen und Klatschen das Lesen und Schreiben erleichtert. Die Silbensprache vermittelt den Kindern die Wortstruktur und stellt die rhythmische Form der Sprache ins Zentrum. Somit wird vom Inhalt des Wortes abgelenkt und die Aufmerksamkeit auf die Struktur der Sprache gerichtet (vgl. Dehn, 2018a, S. 64).

Die Gliederung von Wörtern in einzelne Silben dient als Hilfestellung beim lautgetreuen Schreiben. Eine langsame, silbenweise Aussprache der Wörter hat mehrere Vorteile für die Verbesserung der Rechtschreibung. In der umgangssprachlich gefärbten Sprache besteht die Tendenz, Wörter zu verkürzen, Vokale auszulassen oder zu einem Schwa (vgl. Kapitel 3.1.3.3) zu verändern. Die Silbensprache wirkt

diesen Tendenzen entgegen, da dadurch die Wortstruktur deutlicher wird und somit auch neue Wörter besser behalten werden können. Zudem lenkt diese Art des Sprechens die Aufmerksamkeit auf die Aussprache der Wörter (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 103). Gerade in den ersten Schulwochen der ersten Klasse beginnt die Förderung der phonologischen Bewusstheit mit Reimaufgaben und Aufgaben zur Silbe (vgl. Mayer, 2018, S. 81–82). Vor allem einsilbige Wörter bereiten Kindern zu Beginn oft Mühe. So besteht das Wort „Bus“ für manche Kinder beispielsweise aus drei Silben. Dies hat auch Auswirkungen auf den Leseprozess. So werden zum Beispiel Wörter mühsam Phonem für Phonem rekodiert, statt grössere Einheiten wie Silben zu verwenden. Dadurch kann es beim Schreiben auch vorkommen, dass Verdopplungen von Silben, Auslassungen durch Folgen von ähnlichen Silben oder auch Vertauschungen entstehen. So schreiben einige Kinder zum Beispiel „Pagei“ statt „Papagei“ (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 33). Da einsilbige Wörter den Kindern oft Mühe bereiten, sollte zuerst geprüft werden, ob sie zwei- und dreisilbige Wörter sicher beherrschen. Erst im nächsten Schritt werden ein- und mehrsilbige Wörter dazu genommen (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 58).

Aufgrund dieser Aspekte ist den Autorinnen von Anfang an klar gewesen, dass die Silbensprache in ihrem Bilderbuch mit der Hilfe von Robotern (vgl. Kapitel 4.1.1.1) thematisiert wird, indem die Roboter die „Robotersprache“, also in Silben, sprechen.

4.1.2.2 Reime

Wie oben erwähnt, gehören Reime zur Kategorie der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne. Reime haben einen eingängigen Klang bzw. eine bestimmte Klangform, die es den Kindern ermöglicht, Lautstrukturen zu erkennen und selbst zu produzieren. „Diese Klanggestalt wird später beim eigenen Lesen zur inneren Sprache“ (Näger, 2017, S. 30). Diese innere Sprache trägt dazu bei, dass das Gelesene lebendig wird und innere Bilder erzeugt werden. Kinder finden es auch toll, wenn solche Reime in verschiedenen Texten wiederkehren und die Texte immer wieder vorgelesen werden. Gerade Texte oder Geschichten, welche in Reimform erzählt werden, sind besonders attraktiv für Kinder und begeistern sie regelrecht. Leider wird der Umgang mit Reimen zu früh beendet. Jedoch finden Kinder Reime noch sehr lange attraktiv, sogar bis ins Schulalter hinein, und empfinden Freude dabei. Das Reimmemory (siehe unten) ist eine gute Möglichkeit, um Reimpaare zu trainieren und Kinder zu motivieren. Wenn Kinder älter werden, verändern sich lediglich die Inhalte der Texte, Rhythmen und Reime sind jedoch weiterhin präsent und liegen im Interesse der Kinder. Ein Beispiel dafür sind Texte in Rap-Gesängen (vgl. Näger, 2017, S. 30).

Reime und Verse sind zudem besonders geeignet für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Durch die spezielle Klanggestalt des Reimes weckt sie die Lust am Erlernen der deutschen Sprache. So bauen die Kinder auch gleich einen neuen Wortschatz auf (vgl. Kapitel 3.3.5). Weil sich Sprachen in ihrer Sprachmelodie unterscheiden lassen, benötigen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache diese besonderen rhythmischen und prosodischen Muster, um die deutsche Sprache besser kennen und entwickeln zu lernen (vgl. Näger, 2017, S. 31). Wenn in einer Geschichte Reime oder Sprüche vorkommen, so kann man diese mit den Kindern einüben, sie von ihnen nachsprechen oder zu einem Wort aus der Geschichte Reimwörter suchen lassen (vgl. Jungmann et al., 2018, S. 70). Wenn Kinder mit Schrift in Kontakt kommen, beispielsweise durch Memorys mit Schrift, werden sie dazu angeregt, mit der Sprache

zu spielen. Reime gehören zu diesen Sprachspielen und sollten daher auch im Unterricht aufgegriffen werden (vgl. Dehn, 2018b, S. 89). „Schriftkenntnisse sind zwar nicht Voraussetzung für das Spiel, aber wenn man sich auf die Schrift einlässt, hat man es leichter, die passende Karte zu finden“ (Dehn, 2018b, S. 80). So können Kinder beispielsweise das Schriftbild von Reimen miteinander vergleichen, um festzustellen, ob es ähnlich ist und das Reimpärchen dementsprechend zueinander passt (vgl. Dehn, 2018b, S. 80–81). Wichtig ist, dass es keine Rolle spielt, ob die Reime bei solchen Sprachspielen richtige Wörter oder Fantasiewörter sind. Es geht hauptsächlich darum, dass die Schülerinnen und Schüler eine Vorgabe strukturell fortführen können (vgl. Hüttis-Graff, 2018, S. 193).

4.1.2.3 Geräusche

Wenn man die Bilder eines Buchs oder den Inhalt einer Geschichte möglichst vielfältig nutzen möchte, kann man dargestellte Gefühle, Gesichtsausdrücke und Geräusche im Unterricht thematisieren. So kann man sich beispielsweise überlegen, welche Geräusche zu einem Bild passen und diese nachmachen, oder Gefühle und Gesichtsausdrücke von Figuren nachahmen (vgl. Jungmann et al., 2018, S. 70). Deshalb wird auch im Bilderbuch dieses Thema aufgegriffen. In der Geschichte (vgl. Kapitel 4.2.1.3) haben Nico und Mia Geburtstag und laden die ganze Klasse zu sich nach Hause ein. Auf der Geburtstagsparty geht es laut zu und her, sicher sind zahlreiche Geräusche zu hören. Kinder haben nämlich Lust zu hören und zu lauschen und sich spielerisch auf Geräusche, und damit verbunden auch auf Sprache, einzulassen. Kinder haben jedoch desbezüglich unterschiedliche Erfahrungen und daher sollte auch die akustische Wahrnehmungsförderung individuell gestaltet und auf die Situation angepasst werden (vgl. Näger, 2017, S. 20). Wichtig in diesem Zusammenhang ist es zu wissen, dass Kinder von dem profitieren, „was sie hören, wenn sie hinterher mit Erwachsenen und Freunden darüber sprechen können“ (Näger, 2017, S. 69).

4.1.2.4 Anlaute/Inlaute/Endlaute und Phoneme

Die Bereiche „Anlaute/Inlaute/Endlaute“ und „Phoneme“ gehören zu der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Es ist hilfreich, wenn Kinder die Lust haben, die Beziehung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache genauer unter die Lupe zu nehmen. Dabei fällt es Kindern zu Beginn oft leicht, den Anfangslaut eines Wortes zu isolieren (vgl. Näger, 2017, S. 24). In der Erprobung des Produkts werden daher zunächst die Anlaute besonders im Fokus sein, da Kindern das Heraushören von Lauten am einfachsten mit Anlauten gelingt. Offene Vokale wie A, E, I, O und U sind am leichtesten zu identifizieren, während die Konsonanten M, S, F und R ebenfalls einfach zu erkennen sind (vgl. Blumenstock, 2004, S. 77–78).

Da Phoneme und somit auch die An-, In- und Endlaute in den Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne fallen, ist der Schwierigkeitsgrad auch höher im Gegensatz zum Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Mayer, 2018, S. 49). Kindern macht oft die auditive Unterscheidung der stimmlosen und der stimmhaften Plosive, wie beispielsweise bei /p/ und /b/ oder /t/ und /d/ Schwierigkeiten. Dabei ist es hilfreich, auf den unterschiedlich starken Luftstrom hinzuweisen. Auf der Phonemebene sind Aufgaben, bei denen es um das Heraushören von Lauten geht, einfacher als die komplette Phonemanalyse oder -synthese. Am Schwierigsten ist die Manipulation von

Phonemen (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 85–86). Daher werden in der Erprobung zunächst die An-, In- und Endlaute geübt, bevor die Wörter in Phoneme segmentiert werden.

In den folgenden Kapiteln wird nun das Bilderbuch, welches in den genannten Fragestellungen (vgl. Kapitel 2.6) von den Autorinnen in dieser Entwicklungsarbeit gestaltet wird, genauestens beschrieben.

4.2 Realisation

In der Realisation geht es darum, in einem ersten Teil das Bilderbuch genauestens zu beschreiben. In einem zweiten Teil wird zuerst die Handreichung und anschliessend alle Materialien aufgeführt und beschrieben, welche passend zum Bilderbuch erstellt wurden.

4.2.1 Das Bilderbuch

Im ersten Teil dieses Kapitels wird dargestellt, wie aus den Skizzen die fertigen Bilder entstehen. Anschliessend wird der Druckprozess in Zusammenarbeit mit einem Verlag erläutert und abschliessend das fertige Bilderbuch beschrieben.

4.2.1.1 Von der Skizze zum Bild

Die Entstehung eines Bildes wird anhand eines Beispiels exemplarisch aufgezeigt.

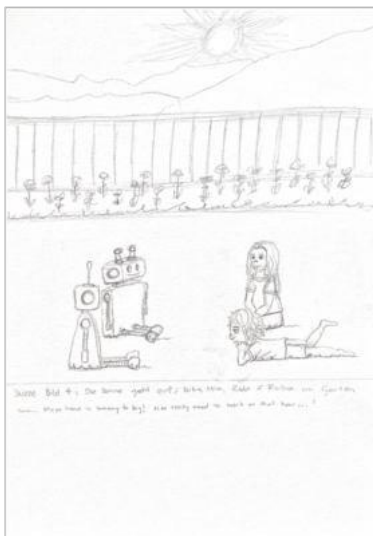


Abbildung 32: Skizze von Bild 4

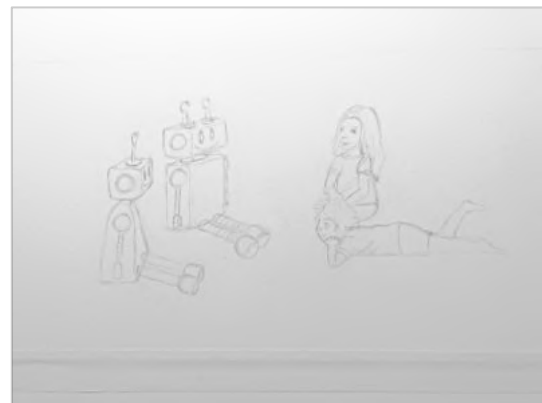


Abbildung 33: Bleistiftzeichnung von Bild 4

Sobald eine Szene anhand einer Skizze (vgl. Abbildung 32) ausgearbeitet ist, geht es an das Malen des Originalbildes. Dazu wird für jedes Bild zunächst eine Bleistiftzeichnung (vgl. Abbildung 33) angefertigt. Damit das Bild während dem Zeichnen und Malen nicht verrutscht und damit am Schluss schöne, weisse Ränder entstehen, wird das Papier mit Malerklebband an einer Holzplatte befestigt. Dies hat zudem den Vorteil, dass der Arbeitsplatz transportabel ist. Die Holzplatte hat das Format A2 (42.0 cm x 59.4 cm), da dies eine ideale Grösse für eine Zeichenunterlage ist (vgl. Menzinger, 2000, S. 6)



Abbildung 34: Bild 4 erste Kolorierungen

Wenn die Bleistiftzeichnung steht, wird das Bild mit Aquarellstiften koloriert. Dazu werden die Stifte zunächst benutzt wie normale Farbstifte. Sobald man mit der Farbgebung zufrieden ist, werden die Farben mit Wasser aktiviert, wodurch sie intensiver und leuchtender werden.



Abbildung 35: Bild 4 mit Schatten

Sobald die erste Schicht trocken ist, kann man weitere Schichten auftragen, um beispielsweise Schatten darzustellen, oder um die Farben zu mischen und somit neue Farbtöne und -nuancen herzustellen.

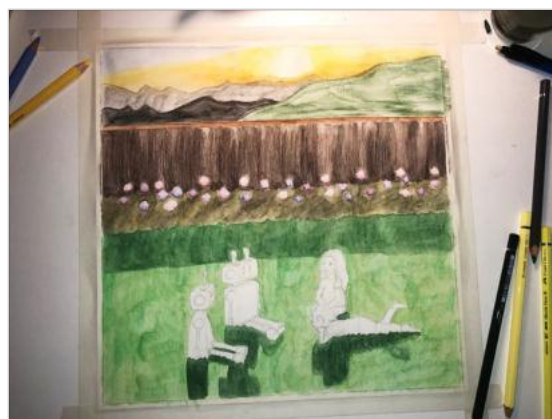


Abbildung 36: Bild 4 mit Sonnenaufgang im Hintergrund

Anschliessend wird der Hintergrund des Bildes mit derselben Technik koloriert. Im Falle dieses Bildes sind das die Berge und der Sonnenaufgang, die hinter dem Holzzaun zu sehen sind.



Abbildung 37: Die Hauptfiguren werden koloriert und Details gezeichnet

Erst wenn der Hintergrund fertig ist, werden die Hauptfiguren des Bildes koloriert. Um die beiden Roboter farblich hervorzuheben, wurde für den Kopf, den Hals, die Antennen, die Arme und die Beine eine silberne glitzernde Wasserfarbe verwendet.

Beim letzten Arbeitsschritt werden noch Details eingezeichnet, wie beispielsweise Haarsträhnen oder die Blumenstiele im Hintergrund. Zudem werden die Konturen der Figuren und Gegenstände nachgezeichnet. Dabei werden die Aquarellstifte wie Farbstifte benutzt, was bedeutet, dass sie nicht mit Wasser aktiviert werden. Dieser Schritt kann daher auch erst erfolgen, wenn das Bild komplett trocken ist, da sonst keine klaren Linien entstehen würden. Schliesslich muss nur noch vorsichtig das Malerklebband entfernt werden und das Bild ist fertig (vgl. Abbildung 38).



Abbildung 38: Das fertige Bild

Obwohl bei einem Bilderbuch zuerst der Text und erst anschliessend die Illustrationen entstehen, beeinflussen die Bilder die Geschichte. So wird beispielsweise im Bildprozess der Text immer wieder angepasst, damit Geschichte und Bilder miteinander harmonieren (vgl. Sauer, 2010, S. 36). Dies geschieht

auch in der Geschichte des vorliegenden Bilderbuchs. So mussten Robi und Roba in der ursprünglichen Version beispielsweise einen Knopf drücken, um Reime aufsagen zu können und in der Endversion berühren sie ihre Antennen.

4.2.1.2 Drucken im Verlag

Den Autorinnen ist es wichtig, dass die Qualität der Bilder im Bilderbuch zur Geltung kommt, zumal die Bilder sehr aufwendig gezeichnet und gemalt worden sind. Zudem ist es ihnen ein Anliegen, dass das Bilderbuch und die Handreichung (vgl. Kapitel 4.2.2.1) aufeinander abgestimmt werden.

Die meisten Bilderbücher zeichnen sich durch einen stabilen Kartonumschlag und durch Fadenheftung aus (vgl. Sauer, 2010, S. 35). Dadurch werden sie sehr stabil und sind gut geeignet für häufiges Durchblättern. Da das in dieser Arbeit beschriebene Bilderbuch im Schulalltag zum Einsatz kommen soll, soll es möglichst robust sein. Deswegen suchten die Autorinnen in der näheren Umgebung nach geeigneten Möglichkeiten, das Bilderbuch drucken und binden zu lassen. Dabei fanden die Autorinnen einen Verlag, der solche Projekte professionell aufzieht. Nachdem sie Kontakt mit dem Verlag aufgenommen hatten, bekamen sie eine Offerte, welche gründlich studiert, mit einer Kontaktperson einige Male persönlich besprochen, angepasst und schliesslich in Auftrag gegeben wurde. Die Autorinnen möchten das Bilderbuch mit der Handreichung momentan jedoch nur für den privaten Gebrauch nutzen.

Weiters wurden die Autorinnen bei den Besprechungen mit der Kontaktperson darauf hingewiesen, dass das Format 280 mm x 280 mm ungeeignet für den Offsetdruck ist und daher das Format 260 mm x 260 mm empfohlen wurde. Darum wurde das Druckformat nochmals angepasst und ist nun ein wenig kleiner als die Originalbilder.

Somit liegt das Bilderbuch in folgender Ausführung vor:

- Hardcover mit Fadenheftung; gerader Buchrücken
- Breite x Höhe – 260 x 260 mm
- Offset-Druck (5-farbig)
- Vorsatz: 8 Seiten
- Inhalt 32 Seiten
- Naturpapier; Kartonstärke 2 mm

Im Folgenden wird der Prozess des Offsetdrucks dokumentiert:

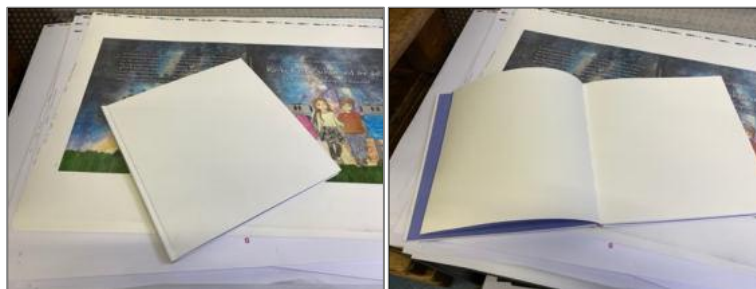


Abbildung 39: Das Musterbuch

Nachdem die Materialien für das Bilderbuch ausgesucht worden sind, erstellte der Buchbinder ein so genanntes Musterbuch. Dies hat einerseits den Vorteil, dass der Umschlag genau auf die Grösse des Buchs angepasst werden kann und andererseits kann man sich schon sehr gut vorstellen, wie das fertige Buch später aussehen soll.

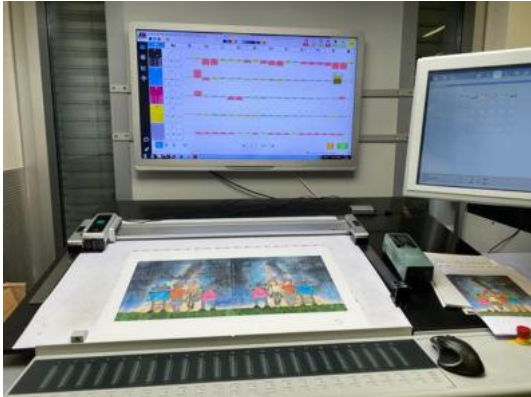


Abbildung 40: Der Farbabgleich

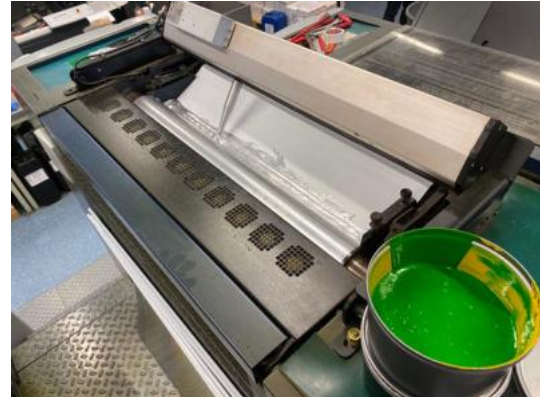


Abbildung 41: Die Farbplatte

Zunächst wurde ein Musterdruck gemacht, der für den Farbabgleich benutzt wird. Am Bildschirm können die Farbtöne und -nuancen festgelegt und somit die Farbgestaltung für jedes Buch individuell angepasst werden. Für dieses Bilderbuch wurden fünf verschiedene Farbplatten hergestellt, welche auf dem Monitor in der Abbildung 40 ersichtlich sind. Nachdem der Farbabgleich genehmigt wurde, folgte der Offsetdruck. Ein Beispiel einer solchen Farbplatte ist in Abbildung 41 ersichtlich. Im Falle dieses beschriebenen Bilderbuchs wurden fünf verschiedene Farbplatten (Cyan, Magenta, Yellow, Schwarz und Silber) eingesetzt.



Abbildung 42: Der Offsetdruck

Die Offsetdruckmaschine (vgl. Abbildung 42) besteht aus verschiedenen Farbplatten. Aus den einzelnen Farbplatten wurden lediglich die fünf darin enthaltenen Farben auf das Bild in Form von winzigen, unzähligen Punkten gedruckt. Das Auge kann zwar die unterschiedlichen Farben und deren Farbnuancen auf dem Bild erkennen, diese wurden jedoch einzig aus diesen fünf Farben zusammengestellt. Wird ein gedrucktes Bild vergrößert, so werden die unzähligen kleinen Punkte sichtbar, aus welchen sich das Bild zusammensetzt. Diese werden in den nächsten Abbildungen gezeigt:



Abbildung 43: Bild vergrößert durch Lupe, Bsp. 1



Abbildung 44: Bild vergrößert durch Lupe, Bsp. 2

Nach dem Drucken müssen die Blätter aufs richtige Format zugeschnitten werden. Dies wird mit der Maschine in Abbildung 45 gemacht. Dabei können ganze Papierstapel gleichzeitig zugeschnitten werden. Anschliessend werden die einzelnen Blätter gefalzt, auf denen mehrere Seiten des Bilderbuchs gedruckt sind (vgl. Abbildung 46). Die fertig gefalzten Blätter werden schliesslich zum Buchbinder gebracht, der mittels Fadenheftung das Buch bindet.



Abbildung 45: Das Zuschneiden



Abbildung 46: Das Falzen

Damit die Handreichung zum Bilderbuch passt, wurde diese ebenfalls im selben Verlag gedruckt und gebunden. Die Handreichung wird in Kapitel 4.2.2.1 genauer beschrieben.

4.2.1.3 Das fertige Bilderbuch (vgl. Frick & Lampert, 2019)

Das Bilderbuch ist bewusst so gestaltet, dass sich das Bild auf der linken und der Text auf der rechten Seite befindet, denn ab und zu zeigt das Bild nicht alle Szenen aus dem Text, weshalb kleinere

Illustrationen auf der Textseite (also rechts) zusätzlich eingefügt wurden. Dies ist wichtig, damit die Geschichte von den Kindern auch ohne Text nachvollzogen werden kann (vgl. Kretschmer, 2010, S. 31–33). Die Bilder tragen demnach zur Unterstützung des Textes bei. Obwohl die Schrift ein vermeintlich kleiner Teil des Buchs ist und daher oft vernachlässigt wird, ist sie von grosser Bedeutung (vgl. Sauer, 2010, S. 35). Damit das Buch auch von den Schulkindern selbst gelesen werden kann, entschieden sich die Autorinnen bei diesem Bilderbuch für die „Deutsch-Schweizer-Basisschrift“. Diese entspricht der zurzeit in der Schweiz und in Liechtenstein gelehrt und verwendeten Schulschrift (vgl. Lehrplan 21, 2017).

Im Folgenden werden die fertigen Bilderbuchseiten mit deren Geschichte und Ideen aufgezeigt. Vorab sei erwähnt, dass sich die Bilderbuchseiten in grösserer Form in Anhang I befinden.

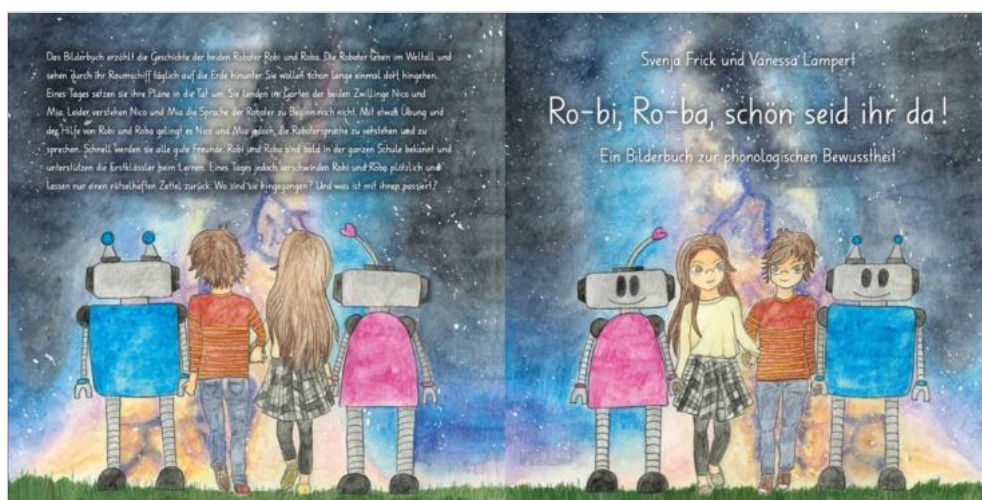


Abbildung 47: Der Buchumschlag

Die Vorderseite, bzw. das Cover zeigt die vier Freunde in folgender Reihenfolge: Roba, Mia, Nico und Robi. Da die Geschichte hauptsächlich von diesen vier Figuren handelt, ist es den Autorinnen klar, dass sie auf die Titelseite des Bilderbuchs gehören. Der Hintergrund zeigt den Nachthimmel mit der Milchstrasse und erinnert an den Weltraum, aus welchem Robi und Roba herkommen. Für die Autorinnen ist es wichtig, dass das erste Bild sowohl für Kinder als auch für Lehrpersonen ansprechend ist und zum Lesen einlädt. Die Rückseite des Bilderbuchs zeigt nochmals die vier Freunde, allerdings von hinten und verständlicherweise in spiegelverkehrter Reihenfolge. Die beiden Illustrationen sind demnach optimal aufeinander abgestimmt und geben dem Bilderbuch einen besonderen Rahmen. Wie in Kapitel 3.3.4.2 beschrieben, sind helle Farben eher mit positiven Gefühlen und dunkle Farben eher mit negativen Gefühlen behaftet (vgl. Danner, 2009, S. 86–87). Obwohl eher dunklere Farben in diesen beiden Bildern verwendet werden, strahlen die darin vorkommenden Blautöne eine Art Ruhe aus und wirken entspannend. Dies hat damit zu tun, dass die Farbe Blau als ein Zeichen der Natur gilt und dementsprechend Ruhe symbolisiert. Jedoch kommen auch warme Farbtöne wie Orange und Gelb vor. Diese vermitteln dem Betrachter ein Gefühl von Lebensfreude und Geborgenheit. Die unterschiedlichen Gefühle, welche Farben hervorrufen, gehen auf Assoziationen mit gemachten Erfahrungen zurück und können je nach Kultur verschieden sein. Beispielsweise ist die Farbe Rot in unserer Kultur gleichzusetzen mit „Gefahr“, in China symbolisiert sie jedoch die Farbe des Glücks und des Reichtums (vgl. Hering,

2018, S. 156;173). Nach der Meinung der Autorinnen laden diese beiden Illustrationen daher zum Träumen und Fantasieren ein. Nicht zuletzt haben die beiden Roboter-Figuren aus dem Weltall, welche sprechen und sogar zaubern können, etwas Märchenhaftes an sich. „Märchenhafte Geschichten geben Kindern den Raum, in ihrer Fantasie Inneres auszuleben und zu durchleben“ (Hering, 2018, S. 163).

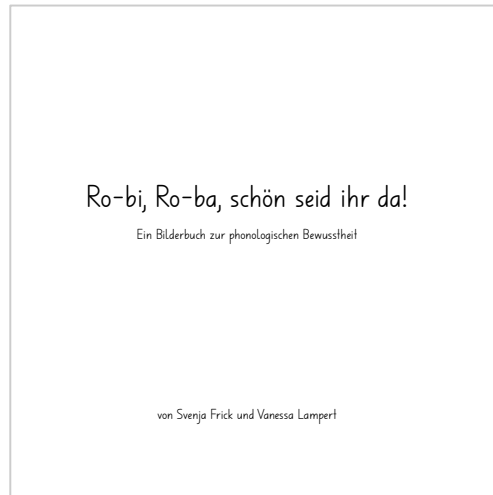


Abbildung 48: Der Schmutztitel des Bilderbuchs

Bevor die eigentliche Geschichte losgeht, kommt der so genannte „Schmutztitel“. Norbert Hasler vom Alpenlandverlag erklärte den Autorinnen die Bedeutung des Schmutztitels: Dieser ist ein traditioneller Bestandteil des Buchs und stammt noch aus der Zeit, als die Bücher von Hand abgeschrieben werden mussten. Damals wurde der Buchumschlag nämlich an einem anderen Ort hergestellt und die fertigen, handschriftlichen Bücher mussten transportiert werden. Der Schmutztitel schützte die wertvollen Bücher vor Farbdruck, Abrieb und Transportschäden und ermöglichte unter anderem das Stapeln der wertvollen Fracht. Heute ist der Schmutztitel zwar funktionslos, gehört aber immer noch traditionell in jedes Buch und ist der passende Ort für Widmungen (Hasler, persönl. Mitteilung, 29.10.2019).

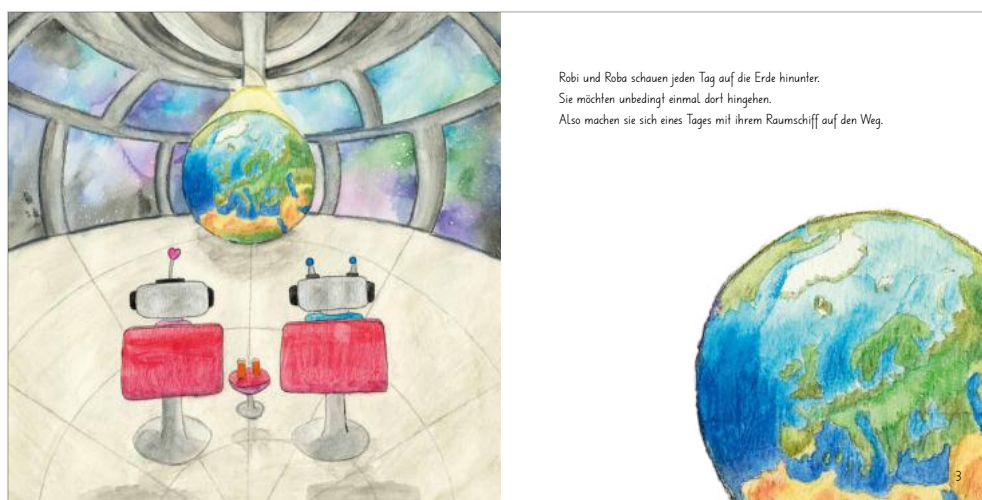


Abbildung 49: Das Bilderbuch, S. 2-3

Auf der ersten Doppelseite sieht man Robi und Roba, wie sie in ihrem Raumschiff sitzen und auf die Erde hinunterschauen. Es ist ihr grösster Wunsch, einmal dorthin zu gehen. Die Erde wird in diesem

Bild projiziert und ist durch die vielen, feinen Details deutlich erkennbar. Die Erde ist zudem auf der Textseite vergrößert abgebildet und widerspiegelt so die Wichtigkeit (vgl. Hering, 2018, S. 158) des Wunsches von Robi und Roba die Erde zu besuchen. Im Hintergrund kann man durch die Fenster im Raumschiff das Weltall erkennen. Das Weltall wirkt durch die verschwommenen, ineinanderlaufenden Farben wahrhaftig „echt“. Nicht zuletzt erinnern die Farben (Töne in schwarz, violett, grün, blau), welche hier gewählt wurden, an die Weiten sowie an die verschiedenen Facetten des Weltalls. Von Robi und Roba wird lediglich der Kopf von hinten gezeichnet. Roba ist klar durch ihre pinke „Herz-Antenne“ erkennbar, während Robi zwei blaue Antennen hat. Sie sitzen auf zwei Stühlen.

Dieses Bild wird dem ersten Bereich der phonologischen Bewusstheit, welche in diesem Bilderbuch aufgegriffen wird, nämlich den „Silben“, zugeordnet (vgl. Tabelle 14). Es ist der Anfang der Geschichte, welcher auf die baldige Thematik der „Robotersprache“ hinführt.



Abbildung 50: Das Bilderbuch, S. 4-5

Auf diesem Bild liegt Nico in seinem Bett. Er wird vom hellen Lichtstrahl des Raumschiffs geweckt. Daher wird in diesem Bild mit einem Schatten gearbeitet, da das Zimmer ansonsten dunkel wäre, weil es Nacht ist. In diesem Bild sind viele Details zu erkennen: Der Ball und die Rakete am Boden, der Teppich, der Schreibtisch mit dem Bürostuhl, ein Ausschnitt des Fensters, der schlafende Nico, sein Bett und Bücherregal, eine Deckenlampe, usw. „Kinder sehen auf Bildern oft zuerst Details, die sie – aus welchen Gründen auch immer – interessieren“ (Sauer, 2010, S. 36). Da Nico in der Geschichte aufwacht und das Raumschiff durch das Fenster sieht, wird diese Szene noch in einer kleineren Illustration auf der Textseite eingefügt. Wie bereits erwähnt, ist die Aufteilung bewusst so gewählt worden, dass sich das Bild bzw. die Illustration auf der linken Seite befindet und der Text auf der rechten. So werden auf einigen Bilderbuch-Doppelseiten noch kleinere Illustrationen auf der Textseite eingefügt, um das in der Geschichte Erwähnte zu unterstützen. Die Bilder sollen einen so genannten roten Faden der Geschichte darstellen, das bedeutet, es soll den Kindern möglich sein, anhand der Bilder die Geschichte nachzuerzählen (vgl. Schlatter et al., 2016, S. 35).

Diese Doppelseite gehört ebenfalls zu den Seiten, welche zu den „Silben“ gehört und auf der nächsten Doppelseite auf die „Robotersprache“ eingeht. Zudem hat der Lichtstrahl, der Nico aufweckt, einen symbolischen Charakter. Er kündigt bereits die positive Zukunft und die Abenteuer an, die die Zwillinge mit

den Robotern erleben werden (vgl. Hering, 2018, S. 162). Zusätzlich findet sich das Weltraumthema in Nicos Zimmer wieder. An der Wand hängt ein grosses Bild einer Galaxie und eine Spielzeugrakete steht auf dem Teppich.



Abbildung 51: Das Bilderbuch, S. 6-7

Nico und Mia sehen die zwei Roboter Robi und Roba in diesem Bild zum ersten Mal. Auch hier wird mit Schattierungen gearbeitet, da es Nacht ist und lediglich der linke Teil des Bildes vom Raumschiff erleuchtet wird, somit ist dieser heller als der rechte. Robi und Roba sind frontal gezeichnet, während Nico und Mia von hinten bis Mitte Rücken dargestellt sind. Robi und Roba sprechen die „Robotersprache“, welche Nico und Mia noch nicht verstehen können. Dies ist für die phonologische Bewusstheit das erste thematisch dazu passende Bild, da die „Robotersprache“ die Silbensprache repräsentiert. Da die Silbensprache für Nico und Mia noch unbekannt ist, bitten sie die Roboter ihnen die Sprache beizubringen.

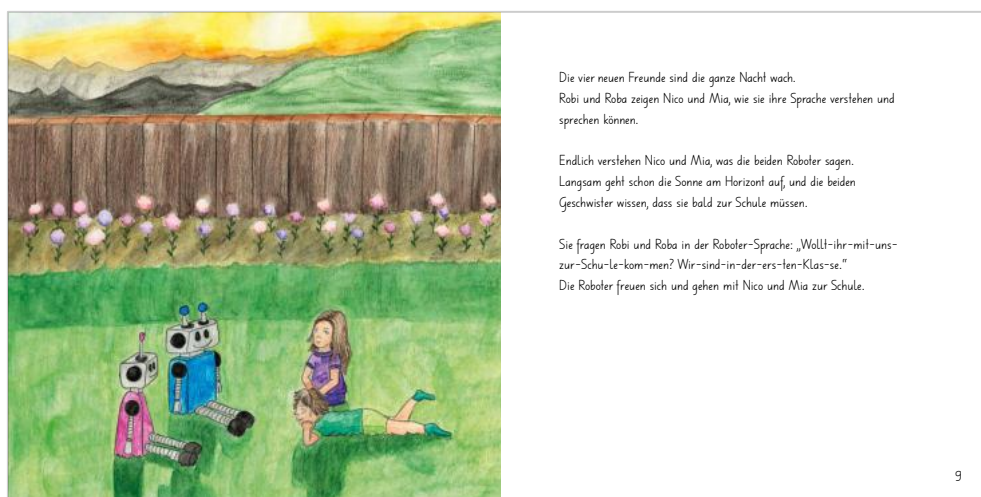


Abbildung 52: Das Bilderbuch, S. 8-9

Es wird langsam Tag, was bedeutet, dass die Umgebung heller wird. Im Hintergrund erkennt man Berge und die aufgehende Sonne. Der Garten der Zwillinge ist mit einem Holzzaun eingezäunt. Das Blumenbeet befindet sich direkt unterhalb des Holzzauns. Robi und Roba sind sitzend und in seitlicher Perspektive gezeichnet. Auch Mia und Nico sind aus der Seitenperspektive gezeichnet. Nico liegt im Gras,

während Mia im Schneidersitz aufrecht dasitzt. Dieses Bild gehört ebenfalls zum Bereich der „Silben“, da Nico und Mia die Robotersprache nun zusammen mit Robi und Roba intensiv lernen. Es dauert die ganze Nacht, bis Nico und Mia die Sprache schliesslich gelernt haben und sie anwenden können. Dies zeigt deutlich, dass etwas Neues zu lernen zeitintensiv und mit Anstrengung verbunden ist (vgl. Hering, 2018, S. 135).

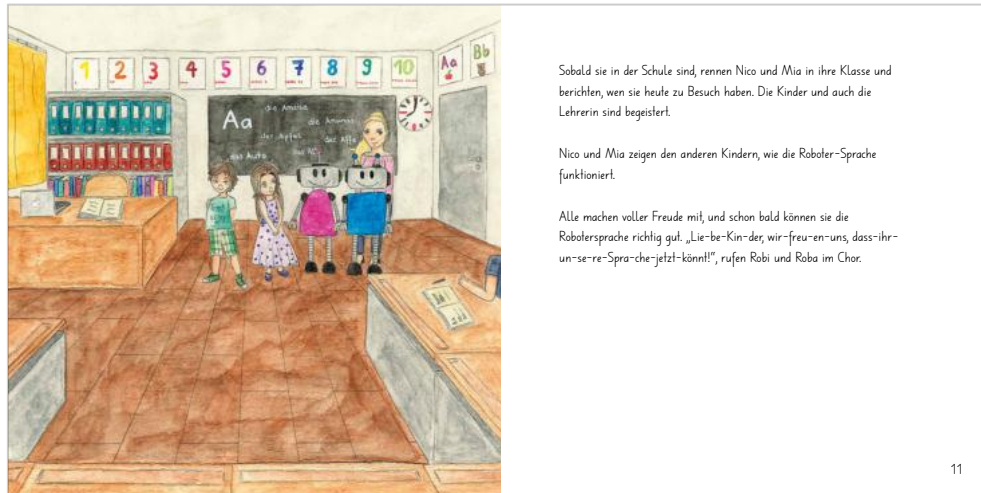


Abbildung 53: Das Bilderbuch, S. 10-11

Nun wechselt der Raum: Die vier Freunde befinden sich im Klassenzimmer. Die Lehrerin steht hinter ihnen. Auch hier gibt es viele Details zu erkennen: Wandtafel, Pulte, Ordner, Lehrerpult, Uhr, Tür, Vorhang, Zahlentafeln, usw. Das Bild ist regelrecht „in die Tiefe“ gezeichnet. Dies ist vor allem durch den Parkettboden gelungen, da der Fluchtpunkt oberhalb des gemalten Bildes angesetzt wurde. Dieses Bild gehört zum Thema „Reime“. Die ersichtlichen Details im Klassenzimmer zeigen Dinge, die sich in jedem Unterstufenklassenzimmer wiederfinden, wie beispielsweise die aufgehängten Zahlen- und Anlauttafeln. Nico und Mia sind Erstklässler und da sowohl das Bilderbuch als auch die Handreichung und die Materialien vor allem auf die erste Klasse ausgerichtet sind, können sich die Kinder mit den beiden identifizieren. Die Geschichte greift den Schulalltag der Schülerinnen und Schüler auf und stellt somit einen direkten Bezug zu ihrer äusseren Lebenswelt dar (vgl. Hering, 2018, S. 134).



Abbildung 54: Das Bilderbuch, S. 12-13

In dieser Illustration wird die Perspektive gewechselt, der Fokus wird nun eher in den rechten unteren Teil des Klassenzimmers gerückt. Es werden vier Kinder der Klasse abgebildet, zwei Jungen und zwei Mädchen. Robi und Roba drücken an ihrer Antenne, um reimen zu können. Dabei wird Robi frontal dargestellt, während Roba von der Seite gezeichnet ist. Dieses Bild gehört zum Bereich „Reime“. Die Reimkarten, welche sich auf dem Bild auf den Tischen befinden, sind auf die hergestellten Materialien bezogen und stehen daher auch im Downloadlink zur Verfügung (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Unterstützung durch Robi und Roba in der Klasse soll die Kinder motivieren, sich ebenfalls mit dem Thema „Reime“ auseinanderzusetzen. Bei jüngeren Kindern gehen die Wirklichkeit und die Fantasie noch nahtlos ineinander über (vgl. Kretschmer, 2010, S. 16). Dadurch, dass die Kinder direkt mit dem Material aus dem Bilderbuch arbeiten können, wirkt die Geschichte nach Meinung der Autorinnen realer für die Kinder.

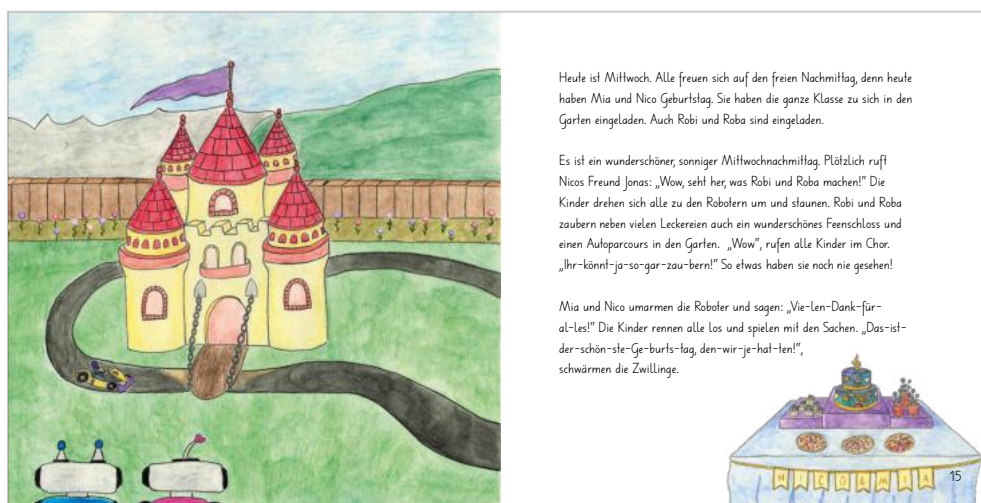


Abbildung 55: Das Bilderbuch, S. 14-15

Bei diesem Bild wird die Szene gewechselt: Robi und Roba befinden sich wieder in Nicos und Mias Garten. Auch die beiden Zwillinge und deren Freunde sind da, jedoch werden diese hier nicht spezifisch gezeichnet, denn Robi und Roba zaubern zuerst ein grosses Feenschloss und eine Autorennbahn in den Garten. Der mit Leckereien bedeckte Tisch befindet sich auf der Textseite. Dieses Bild gehört zum Thema „Geräusche“, denn die Geburtstagsparty von Nico und Mia eignet sich besonders gut, um verschiedene Geräusche wie zum Beispiel Vogelgezwitscher, Kinderstimmen, Gelächter, fahrende Autos, Besteck-Geklapper usw., den Kindern beispielsweise als Hörrätsel abzuspielen (vgl. Anhang II; Kapitel 4.1.2.3). Diese Doppelseite geht zudem ins Märchenhafte über. Die Thematik des Zauberns und das Feenschloss gibt den Kindern die Gelegenheit, ihre Fantasie auszuleben (vgl. Hering, 2018, S. 163).



Abbildung 56: Das Bilderbuch, S. 16-17

Szenenwechsel: Die Geschichte geht im Klassenzimmer weiter. Allerdings sieht man das Klassenzimmer nun aus einem anderen Blickwinkel als auf den Bilderbuchseiten 10 und 12. Es wird nicht wie auf der Seite 10 von hinten auf das Klassenzimmer geschaut, sondern von vorne. Es werden zudem viele Kinder der Klasse abgebildet, da sie im Morgenkreis sitzen. Die Autorinnen sahen im Unterricht oft das Morgenkreispuzzle, welches von Achim Arn, einem Unterstufenlehrer und SHP aus dem Kanton St. Gallen entwickelt wurde (vgl. Achermann & Gehrig, 2013, S. 4), und benutzen es regelmässig. Nico und Mia sowie vier andere Kinder sitzen mit dem Rücken zum Betrachter. Sowohl bei den anderen Kindern als auch bei Robi und Roba sieht der Betrachter jeweils das Gesicht. Alle Kinder sitzen in unterschiedlichen Stellungen, mal im Schneidersitz, mal auf den Knien. Zudem halten sie die Hände und Arme in unterschiedlichen Positionen, wie zum Beispiel im Schoss, auf den Knien, zusammengefaltet, den Kopf darauf gestützt oder aber hinter dem Rücken. Durch diese verschiedenen Körperhaltungen wirkt das Bild, nach Meinung der Autorinnen, sehr lebendig und zeigt eine Situation im Klassenzimmer, welche im Alltag häufig anzutreffen ist. Ausserdem sind an der Wand Zeichnungen der Schulkinder aufgehängt, die Robi und Roba zeigen und verdeutlichen somit, die Freundschaft zwischen den beiden Robotern und der Schulklasse. Das Bild gehört zum Bereich „Anlaute“. Es zeigt die Situation am nächsten Tag und auf der nächsten Doppelseite werden die „Anlaute“ spezifisch aufgegriffen.



Abbildung 57: Das Bilderbuch, S. 18-19

Es werden Mia und Nico in einer Grossaufnahme dargestellt. Es wird darauf geachtet, dass die Szene auf die vorhergegangene Illustration abgestimmt ist, da sowohl der Raum als auch der Zeitpunkt der Geschichte identisch sind. Nun sitzen Mia und Nico nicht mehr mit dem Rücken zum Betrachter, sondern werden frontal dargestellt. Bereits auf den Bilderbuchseiten 10 und 12 ist die Wandtafel zu erkennen und wird nun auch aus dieser Perspektive sichtbar. Die Kinder, welche noch erkennbar sind, sind ebenfalls abgestimmt auf die vorhergegangene Illustration: Das Mädchen neben Nico sitzt mit einem gewissen Abstand zu ihm und wird deswegen nur zur Hälfte dargestellt. Die vier Kinder, bei denen nur der Hinterkopf sichtbar ist, sind auf der vorhergehenden Seite frontal abgebildet worden. Da es um „Anlaute“ geht, wird das Thema auch an der schwarzen Wandtafel aufgegriffen. Dieses Bild zeigt genau die im Text vorkommende Geste von Nico, der überlegt, mit welchem Laut sein Name beginnt. Es ist wichtig, dass Gesichtsausdruck und Gefühle der Personen auf den Bildern mit dem Inhalt der Geschichte übereinstimmen, damit die Kinder diese als authentisch wahrnehmen (vgl. Hering, 2018, S. 137–139).



Abbildung 58: Das Bilderbuch, S. 20-21

Nico und Mia schreiben einen Brief. Dieser Brief wird auf der Textseite abgebildet. Die Autorinnen achteten darauf, dass sie den Brief so schreiben, als ob ihn eine Erstklässlerin bzw. ein Erstklässler

geschrieben hätte, dieser aber trotzdem noch lesbar ist. Obwohl er von den Zwillingen selbst geschrieben wird, ist er fehlerfrei, da die Lehrperson ihnen beim Schreiben hilft (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 248). Im Brief ist ersichtlich, dass die Kinder der Klasse aus ganz unterschiedlichen Ländern stammen, da die Namen Rückschlüsse auf deren Herkunft geben können. Beispielsweise „Yagmur“ ist ein türkischer Name und bedeutet „Regen“; oder „Luca“ ist ein italienischer Name und könnte daher ein Junge mit italienischen Wurzeln sein. Albers sagt, dass es wichtig ist, dass Kinder schon früh lernen, die Vielfalt als „normal“ zu erleben. Dazu gehören natürlich nicht nur verschiedene Nationalitäten, sondern auch der Umgang mit Behinderungen sowie ähnliche Themen sind für die Entwicklung und Sozialisation der Kinder von zentraler Bedeutung. Denn nur mit einer solch frühen Auseinandersetzung im Kindesalter können Vorurteile und Stereotypen entgegengewirkt werden. Wie in Kapitel 3.3.4.5 erwähnt, haben Kinder bereits eine stabile Meinung dessen gebildet, was ihnen Erwachsene über dieses Thema vermittelt haben (vgl. Albers, 2015, S. 63–67).

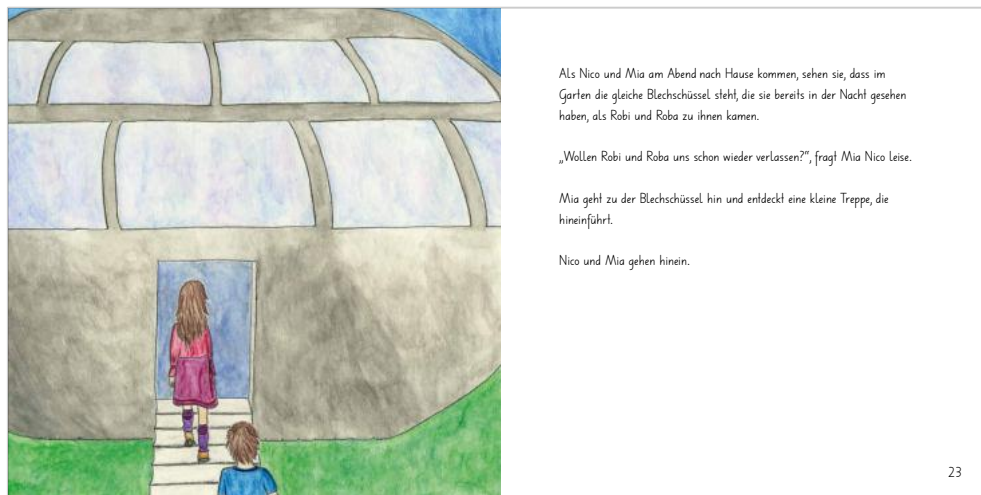
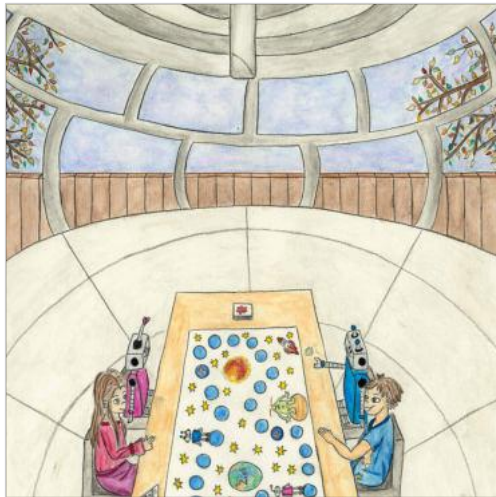


Abbildung 59: Das Bilderbuch, S. 22-23

Hier wird das Raumschiff gross dargestellt und nimmt fast den ganzen Platz des Bildes ein. Mia und Nico sind von hinten gezeichnet. Mia befindet sich bereits auf der Treppe, welche in das Raumschiff hineinführt, während Nico noch auf der Wiese steht, um es seiner Schwester dann nachzumachen. Da diese Szene am gleichen Tag stattfindet wie das Schreiben des Briefes auf der vorherigen Seite, tragen Nico und Mia auch dieselbe Kleidung.



Robi und Roba sitzen an einem Tisch und spielen ein Spiel.

Sie lachen laut, als Roba eine Karte zieht und das Wort „Aaaa-rinnnaaaa-rinnnaaass“ ganz langsam sagt. „Was-macht-ihr-da?“, fragt Nico. Die beiden Roboter drehen sich um und winken die Kinder zu sich. „Wir-spie-Len-ein-Lus-li-ges-Spiel.“ Robi und Roba erklären den Zwillingen das Spiel. Dann spielen sie so lange, bis Nicos und Mias Mutter sie zum Abendessen ruft.

In dieser Nacht träumen Nico und Mia von den lustigen Abenteuern, die sie mit Robi und Roba erleben durften.

25

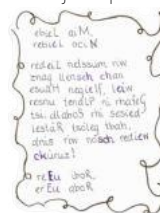
Abbildung 60: Das Bilderbuch, S. 24-25

Nun sind Nico und Mia zum ersten Mal im Raumschiff. Da es im Garten von Nico und Mia gelandet ist, sind im Hintergrund noch der Gartenzaun sowie der Ausschnitt zweier Bäume zu sehen. Dadurch wird erkennbar, dass es Herbst geworden ist. Dies ist von den Autorinnen deshalb so gemalt worden, da das Produkt (Bilderbuch mit Materialien) zu Beginn der ersten Klasse durchgeführt wird und daher auch in dieser Jahreszeit stattfindet. In dieser Illustration sitzen Mia, Nico, Robi und Roba an einem Tisch und spielen ein Spiel. Dieses Spiel ist ebenfalls in den Materialien vorhanden (vgl. Anhang IV.V.III) und soll besonders motivieren, da es von den vier Freunden auch gespielt wird. Der Bereich der phonologischen Bewusstheit, welche das Spiel aufgreift, sind die „Phoneme“. Wie das Spiel genau funktioniert ist in der Handreichung (vgl. Anhang II) beschrieben. Da das Spiel in den Materialien ist und somit im Unterricht gespielt werden kann, lässt es abermals die Grenze zwischen Wirklichkeit und Geschichte verschwimmen und macht das Erlebnis realer für die Kinder (vgl. Kretschmer, 2010, S. 16).



Am nächsten Tag ist endlich Samstag. So stehen Nico und Mia etwas später auf und laufen gleich nach dem Frühstück in den Garten, um zu sehen, wo Robi und Roba stecken.

Sie können jedoch nirgends eine Spur von ihnen entdecken. Plötzlich ruft Mia: „Nico, komm her! Hier liegt ein Brief!“ Nico rennt zu Mia. Auf dem Brief steht:



„Verstehst du das?“, fragt Nico. „Nein, aber es sieht wie ein Rätsel aus. Komm, wir versuchen, es zu lösen. Vielleicht wissen wir dann, wo Robi und Roba sind.“

27

Abbildung 61: Das Bilderbuch, S. 26-27

Am nächsten Tag finden Nico und Mia einen Brief. Dieser ist auf der Textseite abgebildet. Es ist wie ein Rätsel, das sie lösen müssen. Der Brief ist nämlich von rechts nach links geschrieben worden und gehört ebenfalls zum Bereich der „Phoneme“, genauer gesagt wird hier das Thema „Phonemreversion“ aufgegriffen. Es geht darum, dass die Segmente des Wortes in umgekehrter Reihenfolge angeordnet

sind (vgl. Mayer, 2018, S. 48 Kapitel 3.2.2.3 4. Stufe: Phonemsegmentation). Dies haben die Autorinnen aus unterschiedlichen Gründen so in die Geschichte eingebaut. Zum einen soll es die Schülerinnen und Schüler anregen, um sich so weit wie möglich mit der Schrift auseinanderzusetzen, zum anderen, um sie zu motivieren, da Rätsel immer einen besonderen Anreiz haben, denn Kinder sind von Natur aus neugierig und auf der Suche nach äusseren Reizen, um Neues zu entdecken und zu lernen (vgl. Raufelder, 2018, S. 110). Dies bestätigt Hering in seinem Buch mit der Aussage, dass Bilderbücher dann bedeutsam sind, wenn sie auf die kindliche Neugier eingehen und beispielsweise die Lust an Rätseln und deren Auflösung ansprechen. Dies erklärt sich der Autor damit, dass die Welt für Kinder jeden Tag neu ist und sie immer wieder mit Unbekanntem konfrontiert werden. Bilderbücher, die Rätsel enthalten, holen die Schülerinnen und Schüler somit in ihrer Lebenswelt mit einem für sie bedeutenden Inhalt ab (vgl. Hering, 2018, S. 48–50; 133).

Zudem kann dies auch für Kinder, welche in der phonologischen Bewusstheit eher stark sind und gegebenenfalls schon lesen können oder einzelne Buchstaben kennen, sehr spannend sein.

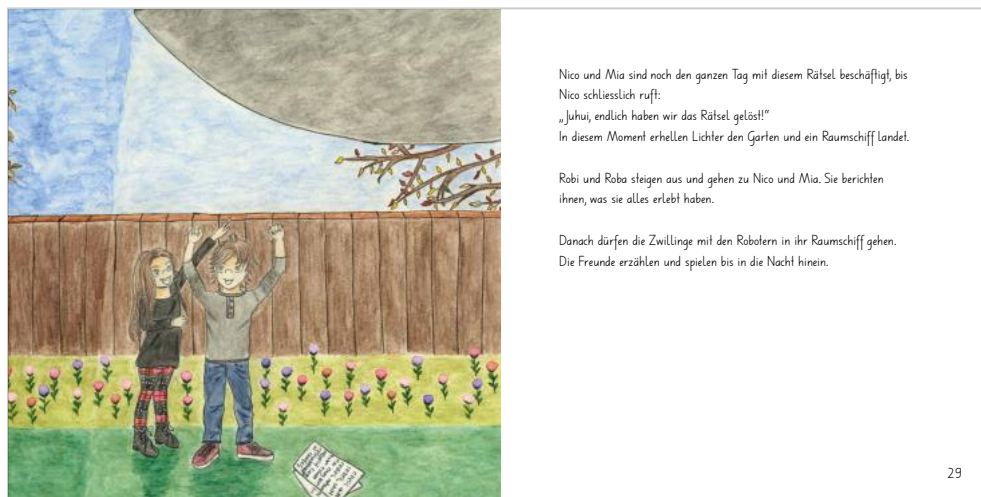


Abbildung 62: Das Bilderbuch, S. 28-29

Robi und Roba kommen mit dem Raumschiff zurück. Nico und Mia freuen sich sehr, was auch an ihren Gesten deutlich zu erkennen ist: Nico jubelt, indem er beide Hände nach oben streckt und Mia zeigt voller Freude mit dem Finger auf das Raumschiff, welches von unten und nur zu einem kleinen Teil erkennbar ist. Da das Raumschiff durch helle Lichter beleuchtet ist, ist auch der Lichtstrahl, welchen es wirft, heller gemalt worden und hebt sich so von der linken Seite des Bildes ab. In der Geschichte erzählen Robi und Roba davon, was sie erlebt haben. Hier überlegten die Autorinnen lange, ob sie in der Geschichte schreiben sollen, was passiert ist, oder ob sie den Kindern freien Lauf zum Fantasieren lassen sollen. In der Theorie wird erwähnt, dass so genannte Leerstellen in guten Bilderbüchern vorkommen, da sie dazu führen, dass sich die Kinder mit Texten und Bildern auseinandersetzen und darüber ins Gespräch kommen (vgl. Hering, 2018, S. 142–145). Daher entschieden sich die Autorinnen dazu, hier eine Leerstelle zu lassen. Möglichkeiten, wie diese offene Situation genutzt werden kann, sind in der Handreichung (vgl. Anhang II) aufgeführt. Diese und die nächste Bilderbuchseite bilden den Abschluss der Geschichte.



Abbildung 63: Das Bilderbuch, S. 30-31

Das letzte Bild ist ein ganz besonderes, da es in einer komplett neuen Szene spielt, nämlich im Weltall. Die Farben des Weltalls wurden wie folgt gemalt: Zunächst wurden die Planeten und das Raumschiff gezeichnet und anschliessend mit Malerband so abgeklebt, dass sowohl die Planeten als auch das Raumschiff komplett mit Malerband bedeckt waren. Die Aquarellfarben wurden auf einem separaten Zeichnungspapier mit viel Wasser gemischt und ebenfalls mit viel Wasser auf das Bild aufgetragen, sodass die Farben verschwimmen und ineinanderlaufen konnten. Danach wurde mit einer Zahnbürste und weisser Farbe die „Sterne“ gesprenkelt. In einem letzten Schritt wurde das Malerklebeband weggenommen, die Planeten und das Raumschiff koloriert. Somit ist diese Illustration das letzte Bild des Bilderbuchs und bedeutet auch das Ende der Geschichte. Die Geschichte endet mit einem offenen Schluss: „Vielleicht dürfen die Kinder schon bald einmal mit den Robotern in ihr zu Hause fliegen.“ Hier kann eine Fortsetzung der Geschichte von den Kindern geschrieben, gemalt oder mündlich wiedergegeben werden und regt somit als zweite Leerstelle in der Geschichte von Neuem die Fantasie der Kinder an (vgl. Hering, 2018, S. 142–145).

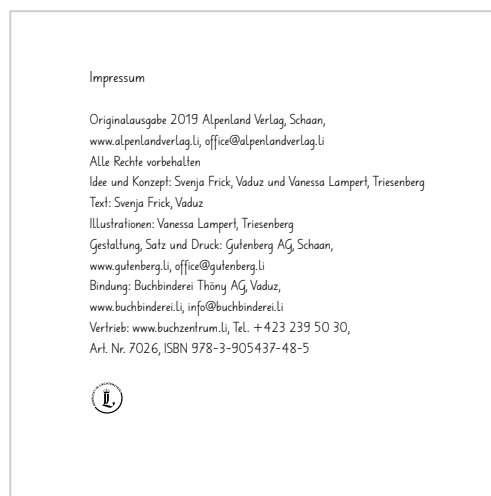


Abbildung 64: Das Impressum des Bilderbuchs

4.2.1.4 Namensgebung

Die Namensgebung fand erst ganz zum Schluss statt, also als die Geschichte geschrieben und die Bilder fertig gemalt waren. Während der Entstehungsphase des Produkts wurden viele mögliche Titel aufgeschrieben. Eher spontan wurde der Titel „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da!“ von den Autorinnen erfunden. Sie fanden diesen Titel sehr passend, da er, nach Meinung der Autorinnen, einerseits einen kindlichen Charakter hat und andererseits einen Bereich der phonologischen Bewusstheit (Reime) anspricht.

Nachdem das Bilderbuch in diesem Kapitel genauestens beschrieben wurde, werden im nächsten Kapitel die Materialien aufgezeigt, welche passend zum Bilderbuch erstellt wurden.

4.2.2 Die Materialien

Konkrete Ideen zur Umsetzung im Unterricht werden in einer Handreichung aufgeführt. Diese in Heftform vorliegende Handreichung enthält einen Link, der zum Download der Materialien führt. In diesem Download befinden sich alle Materialien: Kärtchen, Arbeitsblätter, Spiele sowie sonstige Materialien, welche in der Handreichung erwähnt werden und welche zur Erprobung des Produkts (vgl. Kapitel 4.3) verwendet wurden. Sämtliche Materialien wurden mit dem „Worksheet Crafter“ erstellt und dürfen als Gratisdownload für Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt werden. In diesem Kapitel wird zunächst auf den Aufbau der Handreichung eingegangen. Danach werden die Wortkarten der einzelnen Bereiche der phonologischen Bewusstheit (Silben, Reime, Geräusche, Anlaute/Inlaute/Endlaute, Phoneme) und die Spiele beschrieben.

4.2.2.1 Aufbau der Handreichung

Die Handreichung befindet sich in Anhang II. Sie ist einem Lehrerkommentar ähnlich. In dieser Handreichung sind zu jedem der im Bilderbuch aufgegriffenen Themenbereiche der phonologischen Bewusstheit konkrete Ideen zur Umsetzung im Unterricht enthalten. Im ersten Kapitel „Theoretischer und praktischer Hintergrund“ der Handreichung sind allgemeine Hinweise zur Handreichung selbst bzw. zu den Materialien und dem Bilderbuch enthalten. In einem ersten Teil wird kurz auf den theoretischen Hintergrund zu den Themen „phonologische Bewusstheit“ und „Bilderbücher“ eingegangen. Danach werden Inputs zur praktischen Handhabung gegeben. Auch werden in diesem Teil die detaillierten Planungen der durchgeführten sieben Doppellektionen (vgl. Kapitel 4.3.3.4 und Anhang III) aufgeführt. Zudem sind hier Zusatzmaterialien aufgelistet, welche ebenfalls im Download zur Verfügung stehen. Die darauffolgenden Themenbereiche befassen sich mit Silben, Reimen, Geräuschen, Anlauten/Inlauten/Endlauten und Phonemen (vgl. Kapitel 4.2.2.3 bis 4.2.2.8). Dabei sind die in diesen Kapiteln aufgeführten Ideen zur Umsetzung im Unterricht von den Autorinnen selbst erfunden oder aus anderen Lehrmitteln ergänzt und gegebenenfalls abgeändert worden. Diese werden tabellarisch dargestellt. In jedem Kapitel werden anschliessend die Materialien, welche im Download verfügbar sind, ebenfalls in einer Tabelle aufgeführt.

Um die einzelnen Bereiche unterscheiden zu können, dient folgende Farbkodierung in chronologischer Reihenfolge:

- grau: Theoretischer und praktischer Hintergrund
- blau: Silben
- orange: Reime
- grün: Geräusche
- gelb: Anlaute, Inlaute, Endlaute
- violett: Phoneme

Diese Farben erscheinen in den Seitenrändern (=Rahmen) auf jeder Seite der Handreichung und entsprechen den jeweiligen, oben genannten Themenbereichen. Diese Farbkodierung wird auch bei den Beschriftungen und den Wörterlisten vorgenommen (vgl. Kapitel 4.2.2.2 *Beschriftungen und Wörterlisten*).

Um Zugriff auf die Materialien zu erhalten und sie herunterladen zu können, dient folgender, in der Handreichung aufgeführter Link: www.robiroba.li/handreichung-download mit dem Passwort: RobiRoba.

Die Materialien stimmen mit dem Bilderbuch überein: Werden auf einem Bild Materialien gezeigt, mit denen die Kinder arbeiten, so sind diese auch in den Materialien vorhanden. Auf der Doppelseite 12-13 zum Beispiel arbeiten die Kinder mit Reimkarten. Diese sind ebenfalls in den Materialien verfügbar (vgl. Anhang IV.II.I.I). Auch das Spiel „Im Weltall“, welches Robi, Roba, Nico und Mia auf der Doppelseite 24-25 spielen, kann man herunterladen (vgl. Anhang IV.V.III). In allen Bereichen sind mögliche Anpassungen für Kinder mit besonderem Förderbedarf zu bestimmten Aufträgen aufgeführt, welche in der Praxis durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 4.3 und 5.1.3.2). Teilweise werden auch allgemeine Hinweise zur Umsetzung der entsprechenden Ideen von den Autorinnen aufgeführt.

Zudem ist die Grösse der Handreichung auf das Bilderbuch abgestimmt: Das Bilderbuch hat die Masse 26 cm auf 26 cm, also quadratisch. Passend dazu ist die Handreichung mit 21 cm auf 21 cm ebenfalls quadratisch und durch ihre kleinere Grösse und im Gegensatz zum Bilderbuch, welches mit einem Hardcover verkleidet wurde, mit ihrer Heftform (Softcover, Heftbindung) deutlich zu erkennen. Zudem hat die Handreichung das gleiche Bild wie das Bilderbuch auf der Vorder- und Rückseite.

In den folgenden Kapiteln werden nun alle Materialien beschrieben, welche im Downloadlink zur Verfügung stehen.

4.2.2.2 Allgemeines zu den Materialien

Beschriftungen und Wörterlisten

Wie in Kapitel 4.2.2.1 bereits erwähnt, dient die gewählte Farbkodierung der Orientierung an den aufgefundenen Themenbereichen der phonologischen Bewusstheit. Diese Farbkodierung wird auch für die Beschriftungen und die Wörterlisten der Kärtchen übernommen. Die Autorinnen legten die Kärtchen

jeweils in eine A6-Schachtel und versehen sie mit der entsprechenden Beschriftung, welche ebenfalls in A6-Format gedruckt, laminiert und auf den Deckel geklebt wurden:



Abbildung 65: Beispiel Beschriftungen

Da die Kinder mit den Kärtchen arbeiten, werden zusätzlich Wörterlisten erstellt, auf denen alle Wörter ersichtlich sind, welche zum entsprechenden Kärtchen-Set gehören. So ist es Lehrpersonen möglich, die Kärtchen auf ihre Vollständigkeit zu überprüfen und gegebenenfalls bei Unklarheiten bezüglich des Wortschatzes (siehe unten) nachzusehen. Auch hier wird die Farbkodierung eingehalten. Diese Wörterlisten werden ebenfalls in A6-Format gedruckt und laminiert und auf die Innenseite des Schachteldeckels geklebt:



Abbildung 66: Beispiel Wörterlisten

Im Download-Link befinden sich diese Beschriftungen und Wörterlisten in jedem Themenbereich in den Ordnern 1 und 2. In dieser Arbeit befinden sie sich in Anhang IV.I.I (Silben), IV.II.I (Reime), IV.III.I (Geräusche), IV.IV.I (Anlaute, Inlaute, Endlaute) und IV.V.I (Phoneme).

Wortkarten

Im Unterricht kommt es immer wieder vor, dass den Kindern der benötigte Wortschatz fehlt. Dieses Phänomen tritt nicht nur, wie man es vielleicht erwartet, in Klassen mit hohem Migrationsanteil auf, sondern auch in Klassen mit Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist. Dies kann dazu führen, dass Kinder beim Leseprozess scheitern und die Lust am Schriftspracherwerb verlieren. Idealerweise werden Bilder mit den neuen Wörtern verbunden, da sich die Kinder unbekannte Wörter so erschließen können

und gleichzeitig ihr sprachliches Wissen erweitern (vgl. Knapp et al., 2011, S. 7–8). Daher sind die Wortkarten so aufgebaut, dass bei den verschiedenen Aufgaben immer wieder mit den gleichen Wörtern gearbeitet wird. Die Wörter sind jeweils mit einem dazu passenden Bild illustriert und beim Thema Silben zusätzlich thematisch sortiert (vgl. Anhang IV.1.1). In den weiteren Themen werden, sofern möglich, die gleichen Wörter und Bilder benutzt. Teilweise werden aufgrund der Eignung für das Thema neue Wörter und Bilder ergänzt. Dies wird genauer in den spezifischen Bereichen geklärt. Die Wortkarten wurden alle mit dem Programm „Worksheet Crafter“ hergestellt.

Spiele

Zu den einzelnen Themen werden immer wieder, sofern passend, Spiele eingesetzt. Gerade bei Kindern, denen der Schriftspracherwerb schwerfällt, haben sich Spiele in der Förderung bewährt. Dies liegt vor allem daran, dass sie einen sehr motivierenden Charakter haben. Die Kinder können in einem sozialen Miteinander Erfolgserlebnisse erfahren und gerade schwache Schülerinnen und Schüler können durch diese vergnüglichen und ermutigenden Situationen ihr Selbstwertgefühl aufbauen. Zudem fördern Spiele in der Schule die Konzentrationsfähigkeit, Sprachbildung sowie die Integration aller Kinder in der Klasse. Für die Auswahl der Spiele ist wichtig, dass das zentrale Miteinander und nicht das Verlieren im Mittelpunkt stehen soll. Spiele sind eine geeignete Lernform, um aus „Individuen unterschiedlichster sozialer Herkunft eine Klassengemeinschaft zu bilden, die die Regeln des Miteinanders und gegenseitige Rücksichtnahme akzeptieren kann“ (Naegele, 2014, S. 75). Auch setzt der Anfangsunterricht Fähigkeiten voraus, die von Kindern vor allem durch Spielerfahrungen im Elternhaus erworben werden. Besonders bei Kindern, die in diesem Bereich Defizite aufweisen ist es von zentraler Bedeutung, in den ersten Schuljahren möglichst viele, schulische Spielangebote zur Verfügung zu stellen. Zudem hat sich herausgestellt, dass sprachliches Lernen in einem spielerischen Kontext am Schulanfang und bei Schulschwierigkeiten wirksamer und motivierender für Kinder ist als ausschliesslich strukturierte Unterrichtsmethoden in isolierten Situationen. Zudem fällt bei Spielen der schulische Leistungsdruck weg, was sich zusätzlich positiv auf ihr Selbstkonzept auswirkt. Naegele benennt das Spiel auch als „natürlichste Form kindlichen Lernens“ (S. 75). Damit die Kinder auch wirklich positive Erfahrungen beim Spielen machen können, ist es von zentraler Bedeutung, dass alle die Spielregeln und den Ablauf verstanden haben. Dazu eignet es sich, vor Spielbeginn eine Proberunde zu machen. Zudem muss sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Struktur (z.B. Satzmuster oder grammatische Strukturen) des Spiels vom Grad der Komplexität zu der Gruppe passen (ebd., S. 71-78).

Aufgrund dessen werden viele Spiele in den entsprechenden Bereichen der phonologischen Bewusstheit eingebaut, welche anhand des Bilderbuchs thematisiert werden. Wie diese Spiele aussehen, wird in den nächsten Kapiteln im jeweiligen Bereich genauer beschrieben.

4.2.2.3 Silben

Kindern bereitet die Segmentierung mehrsilbiger und komplexer Wörter oft Mühe. Sie wissen nicht, wie sie diese Wörter angehen sollen und greifen auf Ausweichstrategien zurück, wie beispielsweise das Erraten des Wortes anhand des ersten Buchstabens. Wortvorlagen, in denen die Silbengliederung bereits vorgegeben ist, ist daher eine grosse Hilfe für die Kinder (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S.

81). Die Silben sind daher bei allen Wörtern, die auf den Wortkarten vorkommen, in zwei Farben (rot und blau) gekennzeichnet.

Als basale Kompetenz der alphabetischen Strategie zählt das Segmentieren von Wörtern in Silben. Zudem bildet sie die Grundlage für die spätere orthographische Strategie. Hilfreich zur Analyse der Silbenstruktur zählen das langsame, betonte Sprechen, das Silbenklatschen sowie das gleichzeitige Einzeichnen der Silbenbögen (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 87).

Der in der Handreichung bereitgestellte Link zum Downloaden umfasst im Bereich der Silben wie im vorherigen Kapitel 4.2.2.2 *Wortkarten* erwähnt, Wortkarten, welche thematisch sortiert sind (vgl. Anhang IV.I.I). Folgende Bereiche umfassen diese Karten: Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere und gemischte Kärtchen. Sie sind bewusst so konzipiert worden, dass die Vorlagen lediglich in den Kopierer gelegt werden und doppelseitig kopiert werden müssen. So stimmt die Bild- mit der Wortseite überein. Die Kärtchen mit der Bild- und der passenden Wortseite können aber auch nur einseitig gedruckt werden, um beispielsweise ein Memory mit Bildern und den dazu passenden Wörtern zu erstellen (vgl. Kapitel 3.3.5.2 *Zweiter Schritt: Festigung der Wörter mit Bild- und Wortkarten*). Sie enthalten sowohl ein-, zwei-, als auch drei- und mehrsilbige Wörter. Wie in Kapitel 4.1.2.1 erwähnt, können ein- und mehrsilbige Wörter weggelassen werden, wenn es für das Kind noch zu schwierig ist (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 58).

Zu den Silbenkärtchen gehören zusätzlich Bewegungskarten (vgl. Abbildung 67), welche drei verschiedene Arten zur Silbensegmentierung beinhalten: klatschen (=Hände), hüpfen (=Känguru) und zu zweit einen Ball hin- und herwerfen. Diese Option haben die Autorinnen selbst erfunden, da bekanntlich Bewegung das Lernen fördert (vgl. Belorf, Schmid, Anderegg, & Bucher, 2008, S. 14–16).

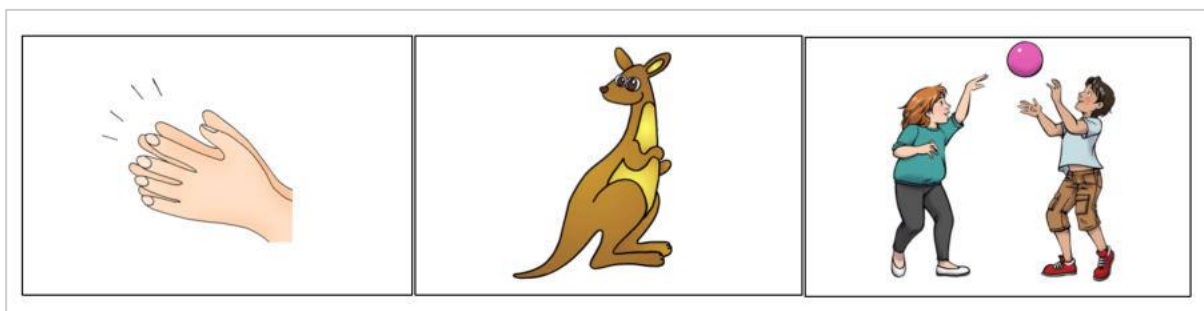


Abbildung 67: Bewegungskarten für Silben

Ausserdem gibt es Arbeitsblätter, welche in drei verschiedenen Niveaus zur Verfügung stehen (vgl. Anhang IV.I.II). Die Niveaus sind mit einem, zwei oder drei Sternen in der oberen rechten Ecke gekennzeichnet. Auf diesen Arbeitsblättern müssen die Kinder jeweils herausfinden, ob das Wort bzw. das Bild ein-, zwei- oder dreisilbig ist. Es werden dafür folgende Farben verwendet: einsilbige Wörter blau, zweisilbige Wörter rot und drei- bzw. mehrsilbige Wörter gelb. Diese Farben werden von den Autorinnen eingeführt, da sie ihrer Meinung nach für die Zuordnung der Silbenanzahl geeignet sind und in diesem Sinne auch für eine gewisse Struktur und Ordnung sorgen. Die Arbeitsblätter gibt es zu folgenden Themen: Fortbewegungsmittel, Gemüse und Früchte, Schulsachen und Tiere.

Ein exemplarisches Beispiel dieser Arbeitsblätter zum Thema „Schulsachen“ befindet sich in der folgenden Abbildung:

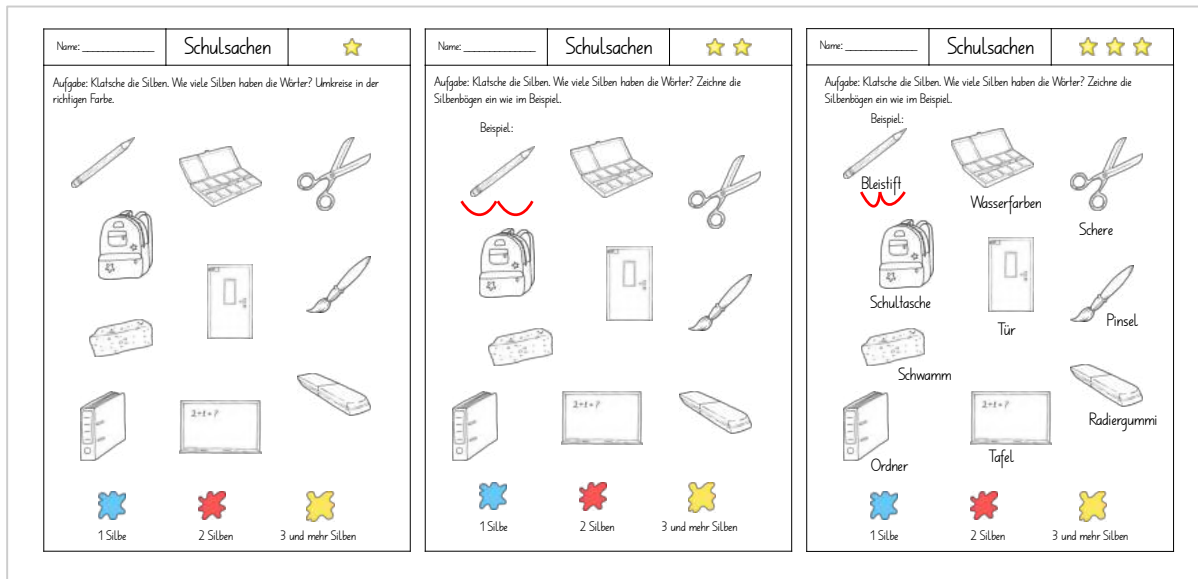


Abbildung 68: Exemplarisches Beispiel des Arbeitsblattes „Schulsachen“ in drei Niveaus

Ein weiteres Arbeitsblatt, welches zur Verfügung steht, betrifft die Länge des Wortes (vgl. Anhang IV.I.II.V). Die Kinder müssen herausfinden, welches der beiden gegenüber gestellten Wörter länger ist und es entsprechend markieren (z.B. anmalen, einkreisen, ...). Zudem müssen sie die Silbenbögen unter das jeweilige Bild einzeichnen (vgl. Mann, 2004, S. 153–154; Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 87).

Da das Produkt in einer ersten Klasse durchgeführt und erprobt wurde und die Kinder bereits im Kindergarten Erfahrungen mit der Silbensprache gemacht haben, wurden einsilbige Wörter von Anfang an mit eingeplant. Wenn einige Kinder jedoch Mühe mit den einsilbigen Wörtern zeigen oder die Förderung zu einem früheren Zeitpunkt stattfindet, wird empfohlen, diese zunächst wegzulassen.

4.2.2.4 Reime

Die Erstklässler kennen das Thema „Reime“ bereits aus dem Kindergarten, weshalb dieser Bereich an Materialien nicht so umfangreich gestaltet ist.

Da es, wie bereits in Kapitel 4.1.2.2 aufgezeigt, Kindern teilweise leichter fällt, die geschriebenen Wörter miteinander zu vergleichen und festzustellen, ob das Wort ähnlich aussieht oder nicht (vgl. Dehn, 2018b, S. 79–81), befindet sich auf den vorliegenden Reimkärtchen (vgl. Anhang IV.II.I.I) nebst dem Bild auch das geschriebene Wort. So können Kinder, welche nicht sicher sind, ob sich das Wort reimt oder nicht, aufgrund der ähnlichen Verschriftlichung des Wortes auf einen Reim zurückschliessen (vgl. Dehn, 2018b, S. 79–80; Kapitel 4.1.2.2).

Weiters befinden sich in den Materialien zu den Reimen Kärtchen, bei denen herausgefunden werden muss, ob sich die abgebildeten und geschriebenen Objekte reimen oder nicht (vgl. Anhang IV.II.I.II). Die Autorinnen denken, dass dies schwächeren Schülerinnen und Schülern vermutlich leichter fällt, da die

Zuordnung der Reime nicht selbständig vorgenommen werden muss, sondern direkt erfolgen und zusätzlich auch auf die Schreibweise der Wörter geachtet werden kann.

Zu den Reimen stehen zusätzlich zwei (doppelseitige) Arbeitsblätter (vgl. Anhang IV.II.II) im Download zur Verfügung. Auf diesen Arbeitsblättern befindet sich jeweils ein Bild, zu dem ein Reimwort gefunden werden muss. Dabei spielt es keine Rolle, ob es die Kinder malen oder schon schreiben. Grundsätzlich sind es Bilder, welche sich mit den Reimkärtchen decken. Es gibt jedoch auf dem Arbeitsblatt „Reime 2“ Bilder, welche nicht in den Reimkärtchen vorkommen und daher etwas schwieriger ist. Bei beiden Arbeitsblättern sind die zwei letzten Reimpärchen frei wählbar und daher mit zwei Sternen (=mittlerer Schwierigkeitsgrad) gekennzeichnet.

4.2.2.5 Geräusche

Dieser Bereich ist ebenfalls einer, den die Erstklässler bereits aus dem Kindergarten kennen. Jedoch ist er für Kinder immer wieder spannend und faszinierend (vgl. Näger, 2017, S. 20; Kapitel 4.1.2.3) weshalb er auch im Bilderbuch aufgegriffen wird.

Im Download-Link gibt es Geräuschkärtchen (vgl. Anhang IV.III.II), welche unter anderem für die in der Handreichung aufgezeigten Ideen für den Unterricht (vgl. Anhang II) eingesetzt werden können. Die Autorinnen achteten hier darauf, dass die Kärtchen Objekte oder Situationen zeigen, welche nicht allzu schwierig sind, sodass die Kinder die Geräusche selbst produzieren können.

Da dieser Bereich vermutlich der am wenigsten aufwendigste von den im Bilderbuch aufgegriffenen fünf Bereichen der phonologischen Bewusstheit ist, ist auch der Umfang des Materials im Download knapp gehalten.

4.2.2.6 Anlaute/Inlaute/Endlaute

Die Lehrperson weist auf einzelne Buchstaben in der Geschichte hin. Gemeinsam mit den Kindern können anschliessend Wörter mit gleichem Anlaut gesucht werden (vgl. Jungmann et al., 2018, S. 70). Nach einer solch geführten Sequenz gibt es ein Arbeitsblatt, welches ebenfalls zur Verfügung steht und genau dazu passt (vgl. Anhang IV.IV.II). Die Aufgabe ist es, dass die Kinder zu einem gewissen Anlaut Gegenstände im und ums Klassenzimmer herum finden. Der Anlaut kann beispielsweise von der Lehrperson vorgegeben, vom Kind selbst gewählt, gewürfelt usw. werden. Im Download befindet sich zum Beispiel für dieses Arbeitsblatt eine Vorlage für einen Blau-Würfel mit Mundbildern (vgl. Rickli, 2010, S. 18; Anhang IV.IV.IV).

Auch zu den Anlauten gibt es Kärtchen beispielsweise, um ein Anlaut-Memory zu spielen (vgl. Anhang IV.IV.I.I). Dieses kann je nach Stärke des Kindes verändert werden, indem zum Beispiel die plosiven Anlaute (vgl. Kapitel 4.1.2.4 *Anlaute/Inlaute/Endlaute und Phoneme*) weggelassen werden oder aber, indem das Spiel durch neue Kärtchen ergänzt werden kann. Zudem liegen weitere Kärtchen vor, die einen „verzauberten Inlaut“ haben. Das bedeutet, dass zwei Kärtchen zusammen gehören, welche einen blauen und einen rosafarbenen Hintergrund haben. Diese zwei Kärtchen sind in ihrer Schreibweise sehr ähnlich, jedoch wird durch Manipulation (vgl. Kapitel 3.2.2.3 5. Stufe: *Phonemmanipulation*) eines Phonems in mittlerer Position die Wortbedeutung eine komplett andere. Diese Idee mit der

entsprechenden Auswahl an Bildern stammt aus dem Förderprogramm von Forster & Martschinke (2017, S. 59).

Zu den Anlauten befinden sich auch einige Würfelspiele im Download (vgl. Anhang IV.IV.III). Diese sind immer gleich aufgebaut, lediglich mit etwas anderen Anlauten. Es gibt sie mit Buchstaben und mit Mundbildern (vgl. Rickli, 2010, S. 18–19). Somit kann jedes Kind auf seinem Niveau arbeiten: Wenn es die Buchstaben schon erkennt, kann es mit den Buchstaben-Vorlagen spielen und wenn es sicherer mit den Mundbildern ist, kann es mit diesen Vorlagen spielen. Es kann auch noch Laute, welche es noch nicht gefestigt hat, anhand dieser Spiele üben. Deswegen ist noch eine Blanko-Version vorhanden, damit die Lehrperson das Spiel nach Belieben selbst gestalten kann. In der Erprobung des Produkts, mit der anschließenden Evaluation in einer ersten Klasse (vgl. Kapitel 4.3), sind diese Spiele so mit Buchstaben und Mundbildern gestaltet, dass sie der Reihenfolge entsprechen wie sie in dieser ersten Klasse durchgenommen werden. Das Spiel funktioniert folgendermassen: Es kann zu zweit oder in einer Gruppe gespielt werden. Jede Spielerin und jeder Spieler bekommt eine Spielfigur (=Roboter). Reihum wird gewürfelt und die entsprechende Anzahl gefahren. Auf einem Buchstaben- bzw. Mundbilder-Feld muss die Spielerin oder der Spieler ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut sagen. Das Wort darf in einer Spielrunde jeweils nur einmal genannt werden. Kommt die Spielerin oder der Spieler auf ein Feld mit einer Rakete, so darf nochmals gewürfelt werden. Bei einem Werkzeug-Feld jedoch muss er oder sie eine Runde aussetzen, da am Roboter Reparaturen vorgenommen werden müssen. Diese Erklärung befindet sich ebenfalls in der Handreichung (vgl. Anhang II). In der folgenden Abbildung befindet sich ein exemplarisches Beispiel des Würfelspiels mit den Buchstaben und den Mundbildern „A,E,I,O,U“:

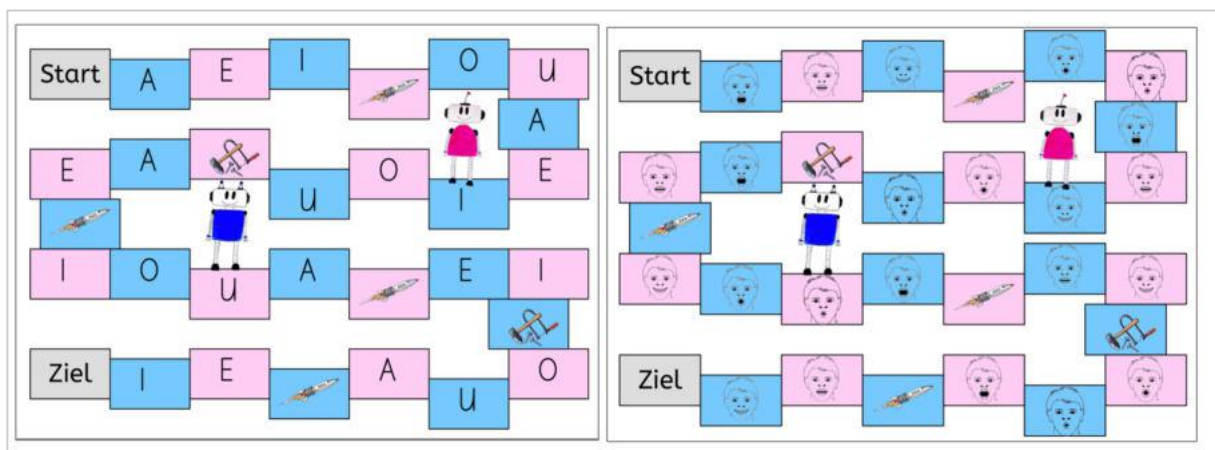


Abbildung 69: Exemplarisches Beispiel des Würfelspiels zu den Anlauten mit Buchstaben und Mundbildern

Als Zusatzmaterial gibt es noch ein Legeblatt für Anlaut, Inlaut und Endlaut (vgl. Anhang IV.IV.IV). Dieses kann auf ähnliche Weise wie das im nächsten Kapitel beschriebene Legeblatt für die Phonem-Graphem-Korrespondenz verwendet werden.

4.2.2.7 Phoneme

Viele Materialien, welche zu diesem Bereich gehören, sind in Anlehnung an Forster & Martschinke entstanden, so beispielsweise die Phonemkärtchen (vgl. Anhang IV.V.I). Diese liegen in drei Schwierig-

keitsgraden vor, nämlich einfach, mittel und schwer. Dabei wurde auf die Auflistung der Wörter bzw. der Bildkartei von Forster & Martschinke geachtet, da diese beiden Autorinnen die Wörter in leichte, mittlere und schwere gegliedert haben (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 71). Die in Anhang IV.V.I verfügbaren Phonemkärtchen sind so konzipiert, dass, wenn die einseitigen Blätter in den Kopierer gelegt und doppelseitig kopiert werden, die Bilder mit den Punkten (=Phonemen) auf der Rückseite übereinstimmen. So ist beispielsweise die Oma auf der Bildseite abgebildet und auf der Rückseite sind drei Punkte erkennbar, welche die Phoneme repräsentieren, also: Oma hat drei Phoneme: /o m a/. Diese Kärtchen lassen sich ganz unterschiedlich einsetzen, was auch in der Handreichung (vgl. Anhang II) beschrieben ist.

Ein Beispiel für die Arbeit mit den Phonemkärtchen ist die Aufgabe mit der Phonemanalyse: Der Ablaufplan zur Ermittlung der Phoneme (vgl. Anhang IV.V.IV) dient dazu, dass die Kinder die Phonemanalyse genauestens und mit vier unterschiedlichen Varianten vornehmen können. Diese Idee stammt ebenfalls von Forster & Martschinke, wurde jedoch so abgeändert, dass es anstatt fünf Schritte zur Phonemanalyse nur vier sind (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 48–50). Das Legeblatt (vgl. Anhang IV.V.IV) wird mehrere Male ausgedruckt, laminiert und ausgeschnitten. Im leeren, grossen Feld oben kann nun ein beliebiges Kärtchen hineingelegt und die Phoneme mit dem Ablaufplan ermittelt werden. Passend dazu gibt es Arbeitsblätter, welche je nach Belieben eingesetzt werden können. Es gibt jeweils zwei Arbeitsblätter zu jedem Niveau (vgl. Anhang IV.V.II). Die Niveaus (einfach, mittel, schwer) sind sowohl im Titel als auch durch die Sterne rechts oben erkennbar. Ein exemplarisches Beispiel für diese Arbeitsblätter zu jedem Niveau zeigt folgende Abbildung:

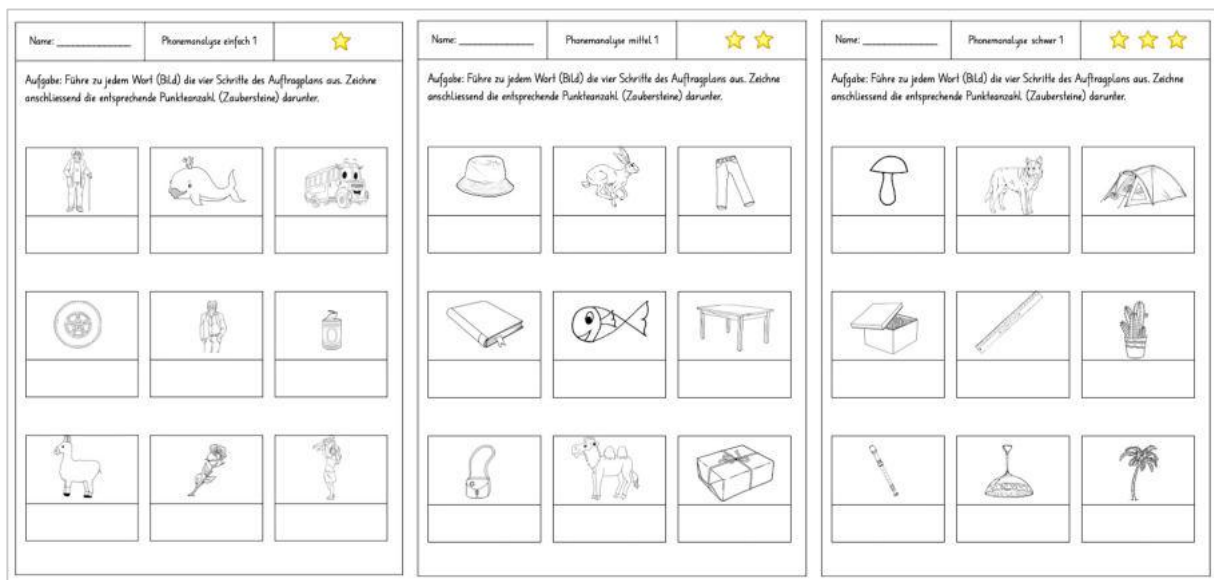


Abbildung 70: Exemplarisches Beispiel des Arbeitsblattes „Phonemanalyse“ in drei Niveaus

Ein weiteres Beispiel zur Benutzung der Phonemkärtchen ist das Spiel „Im Weltall“ und ist ebenfalls eine Idee, welche von Forster & Martschinke stammt, jedoch abgeändert und auf das Thema angepasst wurde (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 60–61; Anhang IV.V.III). Die Beschreibung des Spiels wird in der Handreichung aufgeführt (vgl. Anhang II) und hier nicht näher beschrieben. Dieses Spiel kommt

jedoch spezifisch im Bilderbuch auf Seite 24 vor. Deswegen wird das Spiel in der folgenden Abbildung skizziert und in Anhang IV.V.III der Vollständigkeit halber in grösserer Auflösung bereitgestellt.

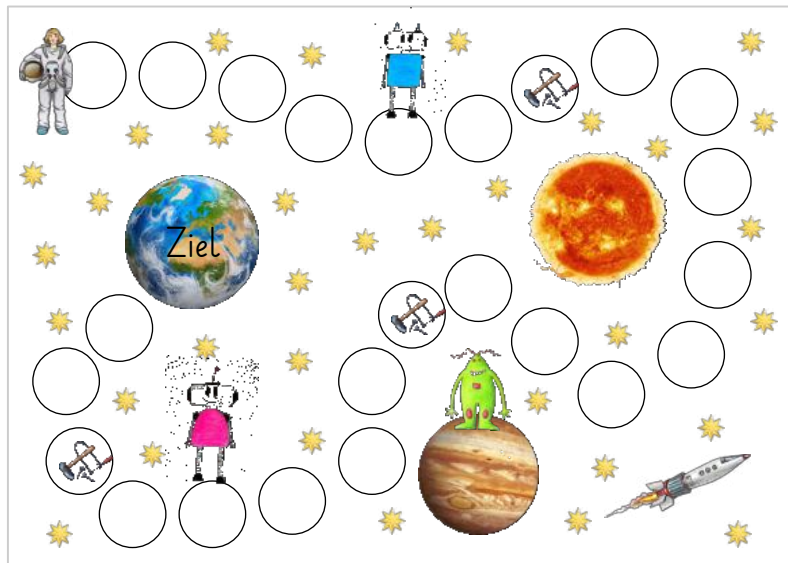


Abbildung 71: Spiel „Im Weltall“

Zu den Materialien der Phoneme gehört zudem eine Legetafel für das Spiel „Planetenfischen“ (vgl. Anhang IV.V.IV). Auch diese Idee stammt von Forster & Martschinke und wurde auf das Thema angepasst (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 61). Wie das Spiel „Im Weltall“ wird auch dieses Spiel in der Handreichung (vgl. Anhang II) genau beschrieben.

4.2.2.8 Zusatzmaterialien

In der Realisierung sowie in der Erprobung des Produkts (vgl. Kapitel 4.3) sind einige Materialien entstanden, welche losgelöst vom Thema der phonologischen Bewusstheit entstanden sind und welche ebenfalls im Download zur Verfügung stehen. Diese werden hier nur kurz aufgelistet, um die Beschreibung der Materialien abzuschliessen und müssen daher nicht näher erklärt werden: Ausmalbild Robi und Roba, Ausmalbild Niko und Mia, Ausmalbild Schloss, Figuren Robi und Roba, Namensschilder Robi und Roba, Muffins-Fähnchen Robi und Roba und Fotos zur Inspiration.

Im nächsten Kapitel werden die Bilderbuchseiten sowie die Materialien miteinander verknüpft und übersichtlich in einer Tabelle dargestellt.

4.2.3 Verknüpfung von Bilderbuch und Materialien

Wie bereits in Kapitel 4.2.2.1 kurz erwähnt, sind die im Download verfügbaren Materialien auf das Bilderbuch abgestimmt. Teilweise befinden sich in den Illustrationen selber Materialien, welche ebenfalls im Download zur Verfügung stehen. In der folgenden Tabelle sollen darum die fünf Themen der phonologischen Bewusstheit mit den einzelnen Bilderbuchseiten und den dazugehörigen Materialien verknüpft werden (vgl. Anhang I bis IV). Die Zusatzmaterialien werden am Ende der Tabelle der Vollständigkeit halber ebenfalls aufgeführt (vgl. Anhang IV.VI). Die ganzen Materialien befinden sich ebenfalls alle im Download.

Tabelle 12: Verknüpfung Bilderbuch und Materialien

Thema	Bilderbuchseiten	Materialien
Silben	Seiten 2-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschriftungen Silben <ul style="list-style-type: none"> - Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere, gemischt 2. Wörterlisten Silben <ul style="list-style-type: none"> - Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere, gemischt 3. Silbenkärtchen <ul style="list-style-type: none"> - Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere, gemischt einseitig, gemischt doppelseitig 4. Arbeitsblätter <ul style="list-style-type: none"> - 3 Niveaus: Fortbewegungsmittel, Gemüse und Früchte, Schulsachen, Tiere - Silbenlänge 5. Bewegungskarten <ul style="list-style-type: none"> ⇒ klatschen, hüpfen, Ball spielen
Reime	Seiten 10-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschriftungen Reime <ul style="list-style-type: none"> - Reimkärtchen, Reimt sich das? 2. Wörterlisten Reime <ul style="list-style-type: none"> - Reimkärtchen, Reimt sich das? 3. Reimkärtchen <ul style="list-style-type: none"> - Reimkärtchen, Reimt sich das? 4. Arbeitsblätter <ul style="list-style-type: none"> - Reime 1, Reime 2
Geräusche	Seiten 14-15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschriftungen Geräusche <ul style="list-style-type: none"> - Geräuschkärtchen 2. Wörterlisten Geräusche <ul style="list-style-type: none"> - Geräuschkärtchen 3. Geräuschkärtchen
Anlaut (Inlaut, Endlaut)	Seiten 16-19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschriftungen Anlaute/Inlaute/Endlaute <ul style="list-style-type: none"> - Anlautmemory, Verzauberter Inlaut 2. Wörterlisten Anlaute/Inlaute/Endlaute <ul style="list-style-type: none"> - Anlautmemory, Verzauberter Inlaut 3. Kärtchen <ul style="list-style-type: none"> - Anlautmemory, Verzauberter Inlaut 4. Arbeitsblätter <ul style="list-style-type: none"> - Gegenstände mit Anlaut suchen 5. Spiele <ul style="list-style-type: none"> - Würfelspiel blanko - Würfelspiel mit Buchstaben AEIOU, FMS, BLR - Würfelspiel mit Mundbildern AEIOU, FMS, BLR 6. Sonstige Materialien <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Legeblätter für Anlaute/Inlaute/Endlaute ⇒ Mundbilder für Würfel

<p>Phoneme</p>	<p>Seiten 20-31</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschriftungen Phoneme <ul style="list-style-type: none"> - Phoneme einfach, mittel, schwer 2. Wörterlisten Phoneme <ul style="list-style-type: none"> - einfach, mittel, schwer 3. Phonemkärtchen <ul style="list-style-type: none"> - Bildkarten einfach, mittel, schwer 4. Arbeitsblätter <ul style="list-style-type: none"> - Phonemanalyse einfach 1 & 2, mittel 1 & 2, schwer 1 & 2 - Gegenstände mit Anlaut suchen 5. Legeblätter und -tafel <ul style="list-style-type: none"> - Legeblätter für Phonemanalyse - Legetafel für Planetenfischen 6. Ablaufkarten 7. Spiel „Im Weltall“
<p>Zusatzmaterialien</p>	<p>-</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ausmalbild Robi und Roba ⇒ Ausmalbild Nico und Mia ⇒ Ausmalbild Schloss ⇒ Figuren Robi und Roba ⇒ Namensschilder Robi und Roba (blanko) ⇒ Muffins-Fähnchen Robi und Roba ⇒ Fotos zur Inspiration

Um Robi und Roba für die Erprobung des Produkts noch präsenter wirken zu lassen und auch die Motivation der Kinder zu steigern, wurden die beiden Roboter aus Styropor hergestellt (vgl. Abbildung 72):

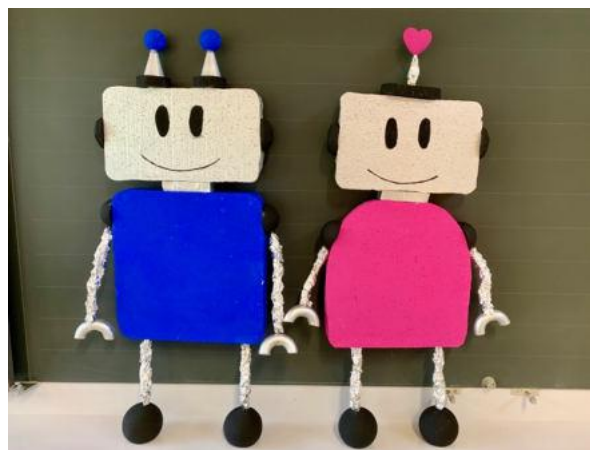


Abbildung 72: Robi und Roba aus Styropor

4.3 Evaluation

Um das Bilderbuch und die dazu entwickelten Materialien in der Praxis zu prüfen und damit auch auf die in dieser Arbeit zu Grunde liegenden Evaluationsfrage (vgl. Kapitel 2.6) einzugehen, wurde dieses Produkt in einer ersten Klasse von den Sommer- bis zu den Herbstferien 2019 durchgeführt und erprobt. Dafür stand den Autorinnen jeweils eine Doppellektion pro Woche zur Verfügung. Insgesamt waren es

demnach sieben Doppellektionen. Zunächst wird die Planung der Erprobung des Produkts, danach die in der Praxis ausgeführte Erprobung und anschliessend die daraus resultierenden Ergebnisse aufgezeigt.

4.3.1 Planung der Erprobung des Produkts

In diesem Kapitel wird zunächst eine kurze Situationsanalyse auf Ebene der Schule und der Klasse aufgezeigt. Anschliessend wird die Identifikation der Fokuskinder beschrieben.

4.3.1.1 Kurze Situationsanalyse auf Ebene der Schule und der Klasse

Die Erprobung des Produkts wurde in einer kleinen Berggemeinde durchgeführt. Sie umfasst rund 2'700 Einwohner. Die Gemeinde verfügt über eine Primarschule und zwei Kindergarten-Standorte. Für das ganze Lehrerteam und für die Schulleitung ist die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Eltern sehr wichtig. Beispielsweise engagieren sich viele Eltern im Elternverein oder an diversen Anlässen. Das wöchentliche Montagsritual sorgt in der Schule für eine vertraute Atmosphäre zwischen allen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen. Dieses Ritual findet jeweils am Montag fünf bis zehn Minuten vor der grossen Pause statt. Jede Woche darf eine andere Klasse der Schule etwas präsentieren.

Die erste Klasse, in der die Erprobung durchgeführt wurde, hat 23 Schülerinnen und Schüler, davon sind es 14 Buben und neun Mädchen. Die Klasse ist laut Angabe der Klassenlehrperson eher stark, wissbegierig und einfach zu führen. Es gibt drei DaZ-Kinder in der Klasse, welche jedoch ebenfalls sehr gut deutsch sprechen und verstehen.

4.3.1.2 Identifikation der Fokuskinder

Um das verwendete Forschungstagebuch (vgl. Kapitel 4.3.2) gezielt auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf anwenden zu können, bedarf es einer standardisierten Testung, welche den IST-Stand der phonologischen Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler erfasst. Ein solche Testung ist der sogenannte Test „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit“, kurz: TEPHOBE (Mayer, 2016). Die Testungen befinden sich in Anhang V.

Der standardisierte Test TEPHOBE dient zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit von Kindern in den letzten drei Monaten im Kindergarten und der ersten drei Monate der ersten und zweiten Klasse. Dadurch können drohende Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten frühzeitig identifiziert und spezifische Fördermassnahmen geplant werden (vgl. Mayer, 2016, S. 25). Daher wurde der Test vor den Sommerferien 2019, also am Ende des Kindergartens, in Kalenderwoche 25 mit allen zukünftigen Erstklässlern durchgeführt.

Da diese Testung lediglich für die Planung des Produkts gebraucht wurde, werden im Folgenden die Ergebnisse aufgeführt, um zu erkennen, welche Kinder als Fokuskinder ausgewählt wurden. Bei der Auswahl der Fokuskinder wurde auf die Gesamtwertung der Rohwerte, Prozentränge (PR) und T-Werte geachtet. Bei den Rohwerten handelt es sich um die richtig gelösten Items. Für jeden geprüften Bereich (Synthese von Onset und Rime; Phonemsynthese; Reimen; Anlautkategorisierung) gibt es einen

Rohwert, welcher am Schluss zu einem gesamten Rohwert zusammengezählt wird (vgl. Mayer, 2016, S. 37). „Der Prozentrang (PR) gibt dabei an, wie viele Prozent der Kinder aus der Normierungsstichprobe dieselbe oder eine schlechtere Leistung erzielten“ (Mayer, 2016, S. 37). Umso höher der PR ist, umso besser hat demzufolge das Kind abgeschnitten. Als Richtlinie dient in diesem Test ein PR von 16: Alles, was darunter liegt, bedeutet, dass das Kind eine unterdurchschnittliche Leistung erbracht hat und dass diesem dementsprechende Förderung zu Teil kommen sollte. Beim T-Wert gibt es einen Mittelwert von 50 mit einer Standardabweichung von 10 Punkten. Dies bedeutet, dass ein T-Wert unter 40 sowohl eine unterdurchschnittliche Leistung als auch einen Förderbedarf in diesem Bereich zeigt (vgl. Mayer, 2016, S. 37–38).

In den folgenden Darstellungen werden die Rohwerte, die Prozenträge und die T-Werte der einzelnen Kinder der Klasse aufgeführt. Hier sei noch erwähnt, dass zwei Kinder aus Krankheitsgründen die Testung nicht machen konnten. Nach Aussage der Kindergärtnerinnen sind dies jedoch äusserst leistungsstarke Kinder, besonders auch im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Aufgrund dessen wurden die Testungen bei ihnen nicht mehr nachgeholt.

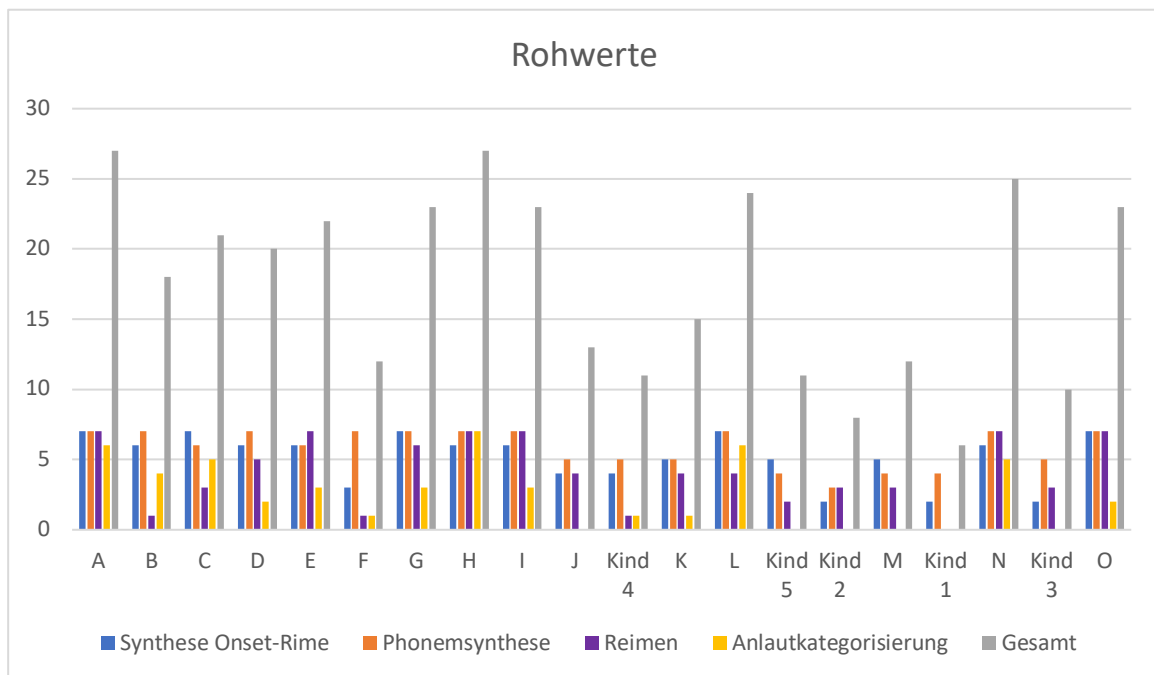


Abbildung 73: Rohwerte TEPHOBE

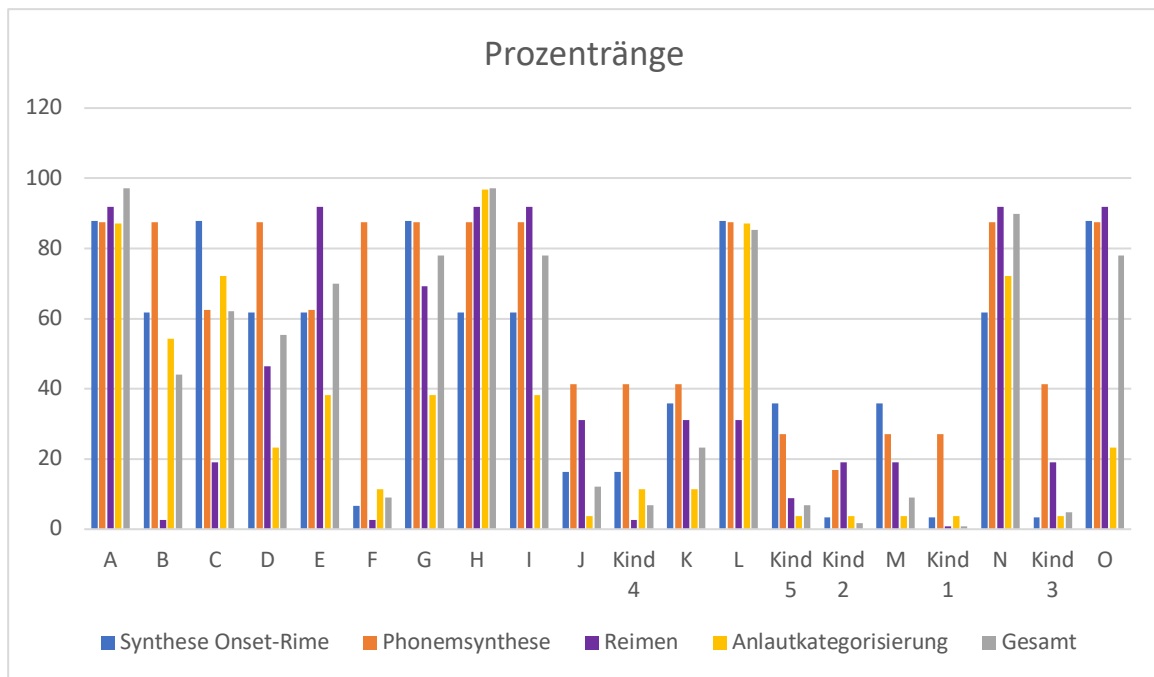


Abbildung 74: Prozentränge TEPHOBE

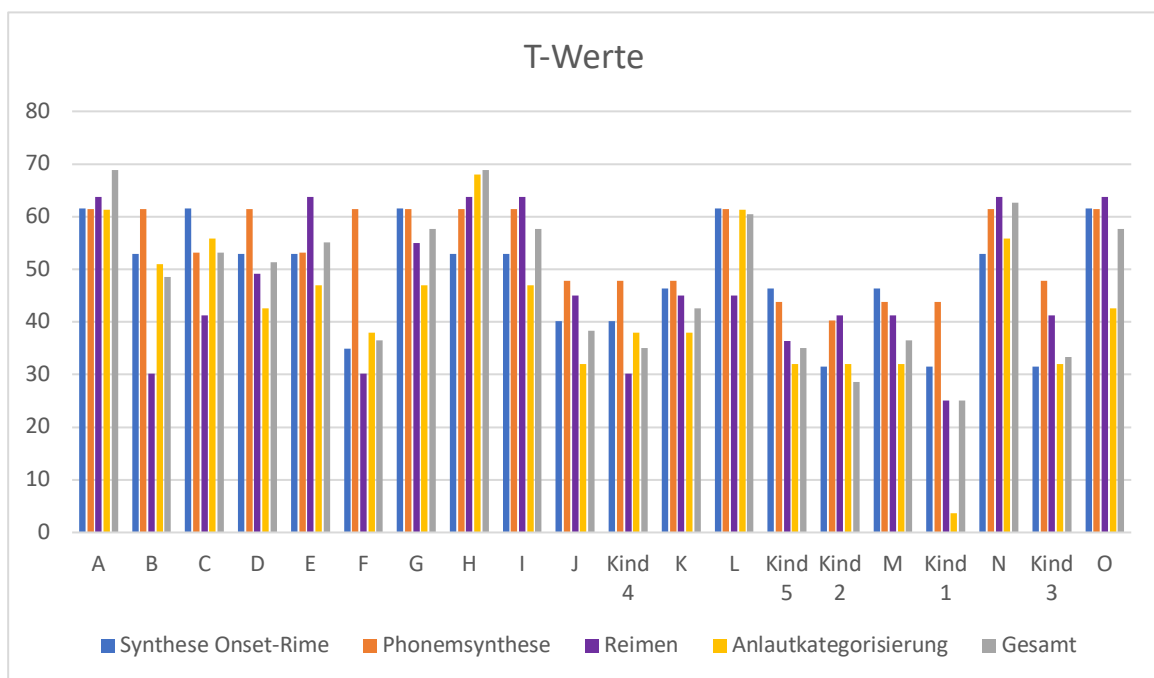


Abbildung 75: T-Werte TEPHOBE

Aufgrund dieser Darstellungen wird deutlich, dass fünf Kinder sehr unterdurchschnittliche Leistungen in der phonologischen Bewusstheit und demnach einen speziellen Förderbedarf aufweisen, nämlich Kind 1, Kind 2, Kind 3, Kind 4 und Kind 5. Diese Kinder werden mittels des Forschungstagebuchs (vgl. Kapitel 4.3.2) und der darauf basierenden Fragestellung (vgl. Kapitel 2.6) genauer beobachtet und anschließend die Ergebnisse (vgl. Kapitel 5) reflektiert.

4.3.2 Vorbereitung der Dokumentation anhand des Forschungstagebuchs

In der sogenannten Aktionsforschung ist eines der wichtigsten Hilfsmittel von Lehrerinnen und Lehrern das (Forschungs-)Tagebuch. „Bei der Durchführung und Betreuung von Aktionsforschung hat sich das Forschungstagebuch, in das Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. eingetragen werden, mehr und mehr in den Vordergrund gespielt“ (Altrichter, Posch, & Spann, 2018, S. 25). Ein solches Tagebuch dient dazu, gewisse Handlungen oder Situationen besser zu verstehen und gegebenenfalls Anpassungen des Unterrichts vorzunehmen. Hierzu dienen Beobachtungen, welche zunächst vorbereitet werden müssen. Zunächst stellt sich die Frage, *was* genau beobachtet werden soll. Dabei ist es von Vorteil, die Beobachtung so einzugrenzen, damit sie möglichst genau vorgenommen werden kann. Eine weitere Frage, welche gestellt werden muss, ist *warum* beobachtet wird. Hier muss immer im Hinterkopf behalten werden, dass gewisse Annahmen und Erwartungen mit der Beobachtung einhergehen. So können auch Vorurteile entstehen, welche das Bild der Beobachtung gewissermassen verzerren. Daher ist es umso wichtiger, sich diese Erwartungshaltungen vor Augen zu führen und in der Interpretation zu berücksichtigen. Als letztes stellt sich die Frage *wann und wie lange* beobachtet wird. Dies ist für beobachtende Lehrpersonen besonders wichtig, da das Beobachten die volle Aufmerksamkeit benötigt (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 116).

Während der ganzen Erprobung begleitete ein solches Forschungstagebuch den Entwicklungsprozess. Auch die oben beschriebenen Vorbereitungen wurden dafür getroffen. Die Frage nach dem Gegenstand, der beobachtet werden soll (*was*), ist der in dieser Arbeit zu Grunde liegenden Evaluationsfrage zu entnehmen: „Inwiefern sind die formulierten Aufträge ausreichend, damit sie von Kindern mit besonderem Förderbedarf selbstständig bearbeitet werden können?“ (vgl. Kapitel 2.6). Deswegen bedarf es eines differenzierten und individualisierenden Unterrichts. Gerade Kinder mit einem besonderen Förderbedarf müssen individuell gefördert werden. Individuelles Fördern heisst „Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können“ (Meyer, 2011, S. 97). Damit die SHP diese individuelle Förderung leisten kann, muss sie den Unterricht so planen, dass sie genau weiss, wo die Kinder stehen, welches Vorwissen und welche Ressourcen sie in den Unterricht mitbringen (vgl. Hattie, 2018, S. 41–42). Wie in Kapitel 4.1.1.3 beschrieben, wurde dieses Vorwissen anhand des standardisierten Testes TEPHOBE (Mayer, 2016) ermittelt. Die zweite Frage nach dem *Warum* erklärt die (Haupt-)Fragestellung dieser Arbeit: „Wie muss ein Bilderbuch mit dazu passender Handreichung und Materialien gestaltet werden, um als Rahmenthema die Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit von Kindern in der ersten Klasse zu fördern?“ (vgl. Kapitel 2.6). Schliesslich stellte sich die Frage nach dem *Wann und wie lange* beobachtet wird. Dies ist ebenfalls anhand der Evaluationsfrage definiert: Diejenigen Aufgaben, welche von den Kindern als Einzel-, Partner-, oder in Gruppenarbeit ausgeführt wurden, sind im Forschungstagebuch festgehalten. Gerade nach der Erklärung des Auftrages wurden anhand der Indikatoren (vgl. Abbildung 76) im Forschungstagebuch die Fokuskinder während der Arbeit von den drei Lehrpersonen beobachtet (vgl. Kapitel 4.3.3.1). Zudem wurden allgemeine Beobachtungen vorgenommen und aufgeschrieben (vgl. Kapitel 4.3.3.3). In der folgenden Abbildung ist eine Vorlage des Forschungstagebuchs der Vorderseite abgebildet. In den Kapiteln 4.3.3, 4.3.4 und 5.1 und im Anhang VI sind weitere Informationen zum Forschungstagebuch aufgeführt.

Forschungstagebuch

Vorinformationen

Datum:	? Doppellektion
Beschreibung des Auftrags:	

Beobachtungsprotokoll

Kind	Indikator 1 Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Indikator 2 Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Indikator 3 Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Indikator 4 Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Indikator 5 Andere Hilfe (definieren)	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind 1						
Kind 2						
Kind 3						
Kind 4						
Kind 5						

Abbildung 76: Vorlage Forschungstagebuch Vorderseite

Im nächsten Kapitel geht es um die konkrete Durchführung des Produkts in der Praxis.

4.3.3 Erprobung des Produkts

Zunächst wird die Kooperation der Autorinnen (SHPs) und der Klassenlehrperson beschrieben. Danach werden didaktische Überlegungen aufgezeigt und die Dokumentation der Beobachtungen dargestellt. Es wird eine Übersicht der sieben Doppellektionen gezeigt und ein exemplarisches Beispiel aufgeführt.

4.3.3.1 Kooperation der SHPs und der Klassenlehrperson

Bei der Erprobung zeigte sich folgende Situation: Die Klassenlehrperson und die Autorinnen als SHPs waren gemeinsam im Klassenzimmer und somit für die ganze Klasse zuständig. Prinzipiell ist es die Aufgabe der Klassenlehrperson, die Hauptverantwortung für den Inhalt des Unterrichts sowie dessen Ablauf für die gesamte Gruppe zu übernehmen. Die/der SHP ist primär dafür verantwortlich, in den von der Lehrperson vorbereiteten Unterricht geeignete Fördermassnahmen einzubauen (vgl. Richiger-Näf, 2008, S. 105–106). Diese Fördermassnahmen, welche von der Klassenlehrperson und der/dem SHP gemeinsam geplant werden, sollten das Ziel verfolgen, dass schwächere Kinder einen Lernzuwachs erhalten und ihre gesetzten Lernziele erreichen können (vgl. Hattie, 2018, S. 41–42). Bei dieser Erprobung des Produkts war die Rollenverteilung unter den gegebenen Umständen natürlich eine etwas andere: Die Autorinnen waren als SHPs und als „Erfinderinnen“ dieses Produkts hauptverantwortlich für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Glücklicherweise teilen die Klassenlehrperson und die Autorinnen die gleiche (heil-)pädagogische Grundhaltung, nämlich, dass alle die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellen und dementsprechend einen differenzierten und individualisierenden Unterricht begrüssen. In diesem Zusammenhang scheint das Zitat von Meyer äusserst passend: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (Meyer, 2011, S. 86). Daher war die Zusammenarbeit gänzlich befriedigend und gewinnbringend. Vor jeder Doppellektion wurde der Klassenlehrperson der

Ablauf kurz präsentiert und eine Kopie des Forschungstagebuchs gegeben, in das sie ebenfalls ihre Notizen eintragen und somit ein Kind genauer beobachten konnte. So wurde quasi ein „sechs-Augen-Prinzip“ generiert, da es drei Lehrpersonen waren, welche die Fokus Kinder genau beobachteten und gleichzeitig das Forschungstagebuch auf Basis der Fragestellung (vgl. Kapitel 2.6) ausfüllen konnten.

4.3.3.2 Didaktische Überlegungen

Besonders für Kinder mit wenig literarischen Erfahrungen ist es von zentraler Bedeutung, ihr Interesse an der Schriftsprache zu wecken. Dies kann durch emotional bedeutsame Inhalte aus der Alltagskultur der Kinder erreicht werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass zusätzlich zur emotionalen Passung des Unterrichts an den Interessen der Schülerinnen und Schüler auch die kognitive Passung zwischen ihrem individuellen Entwicklungsstand und dem angebotenen Lernstand geschaffen wird. Um dies erreichen zu können, ist die Differenzierung des Unterrichts unerlässlich. Bei der Differenzierung sollte zudem darauf geachtet werden, dass ein stetiger Wechsel an individualisierten und gruppenbezogenen Aktivitäten stattfindet. Für die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist es sehr wichtig, dass sie einerseits Interesse am Inhalt haben, der Inhalt für sie persönlich also bedeutsam ist, und andererseits die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass sie das Ziel auch erreichen können. Dazu müssen „anregungsreiche Umgebungswelten geschaffen werden“ (vgl. Nickel, 2004, S. 93). Ein wichtiger Bestandteil der literalen Förderung ist das gemeinsame Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern. Die anregenden Inhalte wirken sich auf das emotionale Interesse der Schülerinnen und Schüler aus und bringen den Kindern gleichzeitig die Form der Schriftsprache näher. Zudem eignen sich vorgelesene Texte zur Anregung der Sinnerwartung der Zuhörerinnen und Zuhörer. Wichtig ist, dass die Sprache einfach gehalten ist und der Inhalt interessant ist. Für die Motivation ist dabei von besonderer Bedeutung, dass sich die Kinder mit dem Text identifizieren können, entweder durch biografische Erfahrungen, aber auch durch Wünsche, Hoffnungen, Fantasien oder Ängste (ebd., S. 92-95).

4.3.3.3 Dokumentation der Beobachtungen während und nach dem Unterricht anhand des Forschungstagebuchs

Wie in Kapitel 4.3.2 aufgezeigt, wurde das Forschungstagebuch (vgl. Abbildung 76) während des Unterrichts eingesetzt. In diesem Kapitel wurde bereits erwähnt, dass die Beobachtung so genau wie möglich erfolgen soll (vgl. Kapitel 4.3.2), um später, im besten Fall, eine Antwort auf die selbst gestellte Fragestellung zu erhalten. Daher bedarf es eines geeigneten Schemas, in welchem die Beobachtungen bzw. die Daten festgehalten werden können (vgl. Abbildung 76). Gerade für Lehrpersonen ist dies wichtig, da sie während des Unterrichtens oft keine Zeit haben, um wirklich beobachten zu können. Unter diesem Aspekt ist es sinnvoll, ein Schema zu verwenden, welches leicht handzuhaben ist und bereits formulierte Kategorien vorweist, in diesem Fall in Form von Indikatoren (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 117–119).

Da das Festhalten von Beobachtungen während des Unterrichts nicht immer einfach ist und Details schnell in Vergessenheit geraten, sollten Beobachtungen direkt danach reflektiert und festgehalten werden. Die Beobachtungen können stichwortartig festgehalten werden, so dass bei späterer Betrachtung die wichtigsten Daten und Aussagen rekonstruiert werden können. Dafür können sogenannte

„Datenresümees“ (Altrichter et al., 2018, S. 175) angefertigt werden. Dazu werden die wichtigsten Daten, zum Beispiel in Form von Protokollen, Aufzeichnungen, Schülerdokumenten usw., direkt nach der Beobachtung zusammengetragen und gesichtet. Die zusammengetragenen Daten sollten aufgeschrieben werden (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 119; 175). Ein solches Datenresümee wurde ebenfalls nach den gehaltenen Doppellektionen in etwas vereinfachter Form festgehalten. Dabei reflektierten die SHPs und die Klassenlehrperson die vergangenen zwei Unterrichtslektionen und besprachen die jeweiligen Fokuskinder. Je nachdem, ob die Kinder ein Arbeitsblatt bearbeiteten, wurde auch dieses gesichtet und diskutiert. Gemeinsam wurden anschliessend auf der Rückseite des Forschungstagebuchs (vgl. Abbildung 77) mögliche Anpassungen für den im Forschungstagebuch beobachteten Auftrag vorgenommen und notiert. Diese Anpassungen werden zusätzlich in der Handreichung (vgl. Kapitel 4.2.2.1; Anhang II) aufgeführt, damit die Lehrperson(en), welche das Bilderbuch und die Materialien das nächste Mal einsetzen möchte(n), Bescheid weiss/wissen, worauf sie bei Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der phonologischen Bewusstheit achten muss/müssen. Die Vorlage der Reflexion mit den möglichen Anpassungen befindet sich in der folgenden Abbildung:

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1			
Kind 2			
Kind 3			
Kind 4			
Kind 5			

Abbildung 77: Vorlage Forschungstagebuch Rückseite

Die ausgefüllten Forschungstagebücher mit deren Reflexionen befinden sich in Anhang VI. Zusammengefasst sind es folgende Aufträge, auf welche das Forschungstagebuch angewendet wurde:

Tabelle 13: Aufträge im Forschungstagebuch

Bereich	Aufträge
Silben	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen. 2. Arbeitsblatt zu Silben (Schulsachen, 1 Stern) in der richtigen Farbe (blau, rot, gelb) anmalen 3. Arbeitsblatt „Tiere“ → Silbenbögen einzeichnen (2. Niveau → 2 Sterne) 4. 4er-GA: Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“

Reime	<p>5. Reimmemory mit davor bereits besprochenen Reimpaaren</p> <p>6. Arbeitsblatt „Reime“ → Selber Reimwörter finden und entsprechendes Reimwort zeichnen</p>
Geräusche	<p>7. Eine Musik wird abgespielt. Die Kinder bekommen ein Blatt und dürfen zur Musik malen (Musik sichtbar machen). Welche Stimmung/en löst die Musik aus?</p>
Anlaute	<p>8. Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU. Ablauf: Es wird gewürfelt. Auf dem Feld, auf das man gekommen ist, nennt man ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut. Rakete bedeutet nochmals würfeln, Werkzeug bedeutet einmal aussetzen. Jedes Wort darf nur einmal gebraucht werden.</p> <p>9. Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen“</p>
Phoneme	<p>10. Eine Bildkarte ziehen und oben auf das Legeblatt legen. Danach erarbeiten die Kinder das Wort anhand der Auftragskarten. Sobald fünf Wörtchen/Kärtchen gemacht wurden, einer LP rufen, welche dann korrigiert. Dann wiederholen.</p> <p>11. Spiel „Im Weltall“</p> <p>12. Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach1“ → mit Ablaufplan</p>

In Kapitel 5.1.3 werden die daraus resultierenden Ergebnisse aufgezeigt.

4.3.3.4 Übersicht der Doppellektionen

In der folgenden Tabelle werden die in der Erprobung des Produkts durchgeführten Doppellektionen mit deren Inhalten übersichtlich dargestellt:

Tabelle 14: Übersicht der sieben Doppellektionen

Datum	Thema	Buchseiten	Ziele der Doppelstunde	Forschungstagebuch
23.8.2019	Silben	Seiten 2-7	<p>Die SuS lernen die Roboter „Robi und Roba“ kennen.</p> <p>Die SuS können ihren Namen in Silben klatschen.</p> <p>Die SuS können ein-, zwei- und dreisilbige Wörter mit und/oder ohne Hilfe klatschen.</p>	<p>1. Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen.</p> <p>2. Arbeitsblatt zu Silben (Schulsachen, 1 Stern) in der richtigen Farbe (blau, rot, gelb) anmalen</p>
29.8.2019	Silben	Seiten 8-11	<p>Die SuS lernen die Silbenbögen kennen.</p> <p>Die SuS können Silbenbögen unter die Tiere zeichnen.</p> <p>Die SuS können ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter mit und/oder ohne Hilfe klatschen.</p> <p>Die SuS können die Silbenlängen (ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter) bestimmen.</p>	<p>3. Arbeitsblatt „Tiere“ → Silbenbögen einzeichnen (2. Niveau → 2 Sterne)</p> <p>4. 4er-GA: Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“</p>

5.9.2019	Reime	Seiten 12-13	<p>Die SuS können einfache Reime erkennen.</p> <p>Die SuS produzieren eigene Reime.</p> <p>Die SuS kennen die Geschichte von Robi und Roba bis Doppelseite 6.</p>	<p>5. Reimmemory mit davor bereits besprochenen Reimpaa-ren</p> <p>6. Arbeitsblatt „Reime“ → Selber Reimwörter finden und entsprechendes Reimwort zeichnen</p>
12.9.2019	Geräusche	Seiten 14-15	<p>Die SuS können Geräusche identifizieren.</p> <p>Die SuS können sich eine Reihenfolge mehrerer Geräusche merken.</p> <p>Die SuS können eine Veränderung in der Reihenfolge der Geräusche wahrnehmen.</p> <p>Die SuS können zu einer Musik malen (→ Musik sichtbar machen).</p> <p>(Die SuS können mind. zwei gruppenfördernde Eigenschaften nennen.)</p>	<p>7. Eine Musik wird abgespielt. Die Kinder bekommen ein Blatt und dürfen zur Musik malen (Musik sichtbar machen). Welche Stimmung/en löst die Musik aus?</p>
19.9.2019	Anlaute	Seiten 16-19	<p>Die SuS können zu verschiedenen Gegenständen mind. sechs Anlaute finden.</p> <p>Die SuS können den Anlaut herausfinden, wenn sie nur den Rest des Wortes hören.</p> <p>Die SuS können eigene Wörter zu verschiedenen Anlauten finden.</p> <p>Die SuS können zu einem bestimmten Anlaut Gegenstände suchen und malen (evtl. schreiben).</p>	<p>8. Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU. Ablauf: Es wird gewürfelt. Auf dem Feld, auf das man gekommen ist, nennt man ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut. Rakete bedeutet nochmals würfeln, Werkzeug bedeutet einmal aussetzen. Jedes Wort darf nur einmal gebraucht werden.</p> <p>9. Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen“</p>
26.9.2019	Phoneme	Seiten 20-25	<p>Die SuS können bei drei von fünf Wörtern die Laute mit Zaubersteinen korrekt legen.</p> <p>Die SuS wissen, wie das Spiel „Im Weltall“ geht.</p>	<p>10. Eine Bildkarte ziehen und oben auf das Legeblatt legen. Danach erarbeiten die Kinder das Wort anhand der Auftragskarten. Sobald fünf Wörtern/Kärtchen gemacht wurden, einer LP rufen, welche dann korrigiert. Dann wiederholen.</p> <p>11. Spiel „Im Weltall“</p>
3.10.2019	Phoneme	Seiten 26-31	<p>Die SuS können ein Rätsel zu zweit versuchen zu lösen.</p> <p>Die SuS können anhand des bereits bekannten Ablaufplans das AB lösen.</p>	<p>12. Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach1“ → mit Ablaufplan</p>

Im nachfolgenden Kapitel wird ein exemplarisches Beispiel einer Doppellektion aufgezeigt.

4.3.3.5 Exemplarisches Beispiel

Die Doppellektionen folgten jeweils dem gleichen Ablauf: Zu Beginn gab es eine Wiederholungsrunde im Kreis, bei der die Geschichte wiederholt wurde und die Geschichte anhand der neuen Bilder weiter-erzählt wurde. Danach erfolgte eine Sequenz, in der die SHPs eine Einführung ins neue Thema vor-nahmen. In einer Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit wurden nun Aufträge erarbeitet. Zum Schluss traf sich die Klasse nochmals im Kreis und es wurde eine Feedbackrunde durch die SHPs initiiert. Die Kinder durften in dieser Runde eine Spielfigur auf einen grünen, gelben oder roten Smiley stellen, je nachdem, wie die Fragestellung lautete (z.B. „Wie hat es dir heute gefallen?“ oder „Haben wir unsere drei Ziele eingehalten?“).

Jede dieser Lektionen wurde ausführlich mit einem Planungsraster vorbereitet und anschliessend von den SHPs sowie der Klassenlehrperson mündlich reflektiert. Ein exemplarisches Beispiel eines solchen Planungsrasters wird in Abbildung 78 ersichtlich. In dieser Doppellektion ging es um Reime. Die Auf-träge, welche zusätzlich mit dem Forschungstagebuch reflektiert wurden, sind gelb markiert. Alle Pla-nungen sind in Anhang III aufgeführt.

Ziele der Doppelstunde		<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können einfache Reime erkennen. - Die SuS produzieren eigene Reime. - Die SuS kennen die Geschichte von Robi und Roba bis Doppelseite 6. 					
Zeit	EI/ER/ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial-form	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:05	EI	Repetition	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist und wie die Robotersprache heisst und funktioniert.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Damit die Kinder wieder abgeholt werden, lohnt es sich, die Geschichte nochmals kurz aufzufrischen und die Bilder vom letzten Mal dazu zu legen.
10:05 – 10:10	EI	Geschichte weiter erzählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.	Hören zu.	Kreis	Neues Bild	
10:10 – 10:20	EI	Erste Reime	Kurz ein paar gemeinsame Beispiele Spiel: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsch' mir das Reimwort zu Haus (Bild, das Kind hat) her.“	Spielen Spiel. Wenn sie nicht sicher sind, können sie jederzeit fragen.	Kreis	Reimkärtchen	Aus dem Kindergarten sind den SuS Reime bereits bekannt. Deswegen haben sich die Autorinnen dazu entschieden, direkt mit einem Reimspiel zu starten.
10:20 – 10:50	ER/ES	Reimmemory und AB „Reime“	Erklären das Spiel „Reimmemory“. Wer fertig ist: AB „Reime“.	Spielen das Memory in Gruppen. Danach arbeiten sie am AB „Reime“.	GA / EA	Memory-kärtchen (7x), AB „Reime“	Um die Reime zu wiederholen bzw. zu festigen, wird das Reimmemory in kleinen Gruppen gespielt. Dies dient gleich auch als Vorübung für das zu lösende AB, welches wiederum der ES dient. 5. & 6. Forschungstagebuch! (Memory & AB „Reime“)
10:50 – 11:10	ER	Reime	Erklären das Spiel „Fliegenklappe“. Kinder in Halbklassen aufteilen (Tiger und Bären).	Hören zu. Spielen Spiel „Fliegenklappe“.	Kreis, Halb-klasse	4 Fliegen-klappen, Reimkärtchen	Das Spiel dient als kleine Auflockerung und Aktivierung der Kinder. Erfahrungsgemäss lieben die Kinder dieses schnelle Spiel mit der Fliegenklappe (kann natürlich auch für andere Bereiche eingesetzt werden).
11:10 – 11:20	ER/ES	Feedback	Erklären kurz den Auftrag.	Malen Smileys zuerst an ihrem Platz an und kommen anschliessend in den Kreis.	EA	Smiley-Zettelchen	Die letzten beiden Lektionen haben gezeigt, dass die Kinder äusserst lange überlegen müssen, wie es ihnen gefallen hat und zum Teil auch anderen Kindern „nachmachen“. Denn durch gezieltes erfragen, hatten die Kinder dann trotzdem eine eigene Meinung. Daher bauen wir heute diese Sequenz ein.
11:20 – 11:30	ES	Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert.	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition

EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel

Abbildung 78: Beispiel Planungsraster einer durchgeführten Doppellektion zum Thema „Reime“

Das nächste Kapitel stellt die Ergebnisse der Erprobung dar.

4.3.4 Ergebnisse der Erprobung

In diesem Kapitel werden die allgemeinen Ergebnisse sowie die quantitativen und qualitativen Ergebnisse des Forschungstagebuchs aufgezeigt.

4.3.4.1 Allgemeine Beobachtungen

In der Erprobung des Produkts in der Praxis nahmen die Klassenlehrperson und die Autorinnen allgemeine Beobachtungen vor. Die zentralen Ereignisse daraus werden in der folgenden Tabelle aufgelistet:

Tabelle 15: Allgemeine Beobachtungen aus der Praxis

Situation	Beobachtungen
Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder konnten die Geschichte des Bilderbuchs in ihren eigenen Worten wiedergeben. - Sie konnten jede Woche von Neuem die Geschichte (von Anfang an) erzählen. - Es meldeten sich jede Woche viele Kinder, um die Geschichte in ihren Worten zu erzählen. - Kinder, die rechts und links neben der SHP saßen, versuchten die noch nicht aufgedeckten Bilder umzudrehen. - Einige Kinder machten Äusserungen, wie „ooooh“ oder „schade“, wenn die SHPs die Geschichte unterbrachen, um den Arbeitsauftrag zu erklären. <p>„Leerstelle“ (S. 28-29):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder hatten sehr viele Ideen und Vorstellungen dessen, was die beiden Roboter erlebt haben. - Fast alle Kinder meldeten sich, um eine Hypothese aufzustellen, was für eine Gefahr den Planeten von Robi und Roba bedroht hat. - Sie fragten nicht nach, was nun tatsächlich passiert ist.
Robi und Roba	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler kannten die Namen „Robi und Roba“ auf Anhieb, wussten, dass es die beiden Roboter waren und sprachen auch mit den Namen „Robi“ und „Roba“ von ihnen. - Ein Kind jubelte, als es bei den Phonemkärtchen (vgl. Kapitel 4.2.2.7) Robi und Roba entdeckte. - Einige Kinder redeten manchmal spontan in der „Robotersprache“ ohne einen spezifischen Auftrag zu erhalten - Viele Kinder jubelten, als sie das Namensschild mit Robi und Roba mit nach Hause nehmen durften.
Spiele	<ul style="list-style-type: none"> - Bei Spielen lachten die Kinder häufig. Aber es kam auch ab und zu vor, dass in einer solchen Spiel-Situation Streitereien entstanden. - Viele Kinder jubelten, als die SHPs sagten, dass ein Spiel gespielt wird.
Ein fester Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> - Es konnte beobachtet werden, dass die Kinder bei einem sich wiederholenden Ablauf, zum Beispiel bei der Phonemanalyse mit dem Ablaufplan (vgl. Kapitel 4.2.2.7), am Arbeiten waren. - Dies konnte auch bei Spielen, welche die Kinder schon einmal gespielt haben, beobachtet werden. Dann begannen sie, gleich zu spielen. - Wie in Kapitel 4.3.3.5 aufgezeigt, gab es in jeder Doppellektion einen festen Ablauf. Alle Kinder legten zu Beginn der Doppellektion ihr Etui auf einen Tisch und suchten sich im

	<p>Kreis ihr Namensschild und setzten sich hin. Nach der 3. Doppellektion machten sie das, ohne dazu aufgefordert zu werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder gaben nach jeder Doppellektion ein Feedback. Am Anfang (etwa die ersten drei Male) waren die Rückmeldungen vor allem zu Pausensituationen oder sozialen Konflikten. Je länger die Erprobung ging, desto mehr konnten sie zu den Lektionen und deren Inhalt sagen.
<p>„Anspruchsvollere“ Aufgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bei einigen Aufgaben, z.B. Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen oder beim Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach 1“, konnte beobachtet werden, dass einige Kinder dem Nachbarkind zugehört haben. - Einige Kinder begannen bei gewissen Aufträgen, z.B. zur Silbe oder zu den Phonemen, hin und her zu wippen oder schauten im Klassenzimmer herum. - Die Kinder wollten den Brief, den Robi und Roba als „Rätsel“ zurückgelassen hatten (Bilderbuch S. 26-27) behalten, damit sie ihn zu Hause ihren Eltern zeigen konnten. - Jede Gruppe konnte beim Brief zur Phonemreversion mindestens ein Wort lesen und der Klasse eine Erkenntnis nennen. - Eine Gruppe konnte den Inhalt des Briefes zur Phonemreversion wiedergeben.

Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Aufträge aufgezeigt, welche mit dem Forschungstagebuch analysiert wurden. Zunächst wird eine quantitative Darstellung anhand der Indikatoren vorgenommen und anschliessend eine qualitative Darstellung zu den in der Praxis durchgeführten Bereichen der phonologischen Bewusstheit aufgezeigt.

4.3.4.2 Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch

Quantitative Darstellung

Die folgenden Diagramme zeigen die einzelnen Aufträge des Forschungstagebuchs mit den „Rohwerten“ (vgl. Kapitel 4.3.1.2), welche sich aus den Kreuzen der Indikatoren zusammensetzen. Dabei kann es vorkommen, dass bei einem Fokuskind mehrere Kreuze gesetzt wurden, je nachdem, welche Unterstützung es bei der Bearbeitung der Aufträge brauchte. In diesem Kapitel werden diese Ergebnisse lediglich aufgezeigt, während sie in Kapitel 5.1.3 diskutiert und interpretiert werden. Als Hinweis sei hier die Farbkodierung genannt, welche auf die in Kapitel 4.2.2.1 aufgeführten Bereiche der phonologischen Bewusstheit zurückschliessen lässt. Auch diese Farbkodierung wird in den folgenden Diagrammen übernommen, um die Ergebnisse der einzelnen Bereiche übersichtlicher darzustellen.

Die Indikatoren werden in den Darstellungen lediglich nummeriert. Daher werden sie in der folgenden Auflistung nochmals in Erinnerung gerufen:

- Indikator 1: Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen
- Indikator 2: Braucht eine kurze mündliche Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)
- Indikator 3: Gemeinsames Lösen eines Beispiels
- Indikator 4: Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung
- Indikator 5: Andere Hilfe (definieren)

Silben

Die erste Darstellung zeigt folgenden Auftrag: Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen.

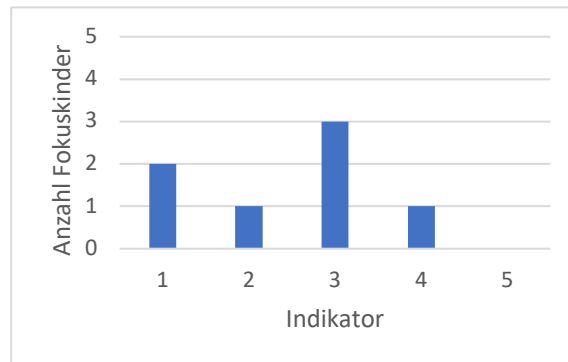


Abbildung 79: Darstellung Auftrag Silbenkärtchen mit Bewegungen

Die nächsten beiden Darstellungen betreffen folgende Aufträge: Arbeitsblatt zu Silben (Schulsachen) in der richtigen Farbe (blau, rot, gelb) anmalen (noch ohne Silbenbögen) und Arbeitsblatt „Tiere“ → Silbenbögen einzeichnen (2. Niveau → 2 Sterne). Diese werden einander gegenübergestellt, da sie den gleichen Auftrag betreffen, lediglich mit Niveau 1 (links) und Niveau 2 (rechts).

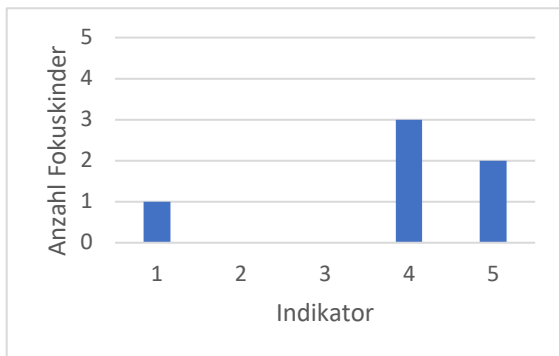


Abbildung 80: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Schulsachen“, Niveau 1

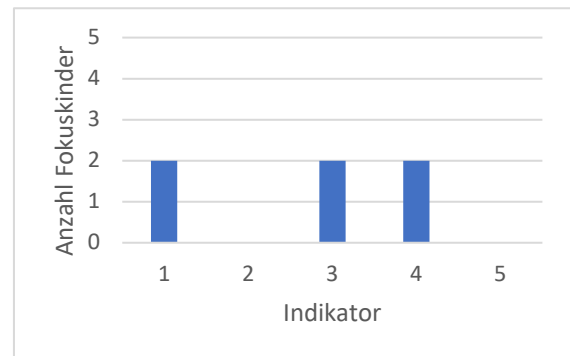


Abbildung 81: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Tiere“, Niveau 2

Die Darstellung des Spiels „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben“ befindet sich in der nächsten Abbildung:

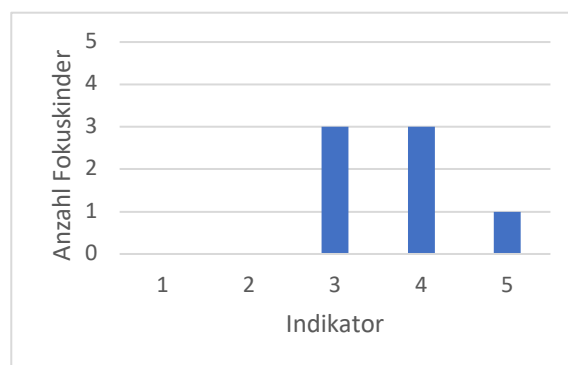


Abbildung 82: Darstellung Auftrag Spiel "Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben."

Reime

Zum Bereich der Reime liegen zwei Einträge im Forschungstagebuch vor. Einerseits das Reimmemory (links) und andererseits das Arbeitsblatt zu den Reimen (rechts):

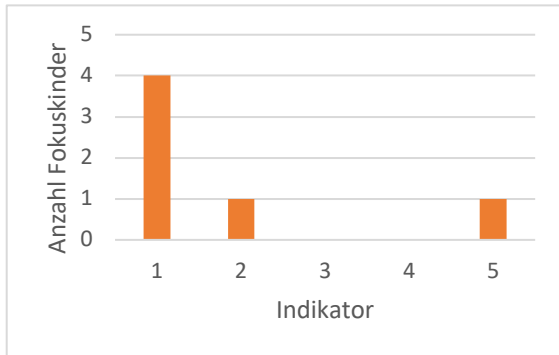


Abbildung 83: Darstellung Auftrag Reimmemory

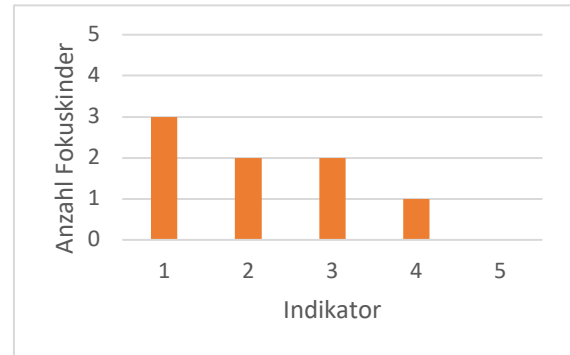


Abbildung 84: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Reime 1

Geräusche

Zu den Geräuschen gibt es folgenden Auftrag, der genauer mit dem Forschungstagebuch angeschaut wurde: Eine Musik wird abgespielt. Die Kinder bekommen ein Blatt und dürfen zur Musik malen (Musik sichtbar machen). Welche Stimmung/en löst die Musik aus?

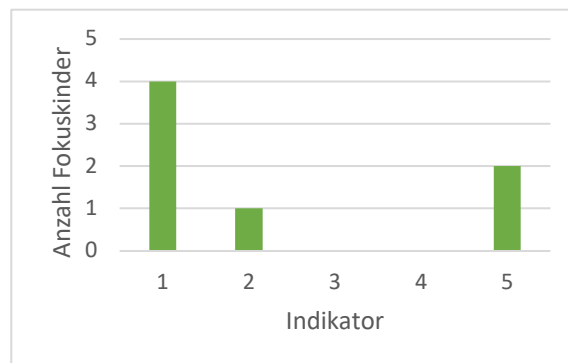


Abbildung 85: Darstellung Auftrag Musik sichtbar machen

Anlaute

Das Forschungstagebuch zum Bereich der Anlaute wurde für zwei Aufträge angewandt. Zunächst für das Anlautspiel mit den Mundbildern AEIOU (links) und des Weiteren für das Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen“ (rechts):

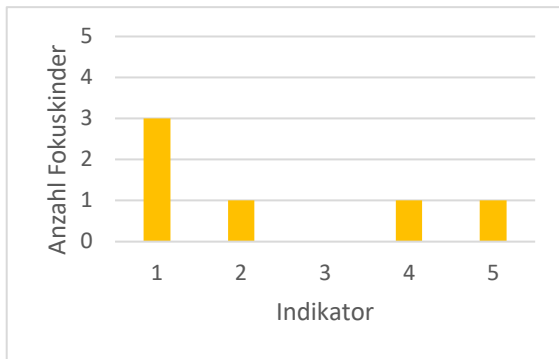


Abbildung 86: Darstellung Auftrag Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU

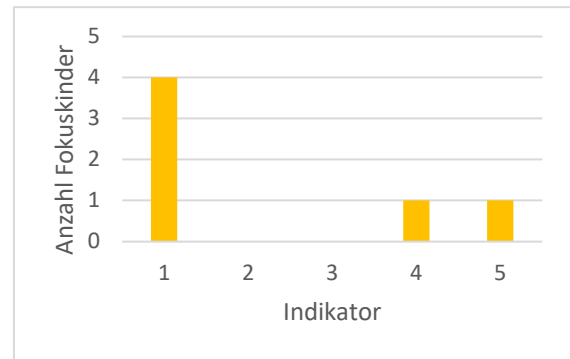


Abbildung 87: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen Phoneme“

Die folgende Darstellung bezieht sich auf den Bereich der Phoneme und zeigt die Auswertung des folgenden Auftrags auf: Eine Bildkarte ziehen und oben auf das Legeblatt legen. Danach erarbeiten die Kinder das Wort anhand des Auftragsplans. Sobald sie fünf Kärtchen gelöst haben, rufen sie einer LP/SHP, welche dann die Aufgaben korrigiert. Dann wiederholen sie diesen Ablauf.

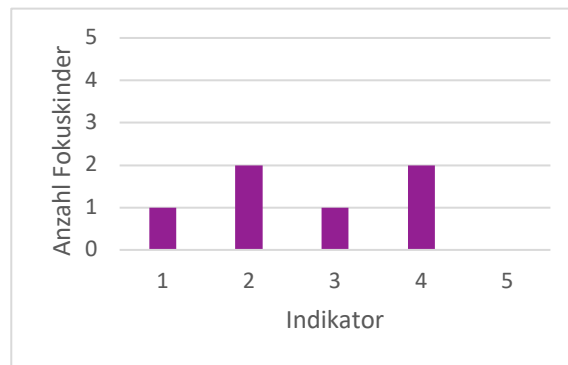


Abbildung 88: Darstellung Auftrag Legeblatt

Die beiden nächsten Säulendiagramme zeigen zum einen den Eintrag des Forschungstagebuchs zum Spiel „Im Weltall“ (links) und zum anderen das Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach 1“ (rechts).

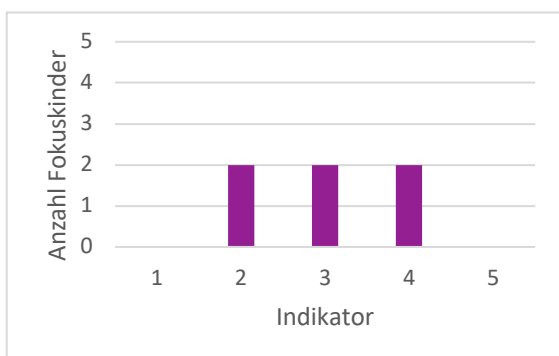


Abbildung 89: Darstellung Auftrag Spiel „Im Weltall“

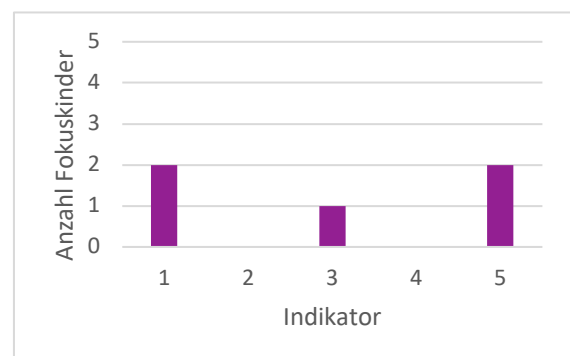


Abbildung 90: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach 1“

Im Folgenden wird nun in einer Tabelle die qualitative Darstellung der bereichsspezifischen Beobachtungen vorgenommen.

In der folgenden Tabelle werden bereichsspezifische Beobachtungen vorgenommen. Dabei wird auf das Forschungstagebuch, welches sich in Anhang VI befindet, Bezug genommen.

Tabelle 16: Bereichsspezifische Beobachtungen

Bereich	Beobachtungen
Silben	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder begannen von sich aus in der Robotersprache zu sprechen und Aufträge selbstständig mit eigenen Formulierungen zu erweitern, z.B. „Ich-bin-Ro-bi-vom-Ro-bi-Planet.“, anstelle von „Ich-bin-Ro-bi“. - Die Fokuskinder brauchten oft Hilfe, was anhand der Forschungstagebücher festzustellen ist. - Manche Kinder verwechselten Silben und Phoneme, z.B. „R-o-b-i“ statt „Ro-bi“. - Manche Kinder gliederten die Wörter in unpassende Silben, z.B. „R-oba“ oder „R-o-ba“, statt „Ro-ba“.
Reime	<ul style="list-style-type: none"> - Einige Kinder erfanden eigene Reimwörter, welche nicht auf den Reimkärtchen waren, z.B. „Tee-Reh“. - Auch erfanden einige Kinder Fantasie-Reimwörter, wie „Glocke-Schlocke“. - Viele Kinder konnten eine Woche später die geübten Reimwörter aufsagen und spontan weitere, dazu passende Reimwörter benennen.
Geräusche	<ul style="list-style-type: none"> - Vier der fünf Fokuskinder konnten den Auftrag ohne Hilfe lösen und eines brauchte eine kurze mündliche Erklärung. - Eines der fünf Fokuskinder brauchte nochmals eine kurze mündliche Erklärung des Auftrages und konnte ihn danach selbständig ausführen. - Die Kinder machten Äusserungen wie „Oooh“ und „Schade“ als die Aufgabe zum Erkennen von Geräuschen vorbei war. Mehrere Kinder fragten, ob diese Aufgabe nochmals durchgeführt wird.
Anlaute	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Spiel und beim Arbeitsblatt gab es viele Kinder, denen keine Wörter mit dem entsprechenden Anlaut in den Sinn kamen. - Viele Kinder schrieben beim Arbeitsblatt Wörter auf, anstatt ein Bild zu malen. - Viele Kinder benennen plosive Anlaute, wie z.B. /b/ oder /p/, nicht isoliert, sondern mit dem darauffolgenden Phonem, z.B. /bl/ statt /b/ oder /pa/ statt /p/ - Es wurden viele Wörter mit einem Vokal (/a e i o u/) im Anlaut gefunden (z.B. im Spiel).
Phoneme	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Auftrag, bei dem eine Bildkarte auf das Legeblatt gelegt werden und mit dem Auftragsplan bearbeitet werden muss, arbeiteten alle Kinder daran. Zwei Fokuskinder brauchten viel Hilfe. - Viele Kinder machten Bemerkungen, wie z.B. „Wow“ oder „Jeeh“, als sie das Spiel „Im Weltall“ sowohl im Bilderbuch als auch als richtigen Spielplan sahen. - Beim Spiel „Im Weltall“ befolgten viele Kinder die Schritte des Ablaufplans, ohne dazu aufgefordert zu werden. - Ein Fokuskind brauchte bei allen Aufträgen intensive Unterstützung.

Im Folgenden und auch letzten Kapitel dieser Arbeit werden nun die Ergebnisse der unterschiedlichen Ebenen diskutiert und interpretiert, anschliessend die Fragestellungen beantwortet und in einem letzten Teil einen Ausblick vorgenommen.

5 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse und Schlussfolgerungen diskutiert. In der Diskussion werden wichtige Erkenntnisse aus dieser Arbeit diskutiert und interpretiert. Daraus folgt schliesslich die Beantwortung der Fragestellungen und der Ausblick auf die zukünftige Berufspraxis.

5.1 Diskussion

In diesem Kapitel wird zunächst allgemein das Produkt diskutiert, da dieses der Kern dieser Arbeit ist. Anschliessend werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch, welche in Kapitel 4.3.4 aufgeführt wurden, zusammengeführt, interpretiert und in Kapitel 5.1.3.2 zusammenfassend dargestellt.

5.1.1 Diskussion der Herstellung des Produkts

Da das Produkt (vgl. Kapitel 4.2) in der vorliegenden Entwicklungsarbeit den Hauptteil einnimmt, ist dieser Teil den Autorinnen auch besonders wichtig. Zum Produkt zählen das Bilderbuch sowie die Handreichung mit den dazugehörenden Materialien. Die Autorinnen teilten sich die Arbeit auf, indem die Autorin A für die Geschichte des Bilderbuchs und die Herstellung der Materialien und die Autorin B für das Zeichnen und Malen der Bilder zuständig war. Dies machten die Autorinnen aus dem Grund, da sie die Ressourcen, welche die jeweilige Autorin zu bieten hat, nutzen wollten. Zudem war es beiden wichtig, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis aufeinander abgestimmt wurde, weshalb das Bilderbuch und die Materialien auf den in den Kapiteln 3 und 4.1 dargestellten theoretischen Grundlagen aufbauen.

Ganz zu Beginn der Arbeit wollten beide Autorinnen, dass das Bilderbuch und die Materialien sowohl im Kindergarten als auch in der Unterstufe eingesetzt werden können. Allerdings stellte sich bald heraus, dass sie sich auf eine Kindergruppe fokussieren mussten, damit sich die Arbeit in einem zu realisierenden Rahmen befindet. Zudem konnten sie der Theorie entnehmen, dass viele Kinder ohne phonologische Fähigkeiten in die Schule eintreten und es in ihrer weiteren Schullaufbahn deswegen vermehrt zu Lese- und Schreibschwierigkeiten kommt (vgl. Blumenstock, 2004, S. 25; Kapitel 2.5). Dies ist im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum deshalb der Fall, weil im deutschen Sprachraum der Kindergarten nicht zur Schule zählt und daher das spezifische Lesen und Schreiben erst in der Schule beginnt (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 96; Kapitel 2.5). Zudem konnten die Autorinnen anhand der Literatur herausfinden, dass Kinder, welche im familiären Umfeld wenige bis keine sprachlichen Inputs bekommen, in der Schule durch ein vielfältiges Angebot an Büchern ihre Lesekompetenz steigern können (vgl. Bartnitzky, 2015, S. 150; Kapitel 3.3.3.3). Daher beschränkten sich die Autorinnen auf die erste Klasse.

So begann Autorin A zunächst mit dem Durchlesen der Literatur zur phonologischen Bewusstheit, damit sie wusste, welche thematischen Bereiche in der Geschichte des Bilderbuchs aufgegriffen werden müssen. Sie orientierte sich dabei vor allem an Mayer, welcher ihrer Meinung nach einen sehr guten Überblick über die gesamte phonologische Bewusstheit gibt (vgl. Mayer, 2018). So bekam sie auch einen Überblick über die phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne (vgl. Kapitel 3.2.1.1 und 3.2.1.2). Dabei behielt sie im Hinterkopf, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, in

die auch Phoneme und somit auch die An-, In- und Endlaute fallen, schwieriger ist, als der Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Mayer, 2018, S. 49). Deshalb wollte sie auch in der Geschichte zuerst auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, also auf Silben und Reime, und erst danach auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne eingehen. Zusätzlich wollte sie auch den Bereich „Geräusche“ einbauen, da es für Kinder immer wieder spannend und faszinierend ist, Geräuschen zu lauschen und sich spielerisch darauf einzulassen (vgl. Näger, 2017, S. 20; Kapitel 4.1.2.3). Anhand dieses Hintergrundwissens schrieb Autorin A eine erste Fassung der Geschichte. Dabei achtete sie auch immer darauf, dass sie eine einfache, kindgerechte Sprache verwendete (vgl. Kapitel 4.1.1.1). In ständiger Absprache mit Autorin B wurde die Geschichte überarbeitet, angepasst und ergänzt. Währenddessen fertigte Autorin B erste Skizzen der Hauptfiguren an (vgl. Kapitel 4.1.1.2 *Erste Schritte*), um bereits eine gewisse Übung im Zeichnen dieser Figuren zu bekommen und auch um verschiedene Maltechniken auszuprobieren (vgl. Kapitel 4.1.1.2 *Maltechnik und Format*). Obwohl die gewählte Technik mit den Aquarellstiften sehr aufwendig ist, entschieden sich die Autorinnen aus ästhetischen Gründen trotzdem, diese Art des Malens zu verwenden. Zusätzlich informierten sie sich über die Theorie zu Bildern in einem Bilderbuch. So war es ihnen beispielsweise wichtig, dass die Bilder den Inhalt des Textes unterstützen und somit als „Roter Faden“ die Geschichte darstellen (vgl. Schlatter et al., 2016, S. 35). Damit die Kinder das Bilderbuch als authentisch empfinden, sollten Gesichtsausdrücke und Gefühle der Personen auf den Bildern zudem mit dem Text übereinstimmen (vgl. Hering, 2018, S. 137–139), und auch die einzelnen Szenen sollten optisch aufeinander abgestimmt sein (beispielsweise verschiedene Perspektiven eines Zimmers oder Ansichten von Personen). Da die Grenzen zwischen Fantasie und Wirklichkeit für Kinder noch nahtlos in einander übergehen (vgl. Kretschmer, 2010, S. 16), wollte Autorin B diesen Effekt zusätzlich verstärken, indem sie die entwickelten Materialien und Spiele auf den Bildern illustrierte. Basierend auf diesen Erkenntnissen begann Autorin B mit der Anfertigung der ersten Skizzen. Autorin A begann nach der Fertigstellung der Geschichte bereits erste Materialien herzustellen und Ideen zur konkreten Umsetzung im Unterricht aufzuschreiben. Da die Autorinnen nach den Sommerferien 2019 direkt mit der Erprobung des Produkts begannen (vgl. Kapitel 4.3) und noch zwei Wochen arbeiten mussten, bevor sie die Auszeit für die Masterarbeit bekamen, wussten sie, dass alles (Bilder, Materialien und Planung) für die ersten zwei Doppellektionen stehen musste. Nach diesen beiden Doppellektionen handhabten sie es so, dass Autorin A die Planungen und Materialien für die nächste Doppellektion erstellte und Autorin B währenddessen die Bilder zeichnete und malte. Die Autorin A hat die Materialien mit dem Worksheet Crafter erstellt, weil sie findet, dass dieses Programm für solche Zwecke, wie der Herstellung von Arbeitsblättern, Kärtchen oder Spielen, sehr nützlich und einfach handzuhaben ist.

Das Malen der Bilder beanspruchte viel mehr Zeit als die beiden Autorinnen angenommen hatten, weshalb auch Autorin A half, die Bilder zu kolorieren. Die Autorinnen sind der Meinung, dass durch die aufwendige Technik und durch ihr genaues Arbeiten diese Zeitverzögerung zustande kam. Ihnen war jedoch die Genauigkeit sehr wichtig, weshalb sie darauf ein besonderes Augenmerk legten und sich viel Zeit für die Herstellung der Bilder liessen.

Es überraschte die beiden Autorinnen sehr, dass es eine solche Menge an Literatur zu Bilderbüchern gibt und man bei der Herstellung eines eigenen, guten Bilderbuchs so viele Details beachten muss.

Bereits bei der Ideenfindung für diese Masterarbeit war es für die Autorinnen klar, das fertige Bilderbuch am Schluss professionell drucken zu lassen, da es ja im Schulalltag zum Einsatz kommt. Es sollte also robust genug sein, um auch von den Kindern immer wieder durchgeblättert zu werden. So entschieden sich die Autorinnen für einen stabilen Kartonumschlag mit Fadenbindung, da die meisten Bilderbücher so gestaltet sind (vgl. Sauer, 2010, S. 35; Kapitel 4.2.1). Die Autorinnen recherchierten deswegen und fanden sie einen Verlag, der solche Projekte professionell aufzieht. Die Autorinnen nahmen mit dem Verlag zunächst Kontakt auf, um ihr Produkt (Bilderbuch und Handreichung) zu beschreiben. In zahlreichen Gesprächen und E-Mails liessen sich die Autorinnen von den Verantwortlichen beraten, diskutierten mit ihnen, nahmen Änderungen vor, trafen Entscheidungen und gaben schliesslich das sogenannte „Gut-zum-Druck“, um das Bilderbuch und die Handreichung drucken und binden zu lassen. Das Drucken im Verlag beanspruchte zwei Monate, in denen immer wieder Absprachen und Korrekturarbeiten nötig waren. Diese Phase, die parallel zur Erarbeitung des vorliegenden schriftlichen Teils dieser Arbeit verlief, war viel zeitaufwendiger als sich die Autorinnen vorgestellt hatten. Trotzdem sind sie sehr froh darüber, dass sie diesen Weg gewählt haben, weil das Produkt vollkommen ihren Erwartungen entspricht. Während sich dieses Kapitel mit der Herstellung des Produkts auseinandersetzt, wird dessen Inhalt in den folgenden Kapiteln diskutiert.

5.1.2 Diskussion der allgemeinen Beobachtungen

Die im Kapitel 4.3.4.1 aufgezeigten allgemeinen Beobachtungen werden in der folgenden Tabelle diskutiert und interpretiert:

Tabelle 17: Interpretation der allgemeinen Beobachtungen

Situation	Beobachtungen
Geschichte	<p>Die Geschichte gefiel den Kindern und sie fanden sie spannend. Sie waren jeweils sehr neugierig darauf, wie die Geschichte weitergehen würde und wollten nicht eine ganze Woche warten, um die Fortsetzung zu hören.</p> <p>Leerstelle: Die Kinder waren nicht unbefriedigt, dass sie diesen Teil der Geschichte nicht kannten, sondern hatten grosse Freude daran, eigene Ideen zu nennen. Sie wollten gar nicht mehr aufhören zu mutmassen, was genau passiert sein könnte. Es war also eine gute Entscheidung, diese Leerstelle einzubauen. Wenn bei der Durchführung mehr Zeit zur Verfügung stehen könnte, würde es sich nach Meinung der Autorinnen eignen, hier zusätzliche Zeit einzuplanen, um die Ideen der Kinder weiter auszubauen.</p>
Robi und Roba	<p>Die Kinder interessierten sich für Robi und Roba und es wurde für sie selbstverständlich, von den Figuren zu sprechen. Sie integrierten die beiden Figuren in den Schulalltag und freuten sich darüber, dass die Figuren aus der Geschichte im Unterricht immer wieder auftauchten.</p>
Spiele	<p>Die Spiele waren eine zusätzliche Motivation für die Klasse und die Kinder haben sich darüber gefreut. Sie reagierten mit Erstaunen und Freude darauf, dass Robi und Roba ihnen ein Spiel geschenkt haben.</p> <p>Um Streitigkeiten zu vermeiden, braucht es in Spielsituationen klare Regeln bezüglich der Fairness und des Umgangs mit anderen Kindern.</p>
Ein fester Ablauf	<p>Der feste Ablauf gab den Kindern Sicherheit. Die immer wiederkehrenden Strukturen halfen den Kindern, da sie genau wussten, was auf sie zukommt. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sie nach kurzer Zeit bereits wussten, was sie machen müssen, nachdem sie ins Zimmer hineinkommen sind. Dies ermöglichte einen ruhigen Start in die Doppellektion. Auch in der Feedbackrunde gewannen die Kinder an Sicherheit und konnten sich immer</p>

	differenzierter ausdrücken. Zu Beginn der Förderung waren sie noch nicht sicher, ob sie nun ihr aktuelles Befinden oder allgemeine Informationen über den Tag erzählen sollten, also wie in einer Art Morgenkreis. Mit der Zeit und der Unterstützung durch Fragen der Autorinnen gelang es ihnen von Woche zu Woche besser, eine gezielte Rückmeldung zu geben.
„Anspruchsvollere“ Aufgaben	Phonemreversion: Das Rätsel hat den Kindern grossen Spass gemacht und sie waren begeistert, dass sie es lösen, beziehungsweise nach Ablauf der Zeit eine Erkenntnis der Klasse präsentieren konnten. Obwohl diese Aufgabe sehr schwierig war, konnten alle ein Erfolgserlebnis damit verbinden.

Im nächsten Kapitel werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch interpretiert und diskutiert.

5.1.3 Diskussion der Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Darstellung interpretiert und anschliessend mögliche Anpassungen der Aufträge im Forschungstagebuch abgeleitet.

5.1.3.1 Interpretation der quantitativen und qualitativen Darstellung

In Kapitel 4.3.4.2 wurden die quantitativen und die qualitativen Ergebnisse des Forschungstagebuchs aufgezeigt. Dabei wurde zunächst der jeweilige Auftrag in einem Säulendiagramm dargestellt und anschliessend bereichsspezifische Beobachtungen (qualitative Beobachtungen) in Tabelle 16 aufgezeigt. Im Folgenden werden nun diese quantitativen Darstellungen und qualitativen Beobachtungen interpretiert. Zudem werden die unstrukturierten Beobachtungen des Forschungstagebuchs (vgl. Anhang VI) zu Hilfe genommen.

Silben

Zu Abbildung 79: In dieser Darstellung zeigt sich, dass zwei Fokuskinder den Auftrag ohne Hilfe lösen konnten. Die anderen brauchten eine kleine Hilfestellung, da der Auftrag zu Beginn noch nicht für alle klar gewesen ist. Bei Kind 1 zeigte es sich, dass es sich sehr stark auf seine Partnerin verlassen hat. Um sicher zu gehen, dass Kind 1 die Silben selbständig und genau klatschen konnte, brauchte es eine Eins-zu-Eins-Betreuung. Wie sich im Verlaufe der Diskussion zeigen wird, war Kind 1 jenes Kind, das von den Fokuskindern am meisten Unterstützung brauchte.

Zu den Abbildungen 80 und 81: Diese Arbeitsblätter haben die Autorinnen in drei Niveaus differenziert (vgl. Kapitel 4.2.2.3). Auf der linken Seite sind die Ergebnisse des Arbeitsblatts „Schulsachen“ mit dem Niveau 1 abgebildet. Hier wird sichtbar, dass lediglich ein Fokuskind das Arbeitsblatt ohne Hilfe bearbeiten konnte. Drei der Fokuskinder brauchten eine Eins-zu-Eins-Betreuung. Dies schliessen die Autorinnen darauf zurück, dass gerade einsilbige Wörter den Kindern zu Beginn noch Mühe bereiten. Füssenich & Löffler sagen daher, dass der Fokus zuerst auf den zwei- und dreisilbigen Wörtern liegen soll und erst später sollen ein- und mehrsilbige Wörter miteinbezogen werden sollen (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 33; Kapitel 4.1.2.1). Daher wäre es für Fokuskinder vermutlich sinnvoll, die ein- und mehrsilbige Wörter zu Beginn weg zu lassen. Das gleiche gilt für das Arbeitsblatt „Tiere“ (Niveau 2), welches im Forschungstagebuch angeschaut wurde. Dieses Arbeitsblatt mit dem Niveau 2 haben die Autorinnen bewusst als Auftrag gegeben, um zu sehen, wie es auf die Kinder wirkt und ob es einen grossen

Unterschied zu Niveau 1 macht. Dabei stellte sich heraus, dass zwei der fünf Fokus Kinder das Arbeitsblatt selbständig bearbeiten konnten, während zwei mit einer Lehrperson ein gemeinsames Beispiel lösen mussten und zwei Kinder Eins-zu-Eins-Betreuung brauchten. Die Autorinnen schliessen dies darauf zurück, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt schon etwas mehr Übung im Bereich der Silben hatten und die Einführung zu den Silbenbögen gelungen ist. Trotzdem brauchten bei beiden Arbeitsblättern zwei bis drei Fokus Kinder jeweils eine Eins-zu-Eins-Betreuung, was so interpretiert wird, dass das silbische Sprechen und Klatschen denjenigen Kindern Mühe bereitet, welche auch allgemeine Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Somit bedeutet dies, dass daran besonders mit Fokuskindern daran geübt werden muss und somit genügend Zeit investiert werden soll. Beispielsweise könnte dies mit der SHP in einem Grüppchen oder im Einzelsetting generiert werden.

Zu Abbildung 82: Beim Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben“ wird auf einen Blick klar, dass es kein Fokus Kind gab, das den Auftrag alleine lösen konnte. Die Autorinnen haben schon während der Erprobung gemerkt, dass dieser Auftrag eindeutig zu schwierig war, sowohl für die Fokus- als auch für die anderen Kinder. Gerade für Kind 1 und Kind 2 war dieses Spiel eine zu grosse Herausforderung und ohne Eins-zu-Eins-Unterstützung gar nicht möglich. Eine Möglichkeit wäre es, die Silbenkärtchen benutzen zu lassen. Auch können sich die Autorinnen vorstellen, dass zu einem späteren Zeitpunkt, wenn schon mehr mit den Kindern geübt wurde, das Spiel einfacher wäre. Oder aber, dass dieses Spiel gar nicht im Zusammenhang mit den Silben, sondern eher mit den Reimen in Verbindung gebracht und gespielt werden kann (vgl. Anhang II).

Obwohl die Autorinnen in der Literatur gelesen haben, dass Silben im deutschsprachigen Raum im Kindergarten oft nicht ausreichend trainiert werden (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 96; Kapitel 2.5), sind sie aufgrund der Testergebnisse (vgl. Kapitel 4.3.1.2) und ihren bisherigen Erfahrungen davon ausgegangen, dass die Kinder gerade im Bereich der Silben schon versierter sind. Es war somit eine grosse Überraschung, dass diese Aufgabe so anspruchsvoll für die Kinder war. Gleichzeitig war es aber auch ein Hinweis darauf, wie zentral die Förderung der phonologischen Bewusstheit in der ersten Klasse ist und dass alle Kinder der Klasse von der zusätzlichen Förderung profitieren. Die Autorinnen empfehlen für die Umsetzung, mehrere Einheiten in der Woche durchzuführen, um diese Thematik zu festigen.

Reime

Zu den Abbildungen 83 und 84: Bei diesen Säulendiagrammen geht es nun um den Bereich der Reime. Es ist erkennbar (linkes Säulendiagramm, welches die Ergebnisse des Auftrags zum Reimmemory zeigt), dass vier von fünf Fokuskindern keine Hilfe beim Lösen des Auftrags brauchten und nur ein Fokuskind noch eine kurze mündliche Erklärung brauchte. Dies zeigt, dass das Reimmemory für Fokus Kinder geeignet ist, selbständig daran arbeiten zu können. Die Autorinnen interpretieren dies so, dass die Kinder Reime bereits aus dem Kindergarten kennen und zudem die Klangform der Reime eingängig ist und es den Kindern deswegen leichter fällt, diese Lautstrukturen zu erkennen und selbst zu produzieren (vgl. Näger, 2017, S. 30; Kapitel 4.1.2.2). Auch das Arbeitsblatt zu den Reimen konnten drei der fünf Fokus Kinder ohne Hilfe lösen. Zwei brauchten noch eine kurze mündliche Erklärung des Auftrags. Kind 1 brauchte zudem Hilfe, um bei der Sache zu bleiben. Es vergass teilweise, was es malen wollte und malte dann etwas anderes. Für Kind 1 wäre es von Vorteil, zuerst die „Lösungskärtchen“ zu

geben, also beispielsweise das Kärtchen „Haus“, und es sollte es dann neben das entsprechende Bildchen auf dem Arbeitsblatt legen, in diesem Falle neben die „Maus“. Dann könnte es das Bild direkt abmalen.

Die Kinder nannten oft spontane Reimwörter, zusätzliche Reime oder Fantasiewörter. Dies und auch, dass sie sich noch Wochen später an die im Memory verwendeten Reimpaare erinnern konnten, zeigt, dass sie grosse Freude an solchen Sprachspielen haben und die sprachliche Struktur verstanden haben (vgl. Hüttis-Graff, 2018, S. 193; Kapitel 4.1.2.2).

Geräusche

Zu Abbildung 85: Diese Abbildung zeigt den Auftrag zu den Geräuschen. Dies ist ein etwas „anderer“ Auftrag, denn die Kinder dürfen Musik hören und dazu malen. Dabei ist es ihnen ganz freigestellt, was sie malen. Die Autorinnen konnten bei allen Fokuskindern feststellen, dass sie sehr ruhig und konzentriert bei der Sache waren. Im Besonderen auch Kind 1, das im sprachlichen Bereich sehr grosse Mühe hat, war von Anfang an bei der Sache und liess sich nicht ablenken. Bei Kind 2 und Kind 3 war es auffällig, dass sie ihren Nachbarn oft abgeschaut und daher ähnliche Zeichnungen wie ihre Nachbarn hatten. Jedoch empfinden die Autorinnen dies ebenfalls als eine Art Hilfestellung, damit die Kinder selbständig den Auftrag erledigen können. Diese Doppellektion ist bei den Kindern besonders gut angekommen. Eine mögliche Interpretation wäre folgende: Wie bereits in Kapitel 4.1.2.3 erwähnt, haben Kinder nämlich grosse Lust, zu hören und zu lauschen und sich spielerisch auf Geräusche, und damit verbunden auch auf Sprache, einzulassen (vgl. Näger, 2017, S. 20; Kapitel 4.1.2.3). Zudem ist dieser Auftrag weniger kopflastig und bietet somit eine Abwechslung zu den anderen im Forschungstagebuch ausgewerteten Aufträgen.

Anlaute

Zu den Abbildungen 86 und 87: Das linke Säulendiagramm zeigt die Ergebnisse des Anlautspiels mit den Mundbildern AEIOU. Dieses Spiel konnten drei Fokus Kinder ohne grössere Hilfe selbständig in ihrer Gruppe spielen. Allerdings brauchten sie teilweise noch Hilfe beim Finden von Wörtern, da sie keine Ideen mehr hatten. Manchmal erfanden sie deshalb Fantasiewörter. Sie erkannten jedoch den Anlaut auf den Mundbildern und konnten ihn problemlos benennen. Bei diesem Spiel bzw. diesen Spielen schlugen die Autorinnen deswegen vor, dass die Kärtchen der vergangenen Wochen (Silben-, Reim-, Geräusche- und Anlautkärtchen) gegebenenfalls benutzt werden dürfen, um Ideen für Wörter zu sammeln. Das Finden von Fantasiewörtern zeigte jedoch, dass die Kinder den Auftrag verstanden hatten und den Anlaut isolieren konnten (vgl. Hüttis-Graff, 2018, S. 193; Kapitel 4.1.2.2). Kind 3 hatte bei diesem Spiel Mühe, Wörter mit dem entsprechenden Anlaut zu finden. So kam es auf das Feld mit dem Mundbild „O“ und sagte „Ufo“. In diesem Falle wäre es möglich, mit Kind 3 im Vorfeld eine Sammlung an Wörtern mit den Anlauten, welche im Spiel vorkommen, anzulegen. Auch wäre es eine gute Möglichkeit, um in einer kleinen Gruppe oder alleine nochmals die Anlaute zu trainieren, zum Beispiel durch Verzaubern des ersten Buchstabens (vgl. Anhang II). Die Autorinnen haben im Verlaufe der Erprobung des Produkts gemerkt, dass Kind 3 ein Kind ist, das sehr selbstbewusst sagt, dass es die Aufträge alle kann, jedoch bei genauerem Hinsehen oft Mühe hat. Dies interpretieren die Autorinnen so, dass Kind 3

vermutlich sehr unsicher ist, sich jedoch keine Defizite anmerken lassen möchte. Dies zeigte sich auch beim nächsten Auftrag (rechtes Säulendiagramm), bei dem die Kinder das Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlauten suchen“ erarbeiten mussten. Kind 3 wollte die Wörter unbedingt schreiben anstatt malen, was eindeutig zu schwierig für das Kind 3 war. Die anderen Fokuskinder konnten dieses Arbeitsblatt selbständig lösen. Lediglich Kind 1 brauchte manchmal noch Hilfe, um an der Sache zu bleiben. Es konnte selbständig Wörter finden, jedoch wollte es die Wörter ebenfalls schreiben, was aber auch zu schwierig war. In diesem Falle geben die Autorinnen den Hinweis, dass wenn es sich zeitlich ausgeht und die Lehrperson bzw. die/der SHP die Kapazität hat, individuell mit einem Kind zu arbeiten, das unbedingt schreiben möchte die Wörter vorzuschreiben, sodass es das Kind dann auf sein Arbeitsblatt übertragen kann.

Phoneme

Zu Abbildung 88: Dieses Diagramm zeigt ein recht ausgeglichenes Verhältnis der Indikatoren 1 bis 4. Dieser Auftrag war für die Autorinnen sehr spannend, da viele Kinder der Klasse anhand des Ablaufplans den Auftrag mehrheitlich selbständig lösen konnten, obwohl der Bereich „Phoneme“ sichtlich anspruchsvoll ist (vgl. Mayer, 2018, S. 49; Kapitel 4.1.2.4). Die Autorinnen schliessen dies darauf zurück, dass der Ablaufplan eine feste, sich wiederholende Reihenfolge vorgibt, um Wörter auf ihre Phoneme zu analysieren. Es konnte zudem beobachtet werden, dass die Kinder Freude an diesem Auftrag hatten, da sie mit geschlossenen Augen ein Kärtchen aus dem Säckchen ziehen durften (=Spannung) und sogar „Zaubersteine“ bekamen, um den Auftrag zu lösen. Dies war sehr motivierend für viele Kinder, da die Autorinnen während des Unterrichts auch erwähnt hatten, dass Robi und Roba diese Zaubersteine aus ihrem Zuhause (also aus dem Weltall) mitgebracht hatten.

Zu den Abbildungen 89 und 90: Das Spiel „Im Weltall“ (linkes Diagramm) gefiel den Kindern besonders gut, da Robi und Roba auch in der Geschichte dieses Spiel spielten. Gerade bei jüngeren Kindern ist die Grenze zwischen Fantasie und Wirklichkeit noch nicht eindeutig und die Geschichte wurde durch die beiden Elemente (Zaubersteine und Spiel „Im Weltall“) noch ein wenig realer (vgl. Kretschmer, 2010, S. 16; Kapitel 4.2.1.3).

Die Kinder fanden es klasse, dass es zwei Gewinner gab, nämlich jener, der zuerst ins Ziel gelangt und jener, der am meisten Phonemkärtchen besitzt. Somit entstand ein „doppelter Ansporn“, um das Spiel zu spielen. Aus der Darstellung ist ersichtlich, dass alle Fokuskinder eine kleinere oder grössere Hilfe in Anspruch nahmen. Zwei Fokuskinder brauchten jedoch nur nochmals eine Erklärung des Spiels. Kind 2 sagte die Laute am Anfang nur immer schnell-schnell und drehte das Kärtchen gleich um, sodass gar nicht deutlich herauskam, ob es die Phonemanalyse verstanden hatte. Mit dem Lösen eines gemeinsamen Beispiels konnte Kind 2 jedoch die Kärtchen langsamer und genauer durchgehen. Kind 1 brauchte ebenfalls Unterstützung, besonders zu Beginn. Es arbeitete sehr langsam und musste sich stark konzentrieren. Daher half die SHP dem Kind 1, indem sie es beim Spielen Eins-zu-Eins betreute. Später ging es besser und Kind 1 konnte die Kärtchen auch selbständig lösen. Für Kind 3 war es ebenfalls sehr schwer, da es die Phonemanalyse zu diesem Zeitpunkt noch nicht verstand und immer wieder die Wörter in Silben zerlegte, zum Beispiel „li-la“. Die SHP gab ihm den Tipp, die Wortkarten mit Hilfe des Ablaufplans zu analysieren. Mit dieser Hilfestellung konnte es selbständig die Aufgaben beim Spiel

lösen. Der Ablaufplan gab Kind 3 die nötige Sicherheit, um die Phonemanalyse der einzelnen Wortkärtchen erfolgreich durchzuführen. Der nächste und letzte Auftrag, welcher mit dem Forschungstagebuch genauer angeschaut wurde, befindet sich in Abbildung 90. Dieses Arbeitsblatt ist die Folgeaufgabe zu den in Abbildung 88 gezeigten Ergebnissen und deren oben aufgeführten Interpretationen. Die Kinder mussten das Arbeitsblatt ebenfalls mit dem Ablaufplan lösen. Die SHPs haben zudem die Weisung gegeben, dass jedes Kind zuerst eine Reihe (also drei Felder) mit den Zaubersteinen belegt, dann eine Lehrperson zur Korrektur rufen und erst dann die Punkte einzeichnen soll. Für Kind 1 war es sehr schwierig, da es zuerst die drei Felder mit den Steinen legte und anschliessend alle wieder wegnahm. So wusste es nicht mehr genau, wie viele Punkte es malen musste. Daher sagte eine SHP dem Kind 1, dass es nur immer ein Feld belegen und dann die Punkte abmalen soll. Kind 3 brauchte vor allem Hilfe bei den plosiven Lauten und bei den Vibranten. Hier schlagen die Autorinnen vor, Gesten und/oder Handzeichen für die entsprechenden Laute mit dem Kind zu vereinbaren, da die Übergänge zwischen den Lauten dadurch visualisiert werden können (vgl. Mayer, 2018, S. 103).

Allgemeine Interpretation

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder sowohl am Bilderbuch als auch an den Materialien Freude hatten. Die Schülerinnen und Schüler aus der Klasse haben die gesamten sieben Wochen der Erprobung intensiv und motiviert gearbeitet. Es ist den Autorinnen gelungen, ein Produkt herzustellen, das die Kinder sowohl in ihrer inneren als auch äusseren Lebenswelt abholt und somit für sie bedeutsam ist (vgl. Hering, 2018, S. 134). Die verwendeten Spiele und Materialien, die sowohl in der Geschichte vorkommen als auch physisch vorhanden sind, waren für die Kinder ein grosser Motivationsfaktor und liessen die Rahmengeschichte realer werden (vgl. Kretschmer, 2010, S. 16). Zudem kamen in der Geschichte Rätsel und Leerstellen vor (vgl. Hering, 2018, S. 48–50; 142–145; Raufelder, 2018, S. 110), die für die Schülerinnen und Schüler sehr spannend waren und bei denen sie ihre Fantasie einsetzen konnten. Die Autorinnen empfinden solche Aufgaben als besonders reizvoll für Kinder, da es keine „richtige Lösung“ gibt und automatisch eine Konversation daraus entsteht. Somit können sich alle Kinder als selbstwirksam erleben.

Bei den Materialien stellten sich die Aufträge zu den Silben und Phonemen sowohl für die Fokuskinder als auch für andere Kinder am schwierigsten heraus. Dies schliessen die Autorinnen auf die theoretischen Erkenntnisse aus den Kapiteln 4.1.2.1, 4.1.2.4 und 4.2.2.3 zurück. Dazu kommt, dass die Erprobung mit zwei Lektionen in der Woche während sieben Wochen sehr knapp bemessen war. Idealerweise findet so ein Training über einen längeren Zeitraum mit täglichen, kurzen Einheiten (ca. 30 Minuten) statt. Damit hätten die Kinder mehr Zeit zum Üben und könnten die Inhalte festigen. Gerade bei den Silben haben die Autorinnen die Vorkenntnisse der Kinder überschätzt. Obwohl sie aufgrund der Theorie wussten, dass die Schülerinnen und Schüler im deutschsprachigen Raum nicht mit ausreichenden phonologischen Kompetenzen in die erste Klasse kommen (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 96), gingen sie zumindest von ausreichenden Grundkompetenzen aus. Daher wurden auch die schwereren einsilbigen Wörter von Anfang an in die Förderung mit einbezogen, statt zunächst mit zwei- und dreisilbigen Wörtern zu starten (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 58).

5.1.3.2 Mögliche Anpassungen der Aufträge aus dem Forschungstagebuch

Aufgrund der im Forschungstagebuch erfassten Aufträge und der in diesem Kapitel entstandenen Diskussion und Interpretation der quantitativen Ergebnisse, entstehen bei der Reflexion wertvolle, mögliche Anpassungen für die Arbeit mit Kindern, welche in der phonologischen Bewusstheit noch Schwierigkeiten haben. Klar ist, dass es *mögliche* Anpassungen sind und je nach Kind und Situation individuell vorgenommen, angepasst oder weggelassen werden können. Die möglichen Anpassungen sind durch Gespräche zwischen der Klassenlehrperson und den Autorinnen (SHPs) entstanden. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle hellgrau hinterlegt und zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 18: Zusammenfassende Darstellung der möglichen Anpassungen aus dem Forschungstagebuch

Bereich	Auftrag	Mögliche Anpassungen		
		Schriftl. Auftrag	Hilfsmittel	Andere
Silben	1. Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen.		Punkte oder Silbenbögen auf die Rückseite der Silbenkärtchen kleben/zeichnen, damit es sehen kann, wieviele Male es klatschen muss.	Evtl. mit einer stärkeren Partnerin/ einem stärkeren Partner zusammenarbeiten lassen, damit sie/ er ihm den Auftrag nochmals erklären kann.
	2. Arbeitsblatt zu Silben (Schulsachen, 1 Stern) in der richtigen Farbe (blau, rot, gelb) anmalen.	Evtl. weniger Bilder	Silbenkärtchen benutzen	Individuell nochmals Eins-zu-Eins Kärtchen klatschen (evtl. Gruppe machen)
	3. Arbeitsblatt „Tiere“ → Silbenbögen einzeichnen (2. Niveau → 2 Sterne)	1. Niveau (1 Stern)		Unterstützung durch SHP
	4. 4er-GA: Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“		Silbenkärtchen benutzen	Wenn möglich: Begleitung einer SHP/LP
Reime	5. Reimmemory mit davor bereits besprochenen Reimpaaren			Regeln für Gruppenarbeiten thematisieren; Fokussieren, z.B. durch rückwärts zählen („3-2-1“) und dann das Kärtchen aufdecken. Vorübung: alle Reime zuerst hinlegen und durchsprechen Ein Kärtchen aufdecken und zuerst überlegen, welches das Reimwort ist.
	6. Arbeitsblatt „Reime“ → Selber Reimwörter finden und entsprechendes Reimwort zeichnen	Weniger Bilder (nur bekannte)	„Lösungskärtchen“ geben und zuerst richtig hinlegen, dann Eins-zu-Eins abmalen. Reimkärtchen	

Geräusche	7. Eine Musik wird abgespielt. Die Kinder bekommen ein Blatt und dürfen zur Musik malen (Musik sichtbar machen). Welche Stimmung/en löst die Musik aus?			
Anlaute	8. Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU. Ablauf: Es wird gewürfelt. Auf dem Feld, auf das man gekommen ist, nennt man ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut. Rakete bedeutet nochmals würfeln, Werkzeug bedeutet einmal aussetzen. Jedes Wort darf nur einmal gebraucht werden.		Kärtchen der vergangenen Wochen benutzen lassen (Silben, Reime, Geräusche, Anlaute) Im Vorfeld Sammlung an Wörtern zu den Anlauten des Spiels gemeinsam anlegen und benutzen lassen.	In einer kleinen Gruppe oder alleine nochmals Anlaute trainieren: z.B. durch Verzaubern des ersten Buchstabens usw.
	9. Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen“	Keine Option, ob malen oder schreiben, sondern nur malen lassen.	Wenn keine Idee mehr: Nochmals würfeln und mit dem neuen Buchstaben Wörter finden. Und/oder Kärtchen von Anlautmemory zur Verfügung stellen.	Gemeinsam Beispiele lösen mit verschiedenen Anlauten
Phoneme	10. Eine Bildkarte ziehen und oben auf das Legeblatt legen. Danach erarbeiten die Kinder das Wort anhand der Auftragskarten. Sobald fünf Wörtchen/Kärtchen gemacht wurden, einer LP rufen, welche dann korrigiert. Dann wiederholen.		Bild anschauen und dann drehen. Punkte auf Rückseite benutzen für den ganzen Ablauf (s. Ablaufplan)	Unterstützung durch SHP/LP Eins-zu-Eins immer wieder üben Konsonanten bzw. Anfangslaute trainieren Wortschatz gemeinsam anschauen und besprechen
	11. Spiel „Im Weltall“		Nur wenige Kärtchen benutzen, die es bereits gut kennt (evtl. mit einem separaten Stapel). Kärtchen gleich umdrehen und mit Hilfe der Punkte die Laute bestimmen.	Vorübung: Langsam die Kärtchen durchsprechen Eins-zu-Eins-Unterstützung
	12. Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach1“ → mit Ablaufplan	Jeweils nur ein Bild am Stück legen und dann Punkte aufzeichnen.	Gesten/Handzeichen für Plosive (z.B. „d“) und/oder Vibranten (z.B. „r“) Laute vereinbaren	Viele Wörter mit plosiven Lauten und Vibranten suchen, z.B. viele Wörter mit „d“ und/oder „r“

Aufgrund dieser in diesem Kapitel aufgezeigten Diskussion werden im nächsten Kapitel die Fragestellungen beantwortet.

5.2 Beantwortung der Fragestellungen

Um die erste Fragestellung zu beantworten, wird sie nochmals in Erinnerung gerufen:

Wie muss ein Bilderbuch mit dazu passender Handreichung und Materialien gestaltet werden, um als Rahmenthema die Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit von Kindern in der ersten Klasse zu fördern?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden in Kapitel 3 theoretische Grundlagen zur phonologischen Bewusstheit und zu Bilderbüchern aufgezeigt. Auch in Kapitel 4.1 wurden bei der Planung zur Realisation des Produkts (Bilderbuch, Handreichung, Materialien) wichtige theoretische Aspekte aufgezeigt, um eben dieses Produkt realisieren zu können.

Dabei stellte sich zunächst heraus, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne Silben und Reime umfasst, welche implizit ablaufen, also grösstenteils unbewusst. Diese Fähigkeiten besitzen bereits Kinder bereits im Vorschulalter und sind äusserst wichtig für den Schriftspracherwerb in der Schule (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20–21). Bereits dreijährige Kinder können die Segmentation der Wörter in Silben vornehmen und die Struktur des Reimes erkennen (vgl. Näger, 2017, S. 24). Dennoch beginnt die Förderung der phonologischen Bewusstheit in den ersten Schulwochen mit Reim- und Silbenaufgaben (vgl. Mayer, 2018, S. 81–82), da viele Kinder mit wenigen oder gar keinen Kenntnissen in die Schule kommen und somit auch das Lesen- und Schreibenlernen mit Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Blumenstock, 2004, S. 25). Auch Klicpera et al. bestätigen diese Problematik, da, anders als im angloamerikanischen Raum, im deutschsprachigen Raum der Kindergarten nicht obligatorisch ist und daher nicht zur Schule zählt. Deswegen findet in Kindergärten des deutschsprachigen Raumes nur wenig systematischer Unterricht im Lesen und Schreiben statt (vgl. Klicpera et al., 2017, S. 96). Daher wurde sowohl der Bereich „Reime“ als auch der Bereich „Silben“ im Bilderbuch beachtet und passende Materialien dazu erstellt. Ebenfalls zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne tragen Lauschaufgaben bei, welche an bekannte Bereiche anknüpfen und die Kinder auf spielerische Art und Weise vom inhaltlichen Aspekt der Sprache hin zum lautsprachlichen führen (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 23). Für Kinder ist es besonders lustvoll, Geräusche zu hören und sich spielerisch darauf einzulassen (vgl. Näger, 2017, S. 20), weshalb dieser Bereich ebenfalls im Bilderbuch aufgegriffen wird und als eine Art „Auflockerung“ dient.

Weiters umfasst die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne die kleinsten phonologischen Einheiten der deutschen Sprache, nämlich die Phoneme. Dieses Wissen geschieht explizit, das bedeutet, dass das Wissen über die phonologische Struktur bewusst geschieht. Es steht in direktem Zusammenhang mit den Schriftsprachfähigkeiten am Schulanfang (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20). Daher ist die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne schwieriger als die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Mayer, 2018, S. 49). Allerdings fällt es den Kindern in diesem Bereich zu Beginn am leichtesten, den Anfangslaut eines Wortes zu isolieren (vgl. Näger, 2017, S. 24). Deswegen wird im Bilderbuch vor den Phonemen auf die Anlaute eingegangen. Da es Kindern häufig schwierig fällt, Phoneme zu analysieren und zu synthetisieren (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 85–86), wird hierauf auch ein besonderes Augenmerk gelegt und mehr Zeit einberechnet, was sich ebenfalls im Bilderbuch zeigt: Es werden einige Themen aus dem Bereich der Phoneme aufgegriffen (vgl. Frick & Lampert, 2019, S. 20–31). Auch die Phonemkärtchen, welche für viele Übungen eingesetzt werden können (vgl. Anhang II) wurden in drei Niveaus differenziert, da zwei- und dreisilbige Wörter zunächst einfacher für Kinder

sind und sie diese sicher beherrschen sollten, bevor ein- und mehrsilbige Wörter dazu genommen werden (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 58).

Die aufgezeigten Bereiche der phonologischen Bewusstheit werden sowohl im Bilderbuch aufgegriffen als auch in der Handreichung durch konkrete Unterrichtsideen und dazugehörigen Materialien ergänzt. Da das Bilderbuch als Rahmenthema gilt, achteten die Autorinnen neben der fachlichen Einbettung in die Geschichte zusätzlich darauf, dass die Geschichte die Kinder in ihrer inneren und äusseren Lebenswelt abholt (vgl. Hering, 2018, S. 134). Gerade die beiden Roboter-Figuren, welche aus dem Weltall kommen, haben etwas Märchenhaftes an sich. „Märchenhafte Geschichten geben Kindern den Raum, in ihrer Fantasie Inneres auszuleben und zu durchleben“ (Hering, 2018, S. 163). Im Bilderbuch auf den Seiten 28-29 wird ebenfalls eine Situation geschaffen, in welcher die Kinder angeregt werden, zu fantasieren: Es wurde eine sogenannte Leerstelle geschaffen, da sie Kinder anregt, sich mit Texten und Bildern auseinanderzusetzen und sich darüber auszutauschen (vgl. Hering, 2018, S. 142–145). Auch ein Rätsel kommt in der Geschichte vor. Rätsel sind sehr spannend für Kinder, da sie deren natürliche Neugier wecken (vgl. Hering, 2018, S. 48–50; 133; Raufelder, 2018, S. 110). Neben dem Märchenhaften ist es sehr wichtig, dass sowohl Mädchen und Jungen als auch Menschen aus verschiedenen Kulturen gleichberechtigt dargestellt werden (vgl. Hering, 2018, S. 134), was beispielsweise durch Mias beste Freundin Yagmur, welche aus der Türkei stammt, zum Tragen kommt. Zudem wurde beim Verfassen der Geschichte auf die Einfachheit des Textes Rücksicht genommen, da dieser der Realität von Kindern entsprechen und daher nur das Wichtigste und das Bedeutsame in den Fokus rücken soll (vgl. Kretschmer, 2010, S. 30).

Alle diese Aspekte wurden von den beiden Autorinnen beachtet, welche ausschlaggebend für die vorliegende Form des Bilderbuchs mit der dazu passenden Handreichung sowie den hergestellten Materialien waren.

Nachdem nun die Fragestellung beantwortet wurde, wird auf die dazugehörige Evaluationsfrage eingegangen, welche folgendermassen lautet:

Inwiefern sind die formulierten Aufträge ausreichend, damit sie von Kindern mit besonderem Förderbedarf selbstständig bearbeitet werden können?

In der Diskussion der allgemeinen Beobachtungen (vgl. Kapitel 5.1.2) und in der Diskussion der Ergebnisse aus dem Forschungstagebuch (vgl. Kapitel 5.1.3) ging hervor, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf durch mögliche Anpassungen (vgl. Kapitel 5.1.3.2) die Aufträge aus dem Forschungstagebuch bestenfalls selbstständig bearbeiten können. Dies zeigte sich bei der Erprobung dadurch, dass alle Fokuskinder am Ende der Lektion die gestellten Aufträge ausreichend gelöst hatten. Jedoch mussten einzelne Aufträge individuell an den Leistungs- und Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes angepasst werden. So brauchte vor allem Kind 1 eine sehr intensive Unterstützung. Nebst den Schwierigkeiten in den Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit brauchte es beispielsweise zusätzliche Unterstützung bei der Strukturierung und beim Ablauf der Aufgaben. Hinzu kam auch noch, dass es gerade für dieses Kind schwierig war, sich auf die Aufgaben zu fokussieren und „dranzubleiben“. Wenn die Förderung in der Klasse integrativ durchgeführt wird und mehr als eine Lehrperson anwesend ist, kann dies jedoch

gut aufgefangen werden. Ansonsten würde es sich hier lohnen, die Gruppengröße anzupassen und die Förderung allenfalls in einem separativen Setting durchzuführen. Andernfalls könnte den Kindern mehr Zeit zum Üben und Festigen gegeben werden oder die Aufgabenstellungen mit einzelnen Kindern in einem Vortraining bereits geübt werden (beispielsweise in einem Eins-zu-Eins-Setting oder in einer kleinen Gruppe bei der/dem SHP), sodass sie den Ablauf schon kennen und im integrativen Setting mitmachen können.

Die Förderung ist von den Autorinnen eigentlich so gedacht, dass sie über einen längeren Zeitraum täglich (ca. 30 Minuten) durchgeführt wird. Dies hätte einerseits den Vorteil, dass die Kinder mehr Zeit zum Üben haben und andererseits entsteht so eine gewisse Routine, die ihnen Sicherheit gibt.

Deswegen sind die formulierten Aufträge mit den möglichen Anpassungen (vgl. Kapitel 5.1.3.2) nach Meinung der Autorinnen ausreichend, um von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der phonologischen Bewusstheit selbständig gelöst zu werden.

5.3 Ausblick

Das Hauptziel der Autorinnen war es, ein Produkt mit Rahmengeschichte und Materialien herzustellen, das im Unterricht direkt eingesetzt werden kann. Dies ist auf jeden Fall gelungen und die Erprobung hat bestätigt, dass auch die Erstklasskinder Freude an der Arbeit mit dem Produkt haben. Daher werden beide Autorinnen auch in Zukunft mit den beiden Robotern, der Geschichte und den Materialien in ihrem schulischen Alltag arbeiten. Zudem haben bereits schon mehrere Lehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen nach einer Ausgabe des Bilderbuchs gefragt, und die beiden Autorinnen werden die Arbeit daher noch in den Schulhausteams vorstellen. Die Möglichkeit, das Bilderbuch und die Materialien zusätzlich zu anderen Lehrmitteln im Anfangsunterricht einzusetzen, oder mit weiteren Materialien zu ergänzen, ist ein Vorteil des Produkts. Auch die Förderung kann so in der Praxis angepasst werden, dass sie zur individuellen Situation passt und daher viel Handlungsfreiraum bietet. Da die Erprobung des Produkts bisher jedoch nur in einer Klasse und von den Autorinnen selbst durchgeführt wurde, sind sie gespannt, wie andere Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen damit zurechtkommen und welche Erfahrungen sie mit dem Produkt machen werden. Es wäre natürlich auch sehr interessant, in einer längeren Studie zu prüfen, inwiefern das entwickelte Produkt die Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit fördert und ob es einen signifikanten Unterschied zu Förderprogrammen ohne eine entsprechende Rahmengeschichte macht.

Bisher ist das Produkt vor allem für den Eigengebrauch respektive für die persönliche Weitergabe an Kolleginnen und Kollegen gedacht. Je nachdem, welche Rückmeldungen die Autorinnen von ihrem Umfeld erhalten, wäre es für sie aber auch denkbar, ihr Produkt öffentlich zur Verfügung zu stellen.

6 Literaturverzeichnis

- Achermann, E., & Gehrig, H. (2013). Der Morgenkreis, CD-Rom mit vertiefenden Unterlagen, Datei-Nr. 73. In *Impulse zur Unterrichtsentwicklung. Altersdurchmischtes Lernen: AdL ; auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule ; Primarstufe* (3. Aufl.). Bern: Schulverl. Plus.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch: Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim Basel: Beltz.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bartnitzky, H. (2015). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Belorf, A., Schmid, A., Anderegg, H., & Bucher, W. (Hrsg.). (2008). *Bewegtes Lernen. Teil 1: Kindergarten, Vorschule und 1. - 4. Schuljahr: 741 Spiel- und Übungsformen* (2., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (Hrsg.). (2016). *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Auflage). Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R., & Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(1), 1–18.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R., & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(3), 239–273.
- Blumenstock, L. (2004). *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten* (1.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems: Psychology and education*. Oxford, UK ; New York, NY, USA: Blackwell.
- Buholzer, A., & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2017). *Alle gleich—Alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (3. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Christiansen, C. (2011a). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit: Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy (insbesondere Textverständnis)* (4., durchges. Aufl.). Oberursel: Finken.
- Christiansen, C. (2011b). Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit—Anhang. In *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit: Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy (insbesondere Textverständnis)* (4., durchges. Aufl.). Oberursel: Finken.
- Christiansen, C. (2011c). Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit—Einführung. In *Wuppis*

Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit: Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy (insbesondere Textverständnis) (4., durchges. Aufl.). Oberursel: Finken.

Christiansen, C. (2011d). Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit—Vorlesegeschichte. In *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit: Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy (insbesondere Textverständnis)* (4., durchges. Aufl.). Oberursel: Finken.

Dahmen, S., & Weth, C. (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Danner, A. (2009). Geschichten sehen und hören—Wie unterschiedliche ästhetische Aufbereitungen von Kinderliteratur nachhaltiges Lernen fördern können. In G. Lieber, I. F. Jahn, & A. Danner (Hrsg.), *Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter* (S. 84–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dehn, M. (2018a). *Kinder & Lesen und Schreiben: Was Erwachsene wissen sollten* (5. Auflage). Stuttgart: Klett1.

Dehn, M. (2018b). *Zeit für die Schrift: Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Dürscheid, C. (2016). *Einführung in die Schrifflinguistik* (5., aktualisierte und korrigierte Auflage). Göttingen Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eisenberg, P. (2016). Phonem und Graphem. In A. Wöllstein & Bibliographisches Institut (Hrsg.), *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch / herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion ; Autorinnen und Autoren Prof. Dr. Peter Eisenberg: Phonem und Graphem [und weitere]* (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 19–94). Berlin: Dudenverlag.

Felber, A., & Weber, M. (2009). Zur Entwicklung von Literalität—Bilder und ihre Potentiale für den Spracherwerb. In G. Lieber, I. F. Jahn, & A. Danner (Hrsg.), *Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter* (S. 4–15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Forster, M., & Martschinke, S. (2017). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit* (11. Auflage). Donauwörth: Auer.

Frick, S., & Lampert, V. (2019). *Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit* (Originalausgabe). Schaan: Alpenland Verlag.

Füssenich, I., & Löffler, C. (2008). *Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Buch: ...* (2., durchgesehene Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Günther, B., & Günther, H. (2004). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung* (3. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.

Hall, T. A. (2011). *Phonologie: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl). Berlin: De Gruyter.

Hartmann, E., & Dolenc-Petz, R. (2015). *Olli, der Ohrendetektiv: Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule ; [Vorschule/Grundschule ; Materialien mit CD-ROM]* (4. Aufl). Donauwörth: Auer.

Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (4., unveränderte Auflage; W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hering, J. (2018). *Kinder brauchen Bilderbücher: Erzählförderung in Kita und Grundschule* (2. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2012). *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hüttis-Graff, P. (2018). Die Schulanfangsbeobachtung. In K. Metzger (Hrsg.), *Zeit für die Schrift: Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (3. Auflage, S. 164–195; Von M. Dehn). Berlin: Cornelsen.

Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder: mit 19 Abbildungen und 4 Tabellen: mit Online-Materialien* (2., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung: mit ... 100 Übungsfragen* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C., & Singer, K. (Hrsg.). (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen: Sprachförderung in der Primarstufe* (1. Aufl). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Kretschmer, C. (2010). *Bilderbücher in der Grundschule* (Dr. A1). Braunschweig: Westermann.

Kümmerling-Meibauer, B. (2016). Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht: Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe* (3. unveränderte Auflage, S. 58–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Küspert, P., & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache [Arbeitsbuch]* (7. komplett überarbeitete Auflage 2018). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehrplan 21. (2017). <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|I|11|4|I|I>.

Lieber, G., Jahn, I. F., & Danner, A. (Hrsg.). (2009). *Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lindauer, T., & Schneider, H. (2016). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz—Leseleistung—Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Auflage, S. 118–137). Zug: Klett und Balmer Verlag.

- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Maas, U. (2006). *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten: Förderung in inklusiven Schulklassen*.
- Mann, C. (2004). Frühe Signale und Prävention von LRS im 1. Und 2. Schuljahr. In G. Thomé & W. Eichler (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung* (2., erw.verb. Aufl., S. 150–159). Weinheim: Beltz.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M., & Frank, A. (2016). *Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit* (9. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Marx, H. (2007). Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 92–147).
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Mayer, A. (2008). *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse: Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Fördermöglichkeiten*. Aachen: Shaker.
- Mayer, A. (2016). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). Manual* (3.). München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- Mayer, A. (2018). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Menziger, H. (2000). *Zeichnen und Gestalten: Theorie und Praxis II*. Elgg: ZKM.
- Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Naegele, I. M. (2014). *Praxisbuch LRS: Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen, vermeiden, überwinden*. Weinheim Basel: Beltz.
- Näger, S. (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (Überarbeitete Neuauflage, (6. Gesamtauflage)). Freiburg Basel Wien: Herder.
- Nickel, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen. In G. Thomé & W. Eichler (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung* (2., erw.verb. Aufl., S. 86–107). Weinheim: Beltz.
- Niklas, A. (2016). (Trick)Filme und (Bilder)Bücher. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht: Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe* (S. 192–204).
- Noack, C. (2016). *Phonologie* (Zweite, aktualisierte Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Osburg, C. (2011). Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In W. Knapp, C. Löffler, C. Osburg, & K. Singer (Hrsg.), *Sprechen, schreiben und verstehen: Sprachförderung in der Primarstufe* (1. Aufl, S. 48–92). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Osburg, C., & Singer, K. (2011). Sprache erwerben—Ein komplexes Geschehen. In W. Knapp, C. Löffler, C. Osburg, & K. Singer (Hrsg.), *Sprechen, schreiben und verstehen: Sprachförderung in der Primarstufe* (1. Aufl, S. 12–35). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2., aktualisierte Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Raufelder, D. (2018). *Grundlagen schulischer Motivation: Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Richiger-Näf, B. (2008). *Das Mögliche ermöglichen. Wege zu Aktivität und Partizipation*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Rickli, U. (2010). *Leseschlau lose, luege, läse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar und Sekundarstufe* (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rothweiler, M., & Kauschke, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 42–54). Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, I. (2010). Bilderbücher und ihre Illustratoren. In C. Kretschmer, *Bilderbücher in der Grundschule* (Dr. A1, S. 34–40). Braunschweig: Westermann.
- Schaumburg, H., & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie - Forschung - Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheerer-Neumann, G. (2004). Lese-Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In G. Thomé & W. Eichler (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung* (2., erw.verb. Aufl., S. 22–39). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G., Gold, A., Rosebrock, C., Valtin, R., & Vogel, R. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl; P. Stanat, Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlatter, K., Tucholski, Y., & Curschellas, F. (2016). *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von*

Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen (1.). Bern: Schulverlag plus.

Schnitzler, C. D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb* (L. Springer & D. Schrey-Dern, Hrsg.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

Singer, K. (2011). Aussprache: Laute sprechen und gebrauchen. In W. Knapp, C. Löffler, C. Osburg, & K. Singer (Hrsg.), *Sprechen, schreiben und verstehen: Sprachförderung in der Primarstufe* (1. Aufl, S. 130–179). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Stanat, P., & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl, S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Berlin Heidelberg: Springer VS.

Studer-Eichenberger, E. (2017). *Sprache und Kommunikation. Lernförderung Sprache*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Wachtlin, B., & Bohnert, A. (2018). *Kindliche Hörstörungen in der Logopädie: Grundlagen, Frühintervention, logopädische Diagnostik und Therapie* (D. Schrey-Dern & N. Lauer, Hrsg.). Stuttgart New York: Georg Thieme Verlag.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter nach Döbert und Nickel (Nickel, 2004, S. 88).	10
Abbildung 2: Überblick über die Vorläuferfertigkeiten und Einflussfaktoren hinsichtlich des Schriftspracherwerbs (P. Marx, 2007, S. 39).	12
Abbildung 3: Normalverteilung mit Prozentsatz der Fälle, die sich beim Abtragen von Einheiten der Standardabweichung (s) ergeben, T-Wert-Skala und Prozentrangskala (Scheerer-Neumann, Gold, Rosebrock, Valtin, & Vogel, 2018, S. 20).	13
Abbildung 4: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern - Ablauf und Inhalte (Klicpera et al., 2017, S. 248).	17
Abbildung 5: Lehrplanauszug zu D.1.A.1, Zyklus 1 (Lehrplan 21, 2017)	18
Abbildung 6: Lehrplanauszug zu D.5.C.1, Zyklus 1 (Lehrplan 21, 2017).....	19
Abbildung 7: Minimalpaare mit Phonemen in wortinitialer Position (Hall, 2011, S. 38).	27
Abbildung 8: Das Phonem [l] in komplementärer Verteilung (Hall, 2011, S. 39).	27
Abbildung 9: Übersicht der Artikulationsstellen (Pompino-Marschall; zitiert nach Hall, 2011, S. 7).	28
Abbildung 10: Die konsonantischen Phoneme der deutschen Sprache (Hall, 2011, S. 62).	29
Abbildung 11: Die Vokalphoneme der deutschen Sprache (Hall, 2011, S. 68).	30
Abbildung 12: Phonetik vs. Phonologie: Definition von Konsonanten und Vokalen (Dahmen & Weth, 2018, S. 16).	30
Abbildung 13: Hierarchischer Aufbau der Silbe (Maas, 2006, S. 131–132).	33
Abbildung 14: Übersicht über die verschiedenen Silbenarten (Maas, 2006, S. 194).	33
Abbildung 15: Struktur-Trichter der Sprachbewusstheit (Günther & Günther, 2004, S. 30).	36
Abbildung 16: Veränderung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe innerhalb der Dimension der Einheit (Schnitzler, 2008, S. 14).	41
Abbildung 17: Die Matrix des zweidimensionalen Konstrukts der phonologischen Bewusstheit nach Schnitzler (Mayer, 2018, S. 50).	43
Abbildung 18: Die Grapheme des Deutschen (Eisenberg, 2016, S. 78).	45
Abbildung 19: GPK-Regeln für die Vokale (Eisenberg, 2016, S. 69)	46
Abbildung 20: GPK-Regeln für die Konsonanten (Eisenberg, 2016, S. 70).	46

Abbildung 21: Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera et al. (Klicpera et al., 2017, S. 29).....	47
Abbildung 22: Übersicht der Bereiche von Literacy (Nickel; zitiert nach Näger, 2017, S. 13)	54
Abbildung 23: Thesen aus der Literacy-Forschung (Albers, 2015, S. 19)	55
Abbildung 24: Gedächtnis	62
Abbildung 25: Skizzen von Robi und Roba aus verschiedenen Perspektiven.....	74
Abbildung 26: Erste Skizzen von Mia.....	74
Abbildung 27: Erste Skizzen von Nico	74
Abbildung 28: Farbkartei der verwendeten Aquarellstifte	75
Abbildung 29: Ausprobierte Maltechniken.....	75
Abbildung 30: Beispiel einer Skizze mit Technik- und Farbprobe	76
Abbildung 31: Beispiel einer Skizze mit Notizen zum Arrangement	76
Abbildung 32: Skizze von Bild 4	80
Abbildung 33: Bleistiftzeichnung von Bild 4	80
Abbildung 34: Bild 4 erste Kolorierungen	81
Abbildung 35: Bild 4 mit Schatten	81
Abbildung 36: Bild 4 mit Sonnenaufgang im Hintergrund	81
Abbildung 37: Die Hauptfiguren werden koloriert und Details gezeichnet	82
Abbildung 38: Das fertige Bild	82
Abbildung 39: Das Musterbuch	83
Abbildung 40: Der Farbabgleich.....	84
Abbildung 41: Die Farbplatte.....	84
Abbildung 42: Der Offsetdruck	84
Abbildung 43: Bild vergrößert durch Lupe, Bsp. 1	85
Abbildung 44: Bild vergrößert durch Lupe, Bsp. 2	85
Abbildung 45: Das Zuschneiden	85
Abbildung 46: Das Falzen	85

Abbildung 47: Der Buchumschlag	86
Abbildung 48: Der Schmutztitel des Bilderbuchs	87
Abbildung 49: Das Bilderbuch, S. 2-3	87
Abbildung 50: Das Bilderbuch, S. 4-5	88
Abbildung 51: Das Bilderbuch, S. 6-7	89
Abbildung 52: Das Bilderbuch, S. 8-9	89
Abbildung 53: Das Bilderbuch, S. 10-11	90
Abbildung 54: Das Bilderbuch, S. 12-13	90
Abbildung 55: Das Bilderbuch, S. 14-15	91
Abbildung 56: Das Bilderbuch, S. 16-17	92
Abbildung 57: Das Bilderbuch, S. 18-19	93
Abbildung 58: Das Bilderbuch, S. 20-21	93
Abbildung 59: Das Bilderbuch, S. 22-23	94
Abbildung 60: Das Bilderbuch, S. 24-25	95
Abbildung 61: Das Bilderbuch, S. 26-27	95
Abbildung 62: Das Bilderbuch, S. 28-29	96
Abbildung 63: Das Bilderbuch, S. 30-31	97
Abbildung 64: Das Impressum des Bilderbuchs	97
Abbildung 65: Beispiel Beschriftungen.....	100
Abbildung 66: Beispiel Wörterlisten	100
Abbildung 67: Bewegungskarten für Silben	102
Abbildung 68: Exemplarisches Beispiel des Arbeitsblattes „Schulsachen“ in drei Niveaus.....	103
Abbildung 69: Exemplarisches Beispiel des Würfelspiels zu den Anlauten mit Buchstaben und Mundbildern	105
Abbildung 70: Exemplarisches Beispiel des Arbeitsblattes „Phonemanalyse“ in drei Niveaus.....	106
Abbildung 71: Spiel „Im Weltall“	107
Abbildung 72: Robi und Roba aus Styropor.....	109
Svenja Frick und Vanessa Lampert	147

Abbildung 73: Rohwerte TEPHOBE.....	111
Abbildung 74: Prozenträge TEPHOBE	112
Abbildung 75: T-Werte TEPHOBE	112
Abbildung 76: Vorlage Forschungstagebuch Vorderseite	114
Abbildung 77: Vorlage Forschungstagebuch Rückseite	116
Abbildung 78: Beispiel Planungsraster einer durchgeführten Doppellektion zum Thema „Reime“.....	119
Abbildung 79: Darstellung Auftrag Silbenkärtchen mit Bewegungen.....	122
Abbildung 80: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Schulsachen“, Niveau 1	122
Abbildung 81: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Tiere“, Niveau 2.....	122
Abbildung 82: Darstellung Auftrag Spiel "Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.".	122
Abbildung 83: Darstellung Auftrag Reimmemory	123
Abbildung 84: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Reime 1	123
Abbildung 85: Darstellung Auftrag Musik sichtbar machen.....	123
Abbildung 86: Darstellung Auftrag Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU	124
Abbildung 87: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen Phoneme.....	124
Abbildung 88: Darstellung Auftrag Legeblatt.....	124
Abbildung 89: Darstellung Auftrag Spiel „Im Weltall“	124
Abbildung 90: Darstellung Auftrag Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach 1“	124

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht und Erklärung der verwendeten Zeichen und Abkürzungen	6
Tabelle 2: Die Sprachebenen - Inhalt und Beispiele (Mahlau, 2018, S. 16–17)	11
Tabelle 3: Übersicht über die Subtests des TEPHOBE (vgl. Mayer, 2016, S. 6).....	20
Tabelle 4: Übersicht aller Aufgaben aus WUPPIs Abenteuer-Reise (vgl. Christiansen, 2011b, S. 3–6, 2011a).....	23
Tabelle 5: Übersicht über die Artikulationsarten (vgl. Hall, 2011, S. 9–18).....	28
Tabelle 6: Wortbetonungsregeln des Standarddeutschen (Dahmen & Weth, 2018, S. 55).....	31
Tabelle 7: Entwicklung der perzeptiven und produktiven Phonologie (vgl. Studer-Eichenberger, 2017, S. 8).....	37
Tabelle 8: Beispiele für phonologische Prozesse und ungefährer Zeitpunkt des Verschwindens (Jungmann & Albers; zitiert nach Jungmann, Morawiak, & Meindl, 2018, S. 16)	38
Tabelle 9: Aufgabentypen auf der Ebene der Manipulation nach Schnitzler (Schnitzler, 2008, S. 28) ergänzt mit Beispielen nach Mayer (vgl. Mayer, 2018, S. 48).....	42
Tabelle 10: Grundstruktur des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs (Scheerer-Neumann et al., 2018, S. 62).....	49
Tabelle 11: Einflussfaktoren zur Entwicklung der Erzählkompetenz (Bartnitzky, 2015, S. 52)	56
Tabelle 12: Verknüpfung Bilderbuch und Materialien	108
Tabelle 13: Aufträge im Forschungstagebuch	116
Tabelle 14: Übersicht der sieben Doppellektionen.....	117
Tabelle 15: Allgemeine Beobachtungen aus der Praxis	120
Tabelle 16: Bereichsspezifische Beobachtungen	125
Tabelle 17: Interpretation der allgemeinen Beobachtungen	128
Tabelle 18: Zusammenfassende Darstellung der möglichen Anpassungen aus dem Forschungstagebuch.....	134

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit



Herstellung und Erprobung eines Bilderbuches zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in der ersten Klasse

Anhang



eingereicht von: Svenja Frick und Vanessa Lampert

Begleitung: Jana Schreckenbach

Datum der Abgabe: 4. Dezember 2019

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	1
I DAS BILDERBUCH	5
II DIE HANDREICHUNG	23
III DIE LEKTIONSPLANUNGEN	62
III.I Planungsvorlage	62
III.II Erste Doppellektion	63
III.III Zweite Doppellektion	66
III.IV Dritte Doppellektion	68
III.V Vierte Doppellektion	70
III.VI Fünfte Doppellektion	72
III.VII Sechste Doppellektion	74
III.VIII Siebte Doppellektion	77
IV DIE MATERIALIEN	80
IV.I Silben	80
IV.I.I Silbenkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten	80
IV.I.I.I Fortbewegungsmittel	80
IV.I.I.II Lebensmittel	83
IV.I.I.III Natur	87
IV.I.I.IV Schulsachen	91
IV.I.I.V Tiere	95
IV.I.I.VI Gemischt	99
IV.I.II Arbeitsblätter	110
IV.I.II.I Fortbewegungsmittel	110
IV.I.II.II Gemüse und Früchte	111
IV.I.II.III Schulsachen	113

IV.I.II.IV	Tiere	114
IV.I.II.V	Silbenlänge	116
IV.I.III	Bewegungskarten	117
IV.II	Reime	118
IV.II.I	Reimkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten	118
IV.II.I.I	Reimkärtchen	118
IV.II.I.II	Reimt sich das?	121
IV.II.II	Arbeitsblätter	125
IV.III	Geräusche	127
IV.III.I	Beschriftungen und Wörterlisten	127
IV.III.II	Geräuschkärtchen	128
IV.IV	Anlaute, Inlaute, Endlaute	130
IV.IV.I	Kärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten	130
IV.IV.I.I	Anlautkärtchen	130
IV.IV.I.II	Inlautkärtchen	133
IV.IV.II	Arbeitsblatt Anlaute	135
IV.IV.III	Spiele	136
IV.IV.IV	Sonstige Materialien	140
IV.V	Phoneme	141
IV.V.I	Phonemkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten	141
IV.V.I.I	Phonemkärtchen einfach	141
IV.V.I.II	Phonemkärtchen mittel	144
IV.V.I.III	Phonemkärtchen schwer	147
IV.V.II	Arbeitsblätter	150
IV.V.III	Spiel	153
IV.V.IV	Sonstige Materialien	154
IV.VI	Zusatzmaterial	156
IV.VI.I	Ausmalbilder	156
IV.VI.II	Figurenkarten	158
IV.VI.III	Sonstiges Material	159
V	TEPHOBE	164
V.I	TEPHOBE der Fokuskinder	164
V.I.I	TEPHOBE Kind 1	164
V.I.II	TEPHOBE Kind 2	168

V.I.III	TEPHOBE Kind 3.....	172
V.I.IV	TEPHOBE Kind 4.....	176
V.I.V	TEPHOBE Kind 5.....	180
V.II	TEPHOBE der ganzen Klasse (ohne Fokuskinder)	184
V.II.I	TEPHOBE Kind A	184
V.II.II	TEPHOBE Kind B	188
V.II.III	TEPHOBE Kind C	192
V.II.IV	TEPHOBE Kind D	196
V.II.V	TEPHOBE Kind E.....	200
V.II.VI	TEPHOBE Kind F.....	204
V.II.VII	TEPHOBE Kind G	208
V.II.VIII	TEPHOBE Kind H	212
V.II.IX	TEPHOBE Kind I.....	216
V.II.X	TEPHOBE Kind J	220
V.II.XI	TEPHOBE Kind K.....	224
V.II.XII	TEPHOBE Kind L.....	228
V.II.XIII	TEPHOBE Kind M	232
V.II.XIV	TEPHOBE Kind N	236
V.II.XV	TEPHOBE Kind O	240
VI	FORSCHUNGSTAGEBUCH	244
VI.I	Vorlage Forschungstagebucheintrag	244
VI.II	Forschungstagebucheinträge der ersten Doppellektion	246
VI.III	Forschungstagebucheinträge der zweiten Doppellektion	250
VI.V	Forschungstagebucheinträge der dritten Doppellektion.....	254
VI.VI	Forschungstagebucheintrag der vierten Doppellektion	258
VI.VII	Forschungstagebucheinträge der fünften Doppellektion	260
VI.VIII	Forschungstagebucheinträge der sechsten Doppellektion	264
VI.IX	Forschungstagebucheintrag der siebten Doppellektion	268
VII	ARBEITEN DER FOKUSKINDER	270
VII.I	Arbeiten von Kind 1	270

VII.II	Arbeiten von Kind 2.....	273
VII.III	Arbeiten von Kind 3.....	276
VII.IV	Arbeiten von Kind 4.....	279
VII.V	Arbeiten von Kind 5.....	282
VIII	DIE ILLUSTRATIONEN.....	285
VIII.I	Die Skizzen	285
VIII.II	Grosse Illustrationen	293
VIII.III	Kleine Illustrationen	301
IX	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	304
X	TABELLENVERZEICHNIS	323
XI	EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	324

I Das Bilderbuch

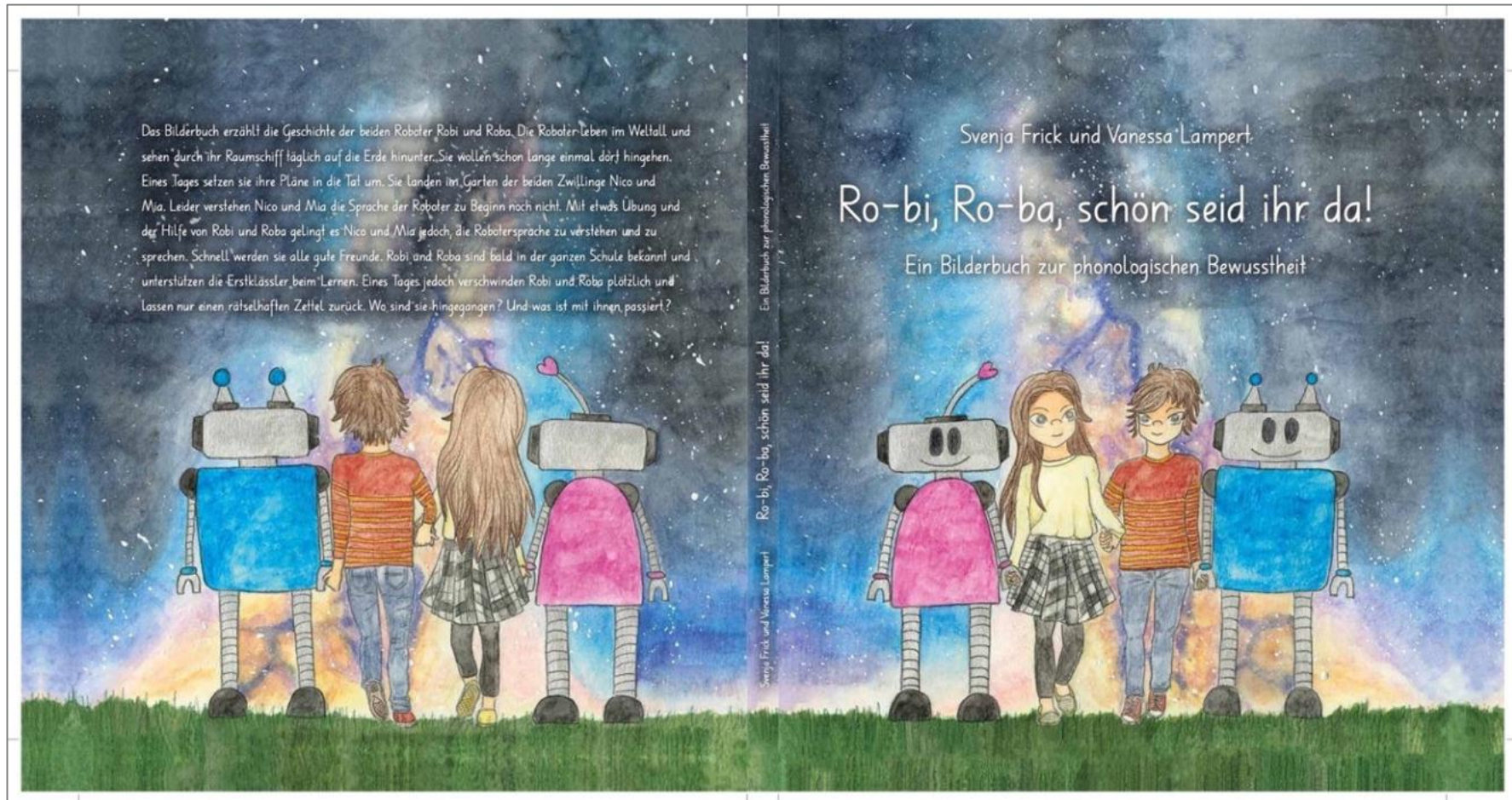


Abbildung 1: Der Buchumschlag des Bilderbuches

Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da!

Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit

von Svenja Frick und Vanessa Lampert

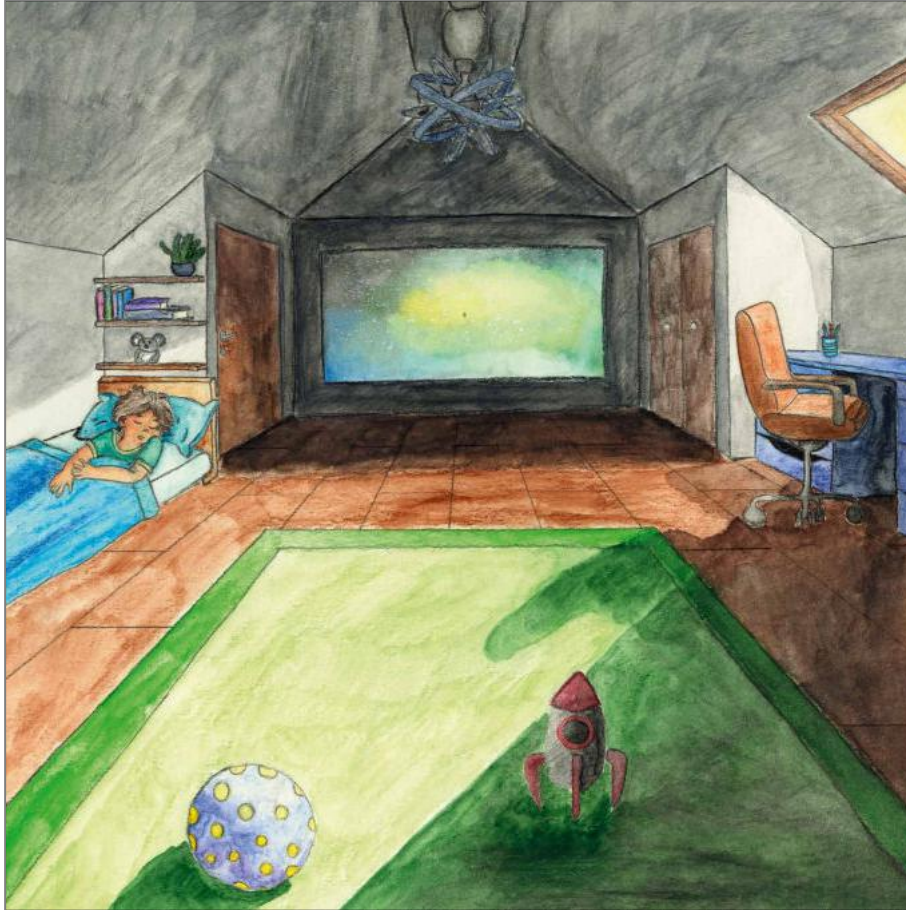
Abbildung 2: Der Schmutztitel des Bilderbuchs



Robi und Roba schauen jeden Tag auf die Erde hinunter.
Sie möchten unbedingt einmal dort hingehen.
Also machen sie sich eines Tages mit ihrem Raumschiff auf den Weg.



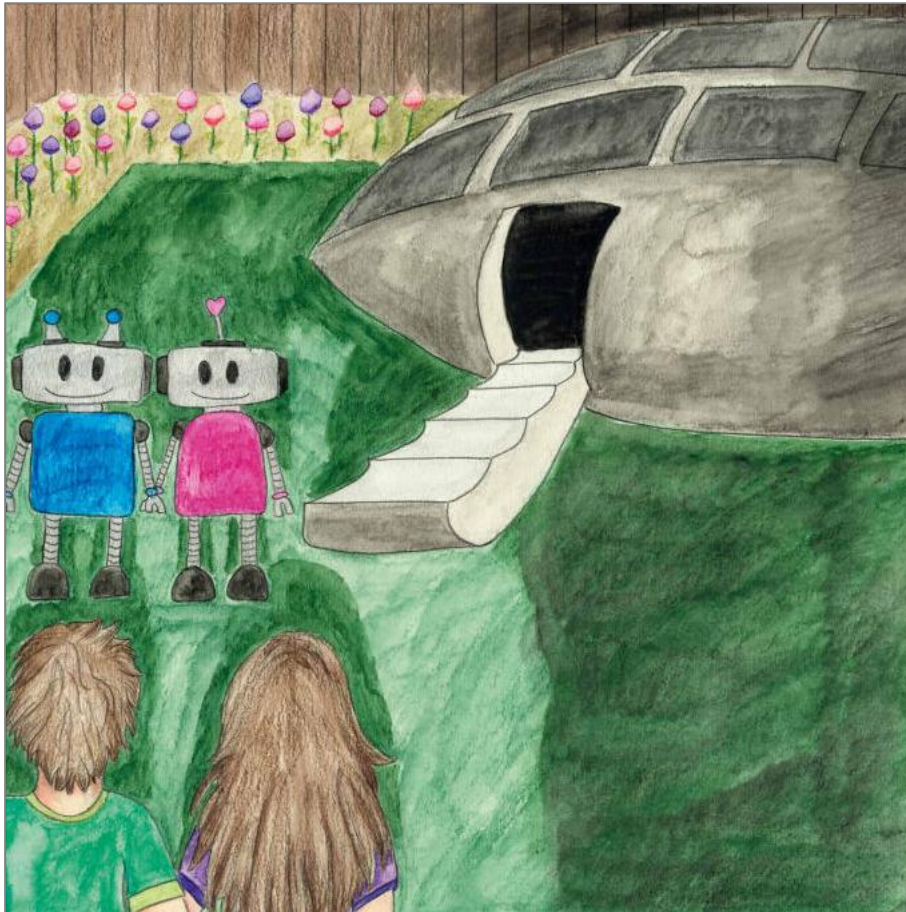
Abbildung 3: Das Bilderbuch, S. 2-3



Mitten in der Nacht erwacht der kleine Nico, da ein helles Licht durch sein Zimmer scheint. Gespannt blickt er nach draussen und erkennt eine grosse, runde Blechschüssel. Schnell springt er ins Zimmer seiner Zwillingsschwester Mia, um sie zu wecken und ihr seine Beobachtung zu zeigen.



Abbildung 4: Das Bilderbuch, S. 4-5



Die Geschwister rennen nach draussen und sehen, wie zwei kleine Gestalten aus der Blechschüssel steigen. Nico und Mia rufen: „Hallo, wer seid denn ihr?“

Die zwei kleinen Gestalten schauen die Kinder an und antworten in ihrer Roboter-Sprache:

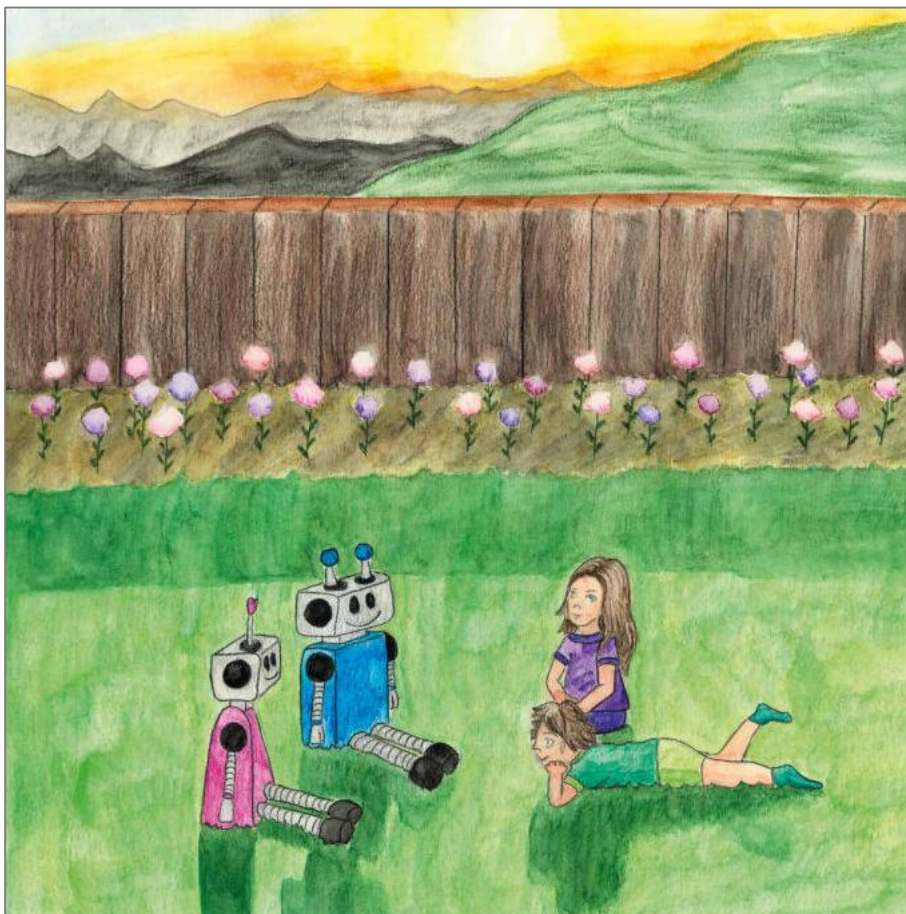
„Wir-sind-Ro-bi-und-Ro-ba. Wir-woll-ten-schon-lan-ge-zu-euch-auf-die-Er-de-kom-men.“

Nico muss lachen: „Ihr redet aber lustig. Ich verstehe euch ja gar nicht.“

Roba fragt: „Dür-fen-wir-mit-euch-spie-len?“

Mia schaut ebenfalls verwirrt und sagt: „Ich glaube, ihr müsst uns zuerst eure Sprache beibringen, damit wir euch verstehen.“

Abbildung 5: Das Bilderbuch, S. 6-7

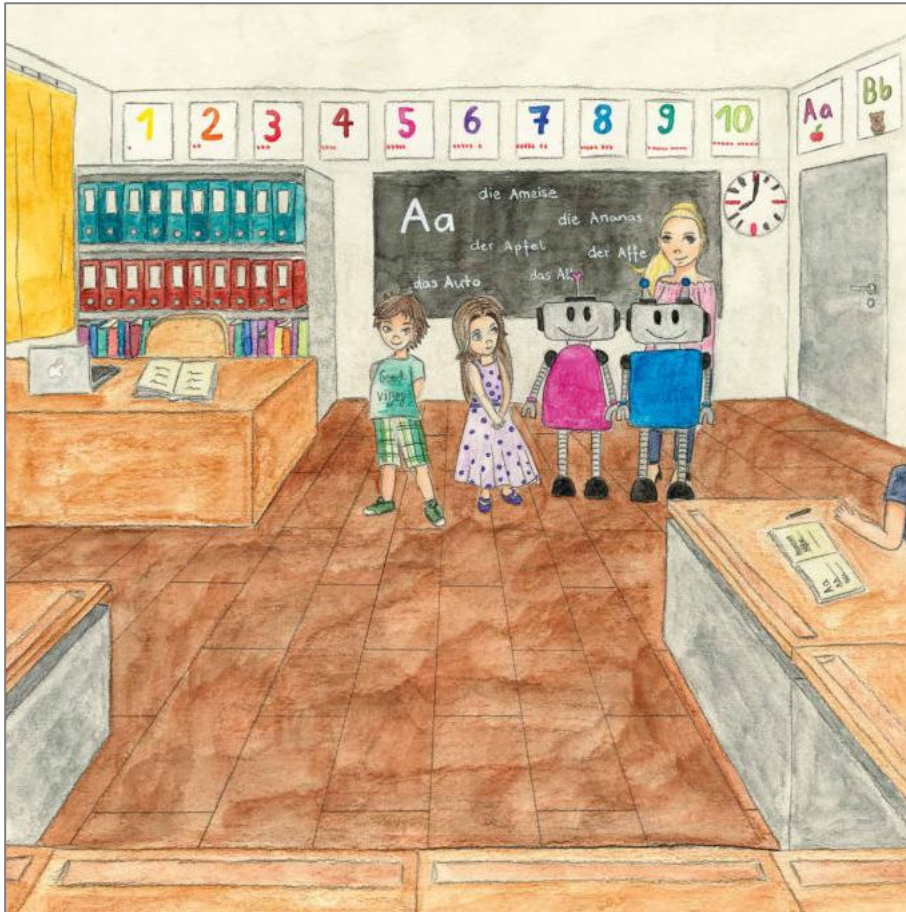


Die vier neuen Freunde sind die ganze Nacht wach.
Robi und Roba zeigen Nico und Mia, wie sie ihre Sprache verstehen und sprechen können.

Endlich verstehen Nico und Mia, was die beiden Roboter sagen.
Langsam geht schon die Sonne am Horizont auf, und die beiden Geschwister wissen, dass sie bald zur Schule müssen.

Sie fragen Robi und Roba in der Roboter-Sprache: „Wollt-ihr-mit-uns-zur-Schu-le-kom-men? Wir-sind-in-der-ers-ten-Klas-se.“
Die Roboter freuen sich und gehen mit Nico und Mia zur Schule.

Abbildung 6: Das Bilderbuch, S. 8-9

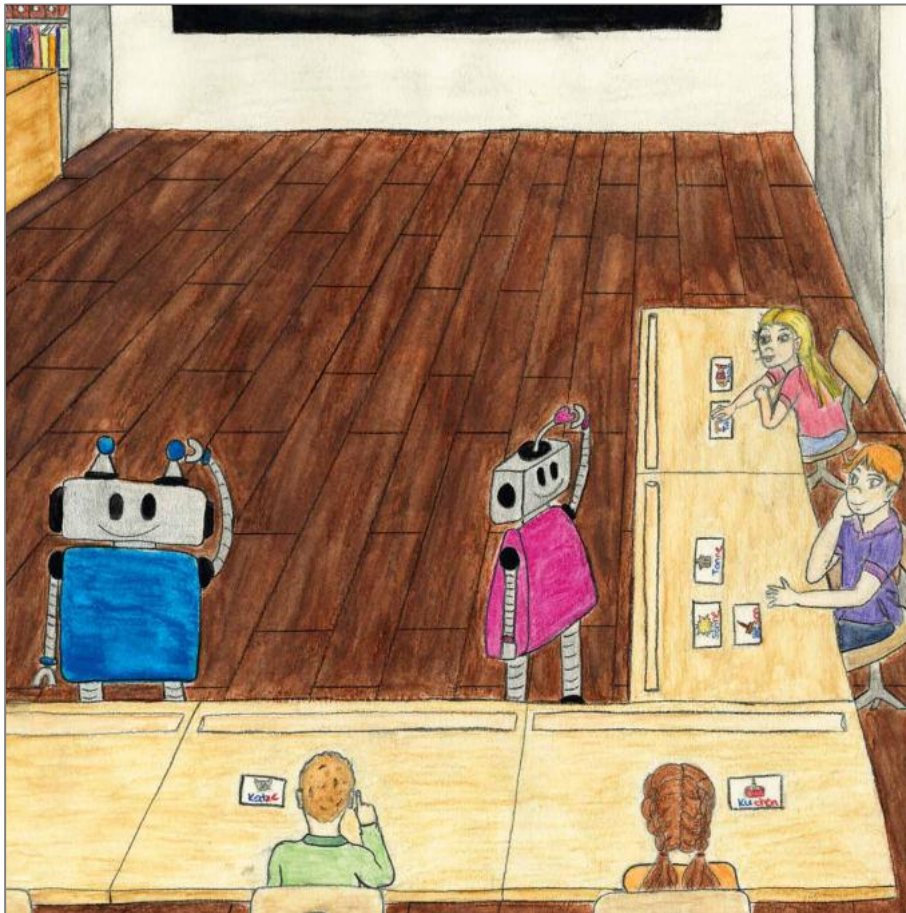


Sobald sie in der Schule sind, rennen Nico und Mia in ihre Klasse und berichten, wen sie heute zu Besuch haben. Die Kinder und auch die Lehrerin sind begeistert.

Nico und Mia zeigen den anderen Kindern, wie die Roboter-Sprache funktioniert.

Alle machen voller Freude mit, und schon bald können sie die Robotersprache richtig gut. „Lie-be-Kin-der, wir-freu-en-uns, dass-ihr-un-se-re-Spra-che-jetzt-könnt!“, rufen Robi und Roba im Chor.

Abbildung 7: Das Bilderbuch, S. 10-11



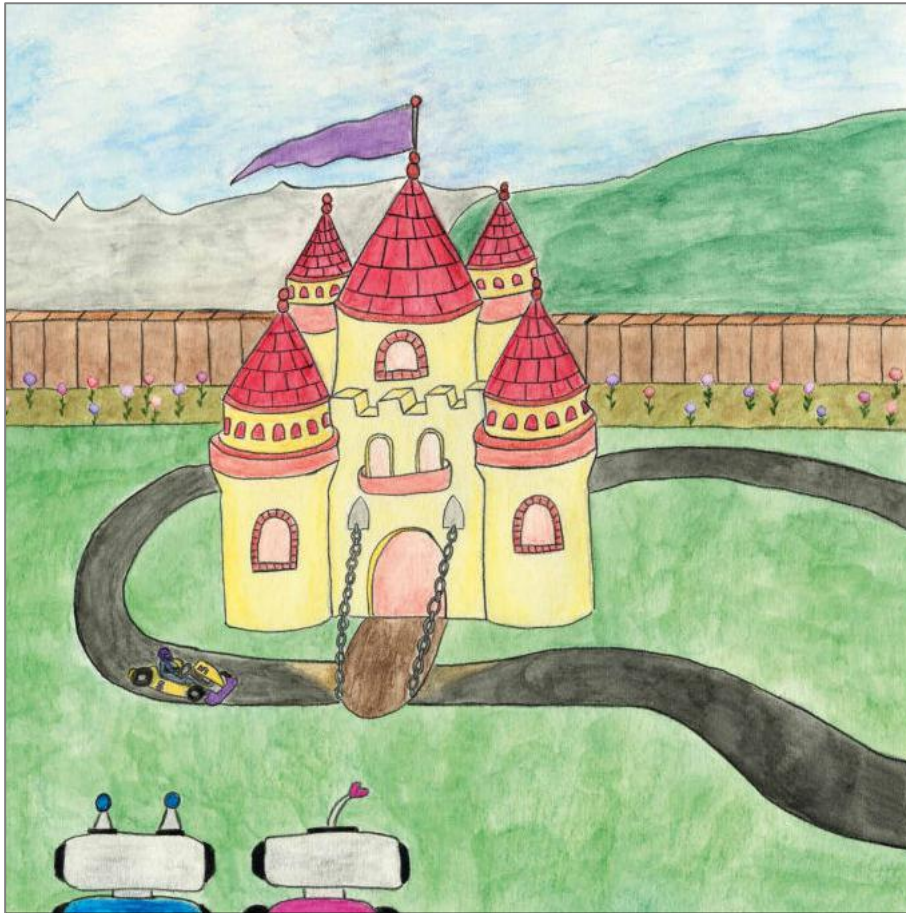
Am nächsten Tag sind Robi und Roba in der ganzen Schule bekannt. Sie dürfen den Erstklässlern beim Arbeiten helfen. Die Kinder haben das Thema Reime. Manchmal ist das noch etwas schwierig für sie.

Doch Robi und Roba müssen nur ihre Antennen drücken und schon können sie die Reime wie aus dem Nichts vortragen: „Tisch-Fisch, Wind-Kind, Sonne-Tonne, Haus-Maus, Tee-Schnee,...“

Die Kinder staunen, als sie hören, was die Roboter alles können. Sie wollen das unbedingt auch lernen und strengen sich darum heute besonders an. Robi und Roba helfen allen Kindern dabei.

Wow, am Ende des Tages sind die Kinder schon richtige Reimprofis!

Abbildung 8: Das Bilderbuch, S. 12-13



Heute ist Mittwoch. Alle freuen sich auf den freien Nachmittag, denn heute haben Mia und Nico Geburtstag. Sie haben die ganze Klasse zu sich in den Garten eingeladen. Auch Robi und Roba sind eingeladen.

Es ist ein wunderschöner, sonniger Mittwochnachmittag. Plötzlich ruft Nicos Freund Jonas: „Wow, seht her, was Robi und Roba machen!“ Die Kinder drehen sich alle zu den Robotern um und staunen. Robi und Roba zaubern neben vielen Leckereien auch ein wunderschönes Feenschloss und einen Autoparcours in den Garten. „Wow“, rufen alle Kinder im Chor. „Ihr-könn-t-ja-so-gar-zau-bern!“ So etwas haben sie noch nie gesehen!

Mia und Nico umarmen die Roboter und sagen: „Vie-len-Dank-für-al-les!“ Die Kinder rennen alle los und spielen mit den Sachen. „Das-ist-der-schön-ste-Ge-burts-tag, den-wir-je-hat-ten!“, schwärmen die Zwillinge.

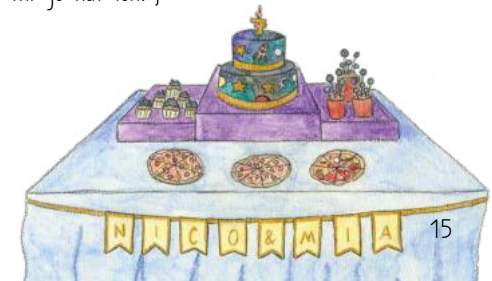
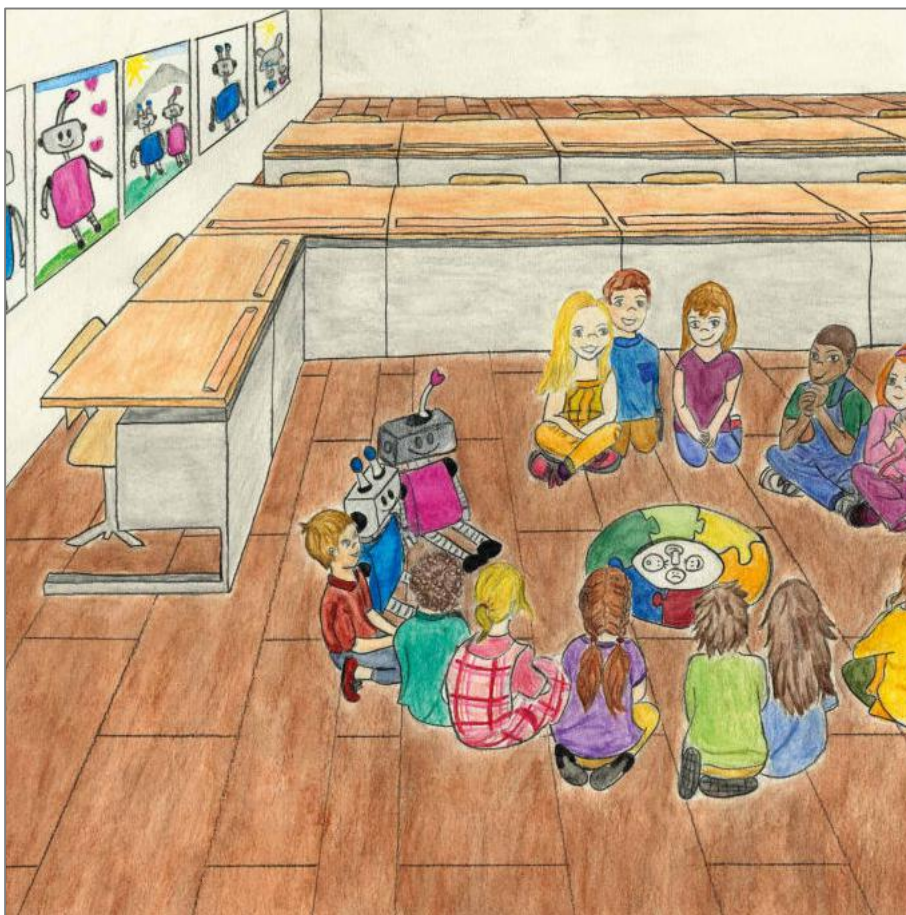


Abbildung 9: Das Bilderbuch, S. 14-15



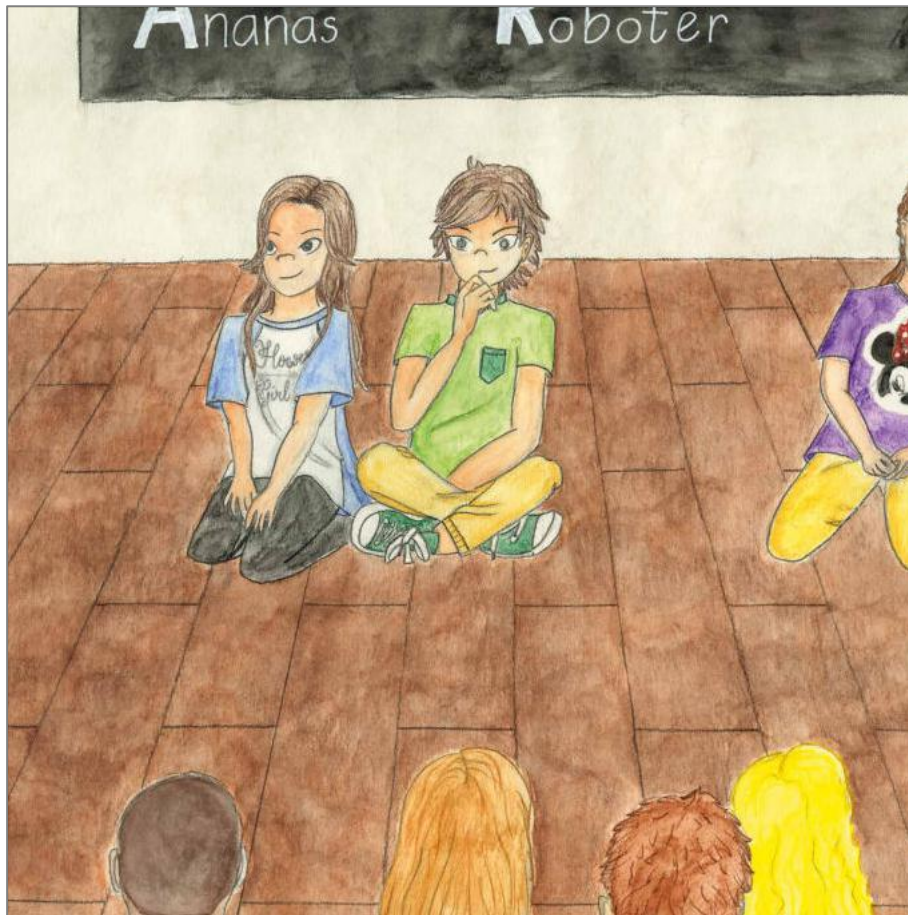
„Das war soooo toll gestern!“, berichtet Yagmur, Mias beste Freundin.

Die Kinder sitzen im Morgenkreis und erzählen, was sie gestern alles erlebt haben. Die Lehrerin hört aufmerksam zu und freut sich mit ihnen.

„Das scheint ja ein richtig toller Nachmittag gewesen zu sein!“, sagt sie.
„Trotzdem müssen wir uns heute wieder auf unsere Arbeit konzentrieren.
Ro-bi-und-Ro-ba, könnt-ihr-den-Kin-dern-heu-te-wie-der-ein-biss-chen-hel-fen?“

17

Abbildung 10: Das Bilderbuch, S. 16-17



Später zeigt die Lehrerin den Kindern eine neue Übung. Sie möchte, dass alle Kinder versuchen herauszuhören, mit welchem Buchstaben ihre Namen beginnen.

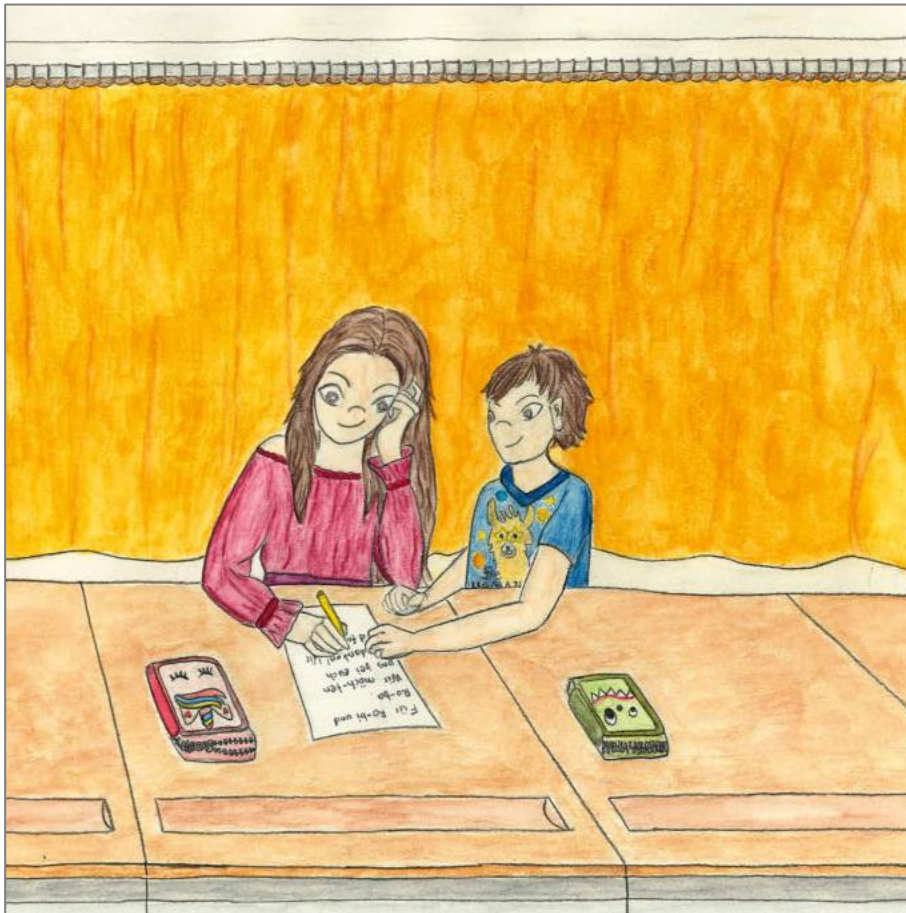
Nico überlegt: „Hmm, ich heiße Nico, also Nnnnnnico.
Mein Name beginnt mit N.“

„Sehr gut gemacht, Nico“, sagt die Lehrerin.

„Wir üben das noch ein bisschen weiter.“

Ro-bi-und-Ro-ba, könnt-ihr-den-Kin-der-n-auch-hel-fen?“

Abbildung 11: Das Bilderbuch, S. 18-19



Mia hat plötzlich eine Idee und flüstert Nico zu: „Komm, wir schreiben Robi und Roba eine Dankeskarte und alle unterschreiben.“ „Das ist eine gute Idee“, entgegnet Nico.

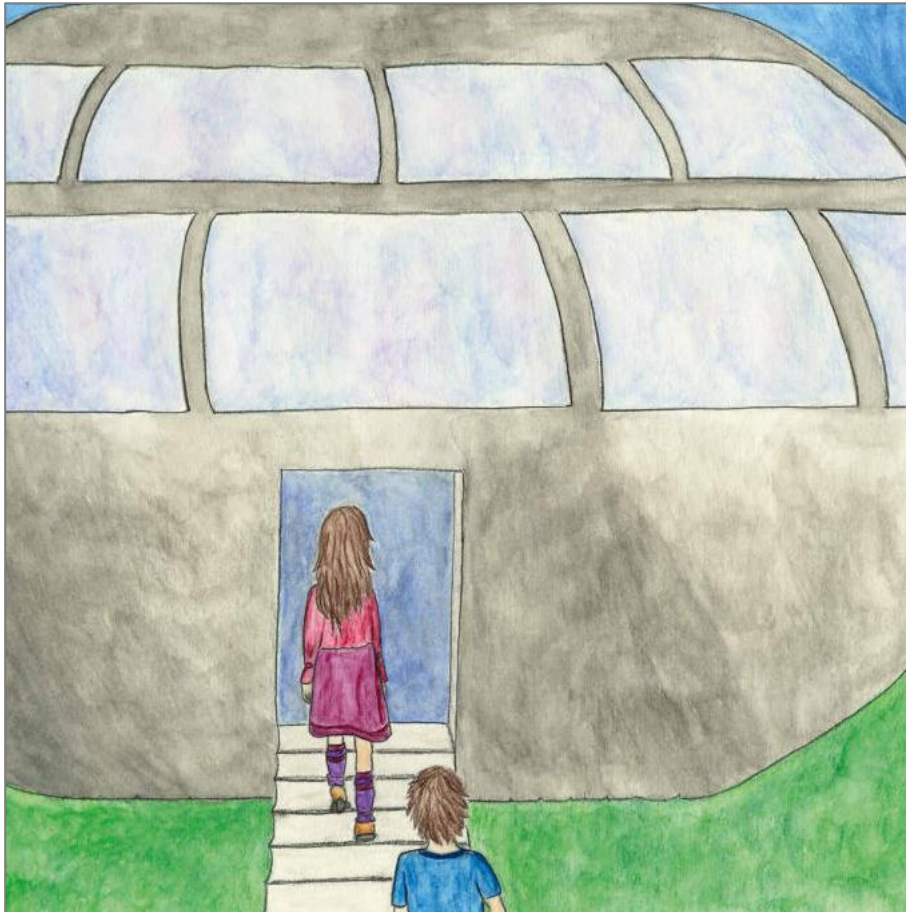
Da Nico und Mia noch nicht lange in der ersten Klasse sind, brauchen sie beim Schreiben noch etwas Hilfe von der Lehrerin.

Also schreibt Mia: „F-ü-r R-o-b-i u-n-d R-o-b-a, W-i-r m-ö-c-h-t-e-n u-n-s b-ei e-u-c-h b-e-d-a-n-k-e-n! W-i-r s-i-n-d f-r-o-h, d-a-s-s w-i-r s-o t-o-l-l-e F-r-e-u-n-d-e w-i-e e-u-c-h g-e-f-u-n-d-e-n h-a-b-e-n.“

„Uff, das war gar nicht so leicht“, sind sich Nico und Mia einig. Danach unterschreiben alle Kinder heimlich auf der Karte und übergeben sie dann den Robotern. Robi und Roba freuen sich riesig und können sich ein Tränchen kaum verkneifen.



Abbildung 12: Das Bilderbuch, S. 20-21



Als Nico und Mia am Abend nach Hause kommen, sehen sie, dass im Garten die gleiche Blechschüssel steht, die sie bereits in der Nacht gesehen haben, als Robi und Roba zu ihnen kamen.

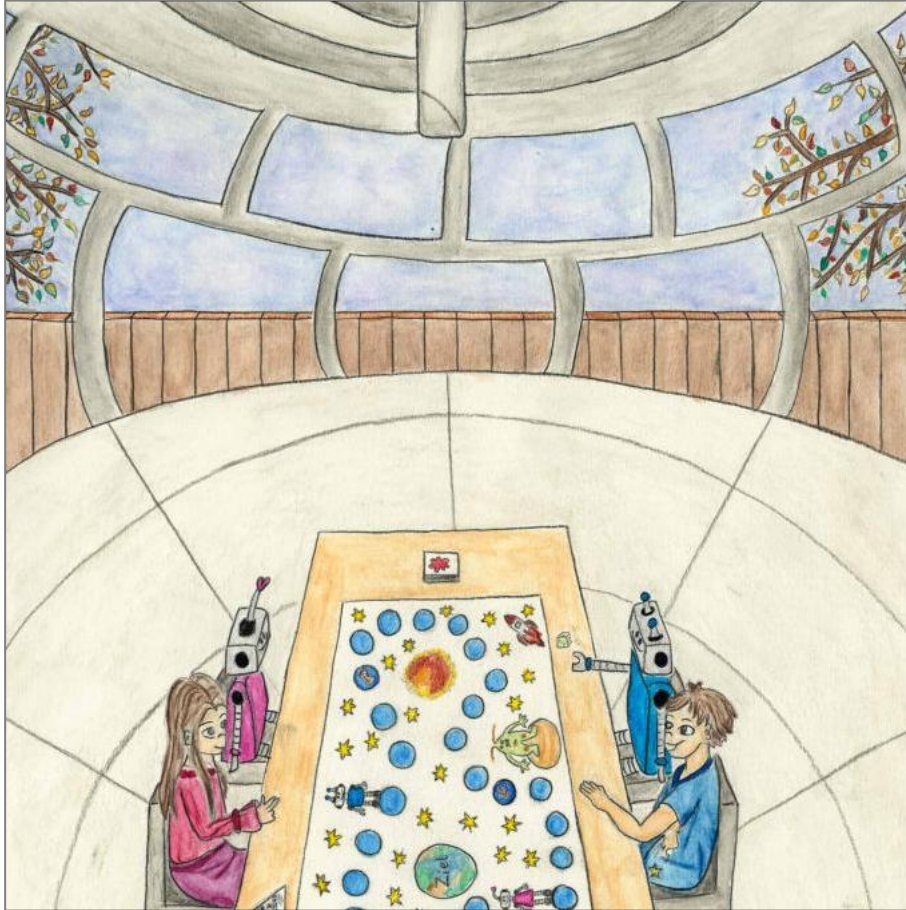
„Wollen Robi und Roba uns schon wieder verlassen?“, fragt Mia Nico leise.

Mia geht zu der Blechschüssel hin und entdeckt eine kleine Treppe, die hineinführt.

Nico und Mia gehen hinein.

23

Abbildung 13: Das Bilderbuch, S. 22-23



Robi und Roba sitzen an einem Tisch und spielen ein Spiel.

Sie lachen laut, als Roba eine Karte zieht und das Wort „Aaaa-nnnnaaaa-nnnnaaasss“ ganz langsam sagt. „Was-macht-ihr-da?“, fragt Nico. Die beiden Roboter drehen sich um und winken die Kinder zu sich. „Wir-spie-len-ein-Lus-ti-ges-Spiel.“ Robi und Roba erklären den Zwillingen das Spiel. Dann spielen sie so lange, bis Nicos und Mias Mutter sie zum Abendessen ruft.

In dieser Nacht träumen Nico und Mia von den lustigen Abenteuern, die sie mit Robi und Roba erleben durften.

25

Abbildung 14: Das Bilderbuch, S. 24-25



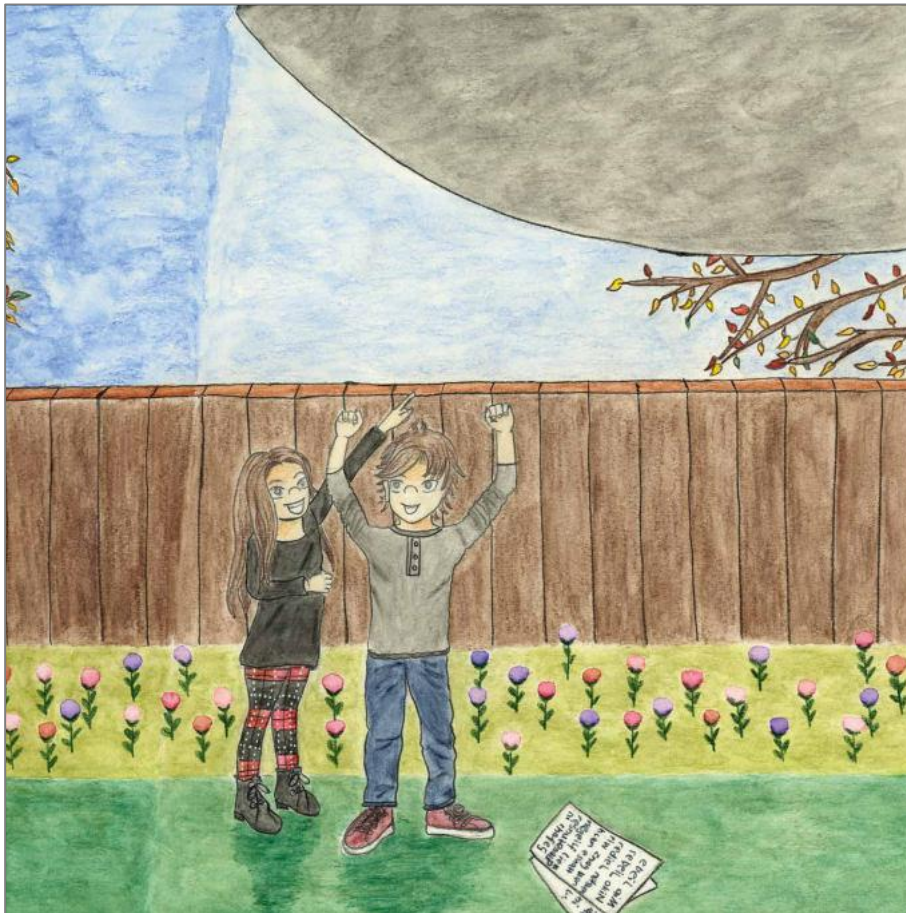
Am nächsten Tag ist endlich Samstag. So stehen Nico und Mia etwas später auf und laufen gleich nach dem Frühstück in den Garten, um zu sehen, wo Robi und Roba stecken.

Sie können jedoch nirgends eine Spur von ihnen entdecken. Plötzlich ruft Mia: „Nico, komm her! Hier liegt ein Brief!“ Nico rennt zu Mia. Auf dem Brief steht:

ebieL aiM,
 rebieL ociN
 redaiL netssum riw
 znag llensch chan
 esuah negieLf, leiw
 resnu tenaLP ni rhafeG
 tsi. dlaboS rhi sesied
 lestaR isoleg tbat,
 dnis riw nosch redien
 eküruz!
 reEu iboR,
 erEu aboR

„Verstehst du das?“, fragt Nico. „Nein, aber es sieht wie ein Rätsel aus. Komm, wir versuchen, es zu lösen. Vielleicht wissen wir dann, wo Robi und Roba sind.“

Abbildung 15: Das Bilderbuch, S. 26-27



Nico und Mia sind noch den ganzen Tag mit diesem Rätsel beschäftigt, bis Nico schliesslich ruft:
„Juhui, endlich haben wir das Rätsel gelöst!“
In diesem Moment erhellen Lichter den Garten und ein Raumschiff landet.

Robi und Roba steigen aus und gehen zu Nico und Mia. Sie berichten ihnen, was sie alles erlebt haben.

Danach dürfen die Zwillinge mit den Robotern in ihr Raumschiff gehen.
Die Freunde erzählen und spielen bis in die Nacht hinein.

Abbildung 16: Das Bilderbuch, S. 28-29



Mia und Nico wissen, dass die Roboter nicht immer auf der Erde bleiben können. Aber von nun an kommen Robi und Roba regelmässig mit ihrem Raumschiff zu ihnen, um sie und ihre Klasse zu besuchen und mit ihnen zu spielen und zu lernen.

Und wer weiss: Vielleicht dürfen Nico und Mia schon bald einmal mit Robi und Roba nach Hause fliegen.

Abbildung 17: Das Bilderbuch, S. 30-31

Impressum

Originalausgabe 2019 Alpenland Verlag, Schaan,
www.alpenlandverlag.li, office@alpenlandverlag.li

Alle Rechte vorbehalten

Idee und Konzept: Svenja Frick, Vaduz und Vanessa Lampert, Triesenberg

Text: Svenja Frick, Vaduz

Illustrationen: Vanessa Lampert, Triesenberg

Gestaltung, Satz und Druck: Gutenberg AG, Schaan,

www.gutenberg.li, office@gutenberg.li

Bindung: Buchbinderei Thöny AG, Vaduz,

www.buchbinderei.li, info@buchbinderei.li

Vertrieb: www.buchzentrum.li, Tel. +423 239 50 30,

Art. Nr. 7026, ISBN 978-3-905437-48-5



Abbildung 18: Das Impressum des Bilderbuches

II Die Handreichung



Abbildung 19: Der Buchumschlag der Handreichung

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer und praktischer Hintergrund	3
Vorwort	3
Theoretischer Hintergrund	4
Begründung der Themenwahl.....	4
Phonologische Bewusstheit – eine Definition.....	6
Phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne.....	8
Bilderbücher im Unterricht	9
Praktischer Hintergrund	11
Beschreibung unserer Durchführung	11
Zum Bilderbuch	12
Zu dieser Handreichung	14
Weitere Überlegungen	16
Sieben vorbereitete Lektionen (Sommer- bis Herbstferien).....	17
Übersicht	17
1. Doppelktion	18
2. Doppelktion	20
3. Doppelktion	22
4. Doppelktion	24
5. Doppelktion	26

1

6. Doppelktion	28
7. Doppelktion	31
Zusatzmaterial	33
Silben	34
Übersicht Silben: Ideen zur Umsetzung im Unterricht.....	34
Materialien zu den Silben	40
Reime	42
Übersicht Reime: Ideen zur Umsetzung im Unterricht	42
Materialien zu den Reimen	47
Geräusche	48
Übersicht Geräusche: Ideen zur Umsetzung im Unterricht.....	48
Materialien zu den Geräuschen.....	53
Anlaut, Inlaut, Endlaut	54
Übersicht Anlaut, Inlaut, Endlaut: Ideen zur Umsetzung im Unterricht	54
Materialien zu Anlaut, Inlaut, Endlaut.....	64
Phoneme	66
Übersicht Phoneme: Ideen zur Umsetzung im Unterricht.....	66
Materialien zu den Phonemen.....	73
Literaturverzeichnis	75
Abbildungsverzeichnis.....	76
Tabellenverzeichnis.....	76

2

Abbildung 20: Die Handreichung, S. 1-2

Theoretischer und praktischer Hintergrund

Vorwort

Die Autorinnen Svenja Frick und Vanessa Lampert beenden Anfang Kalenderjahr 2020 das Masterstudium an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Da beide ihre Arbeit als Lehrpersonen bzw. als baldige schulische Heilpädagoginnen lieben und schätzen, sind sie sehr praxisorientiert. Deshalb kam für beide nur eine produktorientierte Masterarbeit, bzw. eine Entwicklungsarbeit in Frage.

Im Rahmen ihrer Masterarbeit haben die Autorinnen ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit entwickelt und erprobt, das den Titel „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! – Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit“ trägt. Zudem haben die Autorinnen zu jedem der im Bilderbuch behandelten Themenbereichen der phonologischen Bewusstheit, nämlich Silben, Reime, Geräusche, Anlaute/Inlaute/Endlaute und Phoneme, Materialien erstellt. In dieser vorliegenden Handreichung sind dazu konkrete Ideen zur Umsetzung im Unterricht aufgeführt. Mit dem folgenden Link können die Materialien (Kärtchen, Arbeitsblätter und sonstige Materialien) heruntergeladen werden:

URL: www.robiroba.li/handreichung-download

Passwort: RobiRoba

3

Theoretischer Hintergrund

Begründung der Themenwahl

„Die Schriftsprache ist zweifelsohne eine ... zentrale Schlüsselkompetenz, wenn nicht sogar *die* zentrale Schlüsselkompetenz in formalen Bildungssystemen wie dem unseren“ (Steinbrink & Lachmann, 2014, S. VI). Solche oder ähnliche Aussagen findet man in zahlreichen Literaturen, welche sich in irgendeiner Form mit der Schriftsprache beschäftigen, so auch beispielsweise in der Publikation von Bartnitzky. Er beschreibt die Lesekompetenz als „Schlüsselfunktion für Bildung und Teilhabe am öffentlichen Leben“ (Bartnitzky, 2015, S. 135). Auch Mayer betont abermals, dass Lesen und Schreiben „in einer globalen Informationsgesellschaft eine unverzichtbare Fähigkeit“ (Mayer, 2008, S. 3) darstellt. Näger sagt: „Sprache ist der Schlüssel für Kommunikation und Bildung“ (Näger, 2017, S. 19). Allen Aussagen liegt jedoch eine ähnliche, wenn nicht sogar die gleiche Kernbotschaft zu Grunde: Um in der Schule bzw. im späteren Berufsleben und auch im gesellschaftlichen Leben allgemein bestehen zu können, bedarf es grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen. Hinzu kommt, dass die Digitalisierung diese Kompetenzen nicht im Geringsten untermauert, sondern sich „beschleunigend und intensivierend auf die Prozesse der gesellschaftlichen Produktion und Verteilung von Informationen und Wissen“ (Rosebrock & Nix, 2017, S. 7) einwirkt. Unter diesem Aspekt sind Leseprozesse im Wandel der Medien unterschiedlicher denn je. Beispielsweise werden Schrift, Bild und Ton immer häufiger miteinander in Verbindung gesetzt, was zur

4

Abbildung 21: Die Handreichung, S. 3-4

Folge hat, dass sich auch das Lesen teilweise verändert. Gerade in der Entwicklung von audiovisuellen und interaktiven Medien, wie etwa dem Fernseher, DVD, Computer und Smartphones, hat das Lesen von Bildern bzw. von bewegten Bildern an Bedeutung zugenommen (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 9). Das klingt alles schön und gut. – Woher kommt jedoch diese heiss diskutierte Thematik und wieso sind diese Kompetenzen so entscheidend für den späteren Bildungserfolg? Eine Antwort darauf gibt die PISA-Studie aus dem Jahr 2000. Das relativ schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schüler unter 15 Jahren aus Deutschland und der Schweiz, welche in den drei grundlegenden Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften geprüft wurden, führte zu grossem Aufsehen in Deutschland und im deutschen Sprachraum allgemein. Gerade die Bedeutung des Lesens bzw. der Lesekompetenz wurde durch die PISA-Studie in den Fokus der Forschung gerückt (vgl. Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 8–9; Schiefele, Artelt, Schneider, & Stanat, 2004, S. 9–11).

Die Autorinnen haben sich für ein Bilderbuch entschieden, da beide gerne mit einem Rahmenthema arbeiten. Es konnte festgestellt werden, dass es den Kindern unglaublich Spass macht, wenn sie zum Beispiel längere Zeit mit denselben Charakteren zu tun haben und diese auf eine gewisse Weise „kennlernen“. Blumenstock und Nickel bestätigen diese Erfahrung mit Aussagen dazu, dass es Kinder sehr motiviert, wenn sie sich mit den Helden der Geschichten oder dem Inhalt identifizieren können (vgl. Blumenstock, 2004, S. 47; Nickel, 2004, S. 92–95).

5

Phonologische Bewusstheit – eine Definition

Nach Mayer gibt es keine allgemein akzeptierte Definition der phonologischen Bewusstheit (vgl. Mayer, 2018, S. 46). Er versucht allerdings die phonologische Bewusstheit folgendermassen zu definieren: „Allgemein versteht man darunter die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit der Klanggestalt der Sprache zuzuwenden“ (Mayer, 2018, S. 46). Die Syntax, also die grammatikalischen Strukturen, sind bei der phonologischen Bewusstheit demnach weniger von Bedeutung, denn es braucht hierfür vor allem metasprachlich-kognitive Fähigkeiten. Damit meint Mayer, dass es Strukturen im metasprachlichen Gedächtnis braucht, um vor allem eine lautsprachliche Analyse eines Wortes bzw. Satzes vorzunehmen (vgl. Mayer, 2018, S. 47). Weiter beschreibt er vier Aspekte, die in der phonologischen Bewusstheit wichtig sind und es ihm erleichtern eine Definition zu geben:

Das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit bezieht sich ausschliesslich auf die Verarbeitung sprachlicher Informationen auf sublexikalischer Ebene (Silbe, Onset-Rime, Phonem). Wörter in Sätzen zu identifizieren und die Anzahl von Wörtern in Sätzen zu bestimmen, zählt nicht zur phonologischen Bewusstheit. Ebenso ist die phonologische Bewusstheit zu unterscheiden von der allgemeinen auditiven Wahrnehmung. Die Identifizierung und Verarbeitung nicht-sprachlicher Reize sind nicht der phonologischen Bewusstheit zuzuordnen (Mayer, 2018, S. 52).

6

Abbildung 22: Die Handreichung, S. 5-6

Somit beschreibt Mayer, in Anlehnung an Schnitzler (2008), eine für ihn passende Definition: „Die phonologische Bewusstheit meint die bewusste Identifizierung, Analyse, Synthese und Manipulation sprachlicher Einheiten auf sublexikalischer Ebene“ (Mayer, 2018, S. 52). Bei der phonologischen Bewusstheit geht es also darum, die formalen, lautlichen Aspekte der gesprochenen Sprache zu betrachten, ohne die Bedeutungsebene zu berücksichtigen. Lautliche Einheiten der Sprache werden bewusst erkannt und können daher auch manipuliert werden (vgl. Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 19–20).

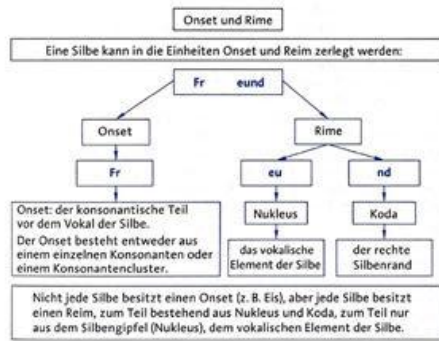


Abbildung 1: Die Ebene von Onset und Rime (Mayer, 2018, S. 50)

Phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne

Schnitzler beschreibt das Konstrukt der Bielefelder Forschergruppe (vgl. Skowronek & Marx, 1989; zit. nach Schnitzler, 2008, S. S. 20–21), welche die phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne aufzeigt. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf grössere Einheiten in der Lautsprache, wie Silben, Onsets und Rime (vgl. Abb. 1). Diese phonologischen Einheiten der deutschen Sprache sind zudem sprachrhythmisch und akustisch gut erkennbar. In das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gehört zudem die implizite Bewusstheit, d.h. das Vorhandensein von sprachlichem Wissen an sich, das aber nicht bewusst angewendet wird. Beispiele hierfür wären eher spontane Verhaltensweisen wie Reim- und Klatschspiele. Solche Fähigkeiten lassen sich bereits bei Kindern im Vorschulalter beobachten. Diese Fähigkeiten sind wichtig für die spätere Schriftsprachfähigkeit in der Grundschule, also zu einem späteren, weiter entfernten Zeitpunkt der Sprachentwicklung. Daher rührt der Name phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20).

Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne werden kleinste phonologische Einheiten der deutschen Sprache, also die Phoneme, berücksichtigt. Als Pendant zum oben erwähnten impliziten Wissen, kommt hier das explizite Wissen zu tragen. Das bedeutet, dass das Wissen über die phonologische Struktur nun bewusst geschieht, reflektiert und analysiert wird. Dieses Wissen steht in direktem Zusammenhang mit den Schriftsprachfähigkeiten am Schulanfang, daher der Name phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (vgl. Schnitzler, 2008, S. 20).

Abbildung 23: Die Handreichung, S. 7-8

Bilderbücher im Unterricht

Werden Bilderbücher im Anfangsunterricht eingesetzt, so knüpft dies an den vorschulischen Bereich an, da die Kinder damals schon oft mit Bilderbüchern in Kontakt getreten sind. Gerade im Anfangsunterricht erleben Kinder die Freude am Zuhören, wenn ihnen vorgelesen wird (vgl. Kretschmer, 2010, S. 42). Allerdings gibt es auch viele Kinder, die in einem Elternhaus aufwachsen, indem sie wenige bis keine Erfahrungen mit Bilderbüchern machen. Daher ist es um so wichtiger, diese Erfahrungen im Kindergarten bzw. in der Schule zu generieren, weshalb Bilderbücher auch im Anfangsunterricht immer eine grössere Rolle einnehmen. Zudem stellen Bilderbücher sowohl im Kindergarten als auch im Anfangsunterricht den Übergang zum späteren, selbständigen Lesen dar. „Das Vorlesen bewegt sich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und schlägt eine Brücke zwischen der Erzählung und den zuhörenden Kindern“ (Kümmertling-Meibauer, 2016, S. 61).

Zudem erzeugen Bilderbücher innere Vorstellungsbilder, welche wichtig für die kognitiven Fähigkeiten (z.B. die Fähigkeit, sich an etwas zu erinnern und Inhalte neu miteinander zu verbinden) sind. Sie laden auch zum Verweilen ein, da sie keine flüchtigen Bilder wie im Fernsehen sind, sondern dem Betrachter die Möglichkeit geben, die Dauer des Anschauens selbst zu bestimmen (vgl. Kretschmer, 2010, S. 13–16).

Bei der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern entsteht auch eine grosse emotionale Nähe zwischen der vorlesenden Person und dem Kind bzw. den Kindern. Da durch das Setting mit einem Bilderbuch ganz

automatisch Kommunikationssituationen geschaffen werden können, ergeben sich daraus intensive sprachliche Austauschmöglichkeiten, „welche Bedeutung die dargestellten Inhalte für die Kinder ganz persönlich haben“ (Blumenstock, 2004, S. 50). Gerade wenn sich die Kinder mit dem Helden oder der Heldin identifizieren, kommen sie auf indirekte Weise dazu zu erzählen, was sie bewegt und wie es ihnen dabei geht. Blumenstock weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Annäherung an Bücher nicht unterschätzt werden darf, da dadurch eine positive Einstellung zu Büchern entsteht (vgl. Blumenstock, 2004, S. 49–50).

Abbildung 24: Die Handreichung, S. 9-10

Praktischer Hintergrund

Beschreibung der Durchführung

Die Autorinnen haben im Rahmen ihrer Masterarbeit zum Thema „phonologische Bewusstheit“ das Bilderbuch „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! – Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit“ entwickelt und dazu Materialien, welche zum Bilderbuch passen, erstellt. Jedoch können die Materialien auch losgelöst vom Bilderbuch benutzt, oder durch andere Lehrmittel ergänzt werden.

Um in der Praxis zu testen, ob die in dieser Handreichung aufgeführten Aufgaben auch schwachen Kinder genügen, wurde das Projekt von den Sommer- bis zu den Herbstferien 2019 in einer ersten Klasse durchgeführt. Dazu stand jeweils eine Doppellektion pro Woche zur Verfügung, weshalb es schlussendlich sieben Doppellektionen waren. Diese wurden genauestens vorbereitet (siehe S. 18-32) und nach der Durchführung reflektiert.

Für die Aufträge, welche alleine, zu zweit oder in Gruppen gelöst werden mussten, wurde zusätzlich ein Forschungstagebuch geführt, in das Beobachtungen, sowie mögliche Anpassungen für die Fokuskinder eingetragen wurden. Die fünf Fokuskinder (schwache Kinder) wurden vor den Sommerferien anhand des standardisierten Tests TEPHOBE (Mayer, 2016) ausgewählt.

11

Die Klasse setzt sich aus 23 Schülerinnen und Schülern (SuS) zusammen, davon sind es 14 Buben und 9 Mädchen. Es ist eine sehr fleissige, motivierte und angenehme Klasse. Es gibt einige, wenige DaZ-SuS, welche jedoch ebenfalls gut Deutsch sprechen.

Am Ende jeder Doppellektion wurde jeweils eine Reflexionsrunde durchgeführt, da es ein grosses Anliegen der Autorinnen ist, dass die SuS ihre personalen und sozialen Kompetenzen in diesem Bereich stärken. Dabei kam oft zur Sprache, dass die Gruppenarbeiten nicht so gut funktioniert haben. Daher hat sich die Klasse für jede Doppellektion folgende drei Ziele gesetzt:

- Wir sind lieb miteinander.
- Wir helfen einander.
- Wir spielen fair miteinander.

Zum Bilderbuch

Das Bilderbuch „Ro-bi, Ro-ba, schön seid ihr da! – Ein Bilderbuch zur phonologischen Bewusstheit“ erzählt die Geschichte der beiden Roboter Robi und Roba. Die Roboter leben im Weltall und sehen durch ihr Raumschiff täglich auf die Erde hinunter. Sie wollen schon lange einmal dort hingehen. Eines Tages setzen sie ihre Pläne in die Tat um. Sie landen im Garten der beiden Zwillinge Nico und Mia. Leider verstehen Nico und Mia die Sprache der Roboter zu Beginn noch nicht. Mit etwas Übung und der Hilfe von Robi und Roba gelingt es Nicc

12

Abbildung 25: Die Handreichung, S. 11-12

und Mia jedoch, die Robotersprache zu verstehen und zu sprechen. Schnell werden sie alle gute Freunde. Rob und Roba sind bald in der ganzen Schule bekannt und unterstützen die Erstklässler beim Lernen. Eines Tages jedoch verschwinden Robi und Roba plötzlich und lassen nur einen rätselhaften Zettel zurück. Wo sind sie hingegangen? Und was ist mit ihnen passiert?

Das Bilderbuch umfasst 15 Doppelseiten, auf denen folgende Bereiche der phonologischen Bewusstheit aufgegriffen werden: Silben, Reime, Geräusche, Anlaute/Inlaute/Endlaute sowie Phoneme.

Die Bilder sind sehr kindgerecht gestaltet und die Geschichte ist in einer einfachen Sprache geschrieben.

Die Idee der Autorinnen ist es, jeweils nur die Seiten in einem Durchgang zu lesen, welche zu einem Bereich gehören (siehe S. 17), da so die Spannung und Motivation aufrechterhalten wird und zudem das angesprochene Thema in den nächsten Tagen bzw. Wochen vertieft werden kann. Bei den Phonemen sind zu einem Bereich nicht alle Seiten zu lesen, da verschiedene Themen angesprochen werden. Daher sind in der Tabelle auf S. 17 bei den Phonemen vier Felder mit den Bilderbuchseiten angegeben. Neben den Silben ist dieser Bereich der Phoneme, nach Meinung der Autorinnen, der umfangreichste und anspruchsvollste, weshalb für diesen mehr Zeit berechnet werden sollte.

13

Zu dieser Handreichung

Zu jedem der im Bilderbuch behandelten Themen der phonologischen Bewusstheit liegen in diesem Materialheft konkrete Ideen zur Umsetzung im Unterricht vor. Jedes Thema ist zudem farblich gekennzeichnet:

- Silben: blau
- Reime: orange
- Geräusche: grün
- Anlaute/Inlaute/Endlaute: gelb
- Phoneme: violett

Die in dieser Handreichung enthaltenen Ideen lassen sich Eins-zu-Eins im Unterricht umsetzen. Die Materialien, welche selbst erstellt wurden, sind unter dem **Link auf S. 3** als Download bereitgestellt. Die Materialien, welche im Download zur Verfügung stehen, sind in diesem Heft jeweils nach den konkreten Ideen der verschiedenen Bereiche in einer weiteren Tabelle aufgeführt.

Zudem haben die Autorinnen jeweils im Kommentar erwähnt, worauf Lehrpersonen beispielsweise gerade bei schwachen Kindern achten könnten oder auch allgemeine Hinweise zur Durchführung geben. Ausserdem ist gekennzeichnet, ob die Autorinnen die Idee während ihrer Durchführung umgesetzt (D) und/oder mit dem Forschungstagebuch noch spezifisch ausgewertet (FT) haben.

14

Abbildung 26: Die Handreichung, S. 13-14

Tabelle 1: Legende

Abkürzung	Beschreibung
SuS	Schülerinnen und Schüler
LP	Lehrperson
SHP	Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge
EA	Einzelarbeit
PA	Partnerarbeit
GA	Gruppenarbeit
ES	Ergebnissicherung
WT	Wandtafel
GPK	Graphem-Phonem-Korrespondenzen
D	In der Praxis durchgeführt
FT	Mit dem Forschungstagebuch ausgewertet
Abb.	Abbildung

15

Weitere Überlegungen

- Die Kärtchen wurden in Schachteln im A6-Format gelegt. Die dazugehörigen Beschriftungen und Wörterlisten wurden ebenfalls in A6 ausgedruckt und auf den Schachteldeckel (Beschriftung) bzw. auf die Innenseite des Deckels (Wörterliste) geklebt. Hinweis: Kärtchen, welche doppelseitig gedruckt werden (z.B. Silbenkärtchen und Phonemkärtchen), sind so gestaltet, dass die Kopiervorlagen nur in den Kopierer gelegt und doppelseitig gedruckt werden müssen.
- Da bei der Durchführung nur zwei Lektionen pro Woche zur Verfügung standen, musste das Projekt eher klein gehalten werden. Die Idee wäre es, das Projekt so zu gestalten, dass Anfang der Woche die entsprechenden Bilderbuchseiten gelesen werden und die restliche Woche (bzw. 2-3 Wochen) am entsprechenden Bereich (siehe S. 17) gearbeitet wird.
- Das Projekt ist so konzipiert, dass es mit der ganzen Klasse integrativ, aber auch im separativen Setting (z.B. eine Kleingruppe bei der SHP), durchgeführt werden kann.
- Zudem ist das Projekt so gestaltet, dass es eine Ergänzung zu anderen Lehrmitteln darstellen kann, welche in der ersten Klasse benutzt werden. Auch können für das Projekt weitere Materialien aus anderen Lehrmitteln problemlos dazu genommen bzw. dadurch erweitert werden.
- Die Autorinnen haben sich vorgestellt, dass das Bilderbuch sowie die dazugehörigen Materialien (z.B. Spiele, Kärtchen, usw.) für die Kinder sichtbar und jederzeit zugänglich im Klassenzimmer aufgelegt werden.

16

Abbildung 27: Die Handreichung, S. 15-16

Sieben vorbereitete Lektionen (Sommer- bis Herbstferien)

Übersicht

Tabelle 2: Übersicht 7 Doppellektionen

Bereich	Bilderbuchseiten				Ungefähre Zeitdauer*
Silben	S. 2-9				2-4 Wochen
Reime	S. 10-13				1 Woche
Geräusche	S. 14-15				1 Woche
Anlaute/Inlaute/Endlaute	S. 16-19				2-3 Wochen
Phoneme	S. 20-21	S. 22-25	S. 26-27	S. 28-31	3-5 Wochen

*kann beliebig, individuell angepasst werden

17

1. Doppellektion

Tabelle 3: 1. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde					
Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
<p>Kennenlernen von Robi und Roba</p> <p>Robotersprache (=Silbensprache)</p>	<p>Begrüßung der Kinder; kurze Erklärung, was in den nächsten Wochen gemacht wird → Robi und Roba vorstellen anhand der Figuren</p> <p>Bilderbuchseiten 2-7 vorlesen. „Wollt Ihr die Roboter auch verstehen ihre Sprache sprechen? Weiss jemand schon, wie die Roboter sprechen? Wie diese Sprache heisst?“</p>	<p>Hören zu.</p> <p>Beantworten die Fragen und legen sich die Roboter-Kette um.</p>	Kreis	Figuren Robi und Roba, Bilderbuch S. 2-7	Als Einstieg in das Projekt möchten die Autorinnen den Kindern ihre beiden Hauptfiguren Robi und Roba vorstellen. Dies soll die Kinder motivieren, um sich in den nächsten Wochen mit diesen beiden Figuren zu beschäftigen.
Namen klatschen	<p>Geschenk von Robi und Roba abgeben: RoboterKette mit Namen drauf:</p> <p>Stellen sich vor und klatschen Namen der Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder klatschen Namen zu „Mein rechter Platz ist leer.“ - Augen zu, nur hören - Nur Anfang des Namens sagen (klatschen); Silben weiter klatschen - ... 	<p>Legen sich die Namenskette um.</p> <p>Klatschen Namen.</p>	Kreis	RoboterKette mit Namen für jedes Kind	<p>Das kleine Geschenk soll die Kinder motivieren und dient gleichzeitig dazu, dass die Autorinnen die Namen den Kindern zuordnen können.</p> <p>Das Namen-Klatschen dient dem Verständnis für Silben und ist direkt eine alltagsnahe Erfahrung für die Kinder.</p>
Wörter in Silben zerlegen	Geben Wörter anhand der Silbenkärtchen vor: Zuerst klatschen, dann hüpfen und dann zu zweit einen Jonglierball hin- und herwerfen.	Machen mit.	Kreis	Silbenkärtchen, Auftragskarten, Jonglierbälle	Kinder sollen die Silben auf verschiedene Weisen zerlegen können. In diesem Fall durch klatschen, hüpfen und sich gegenseitig einen Ball zuwerfen. Die Auftragskarten (klatschen, hüpfen, Ball werfen) dienen als Hilfe, damit

18

Abbildung 28: Die Handreichung, S. 17-18

					die Kinder später noch wissen, wie sie die Silbenkärtchen einsetzen müssen.
Wörter in Silben zerlegen	Geben den Auftrag: Anhand der Silbenkarten die Silben zerlegen → Es gibt 3 Auftragskarten dazu (klatschen, hüpfen, Ball werfen) → 12 PA: jede LP schaut auf 4 Gruppen (im und ums KLZ)	Nehmen Silbenkärtchen und klatschen zuerst die Silben. Danach hüpfen und sich den Ball zuwerfen.	PA	Silbenkärtchen, Auftragskarten, Jonglierbälle, Blatt: Aufteilung PA	Die Auftragskarten mit den Silbenkärtchen sollen für die SuS selbstständig machbar sein.
Farben zu den entsprechenden Silben kennenlernen/anwenden	Legen drei grosse Blätter in versch. Farben in die Mitte: → Blau = 1 Silbe → Rot = 2 Silben → Gelb = 3 Silben und mehr Zeigen ein paar Wortkärtchen. Erklären AB „Schulsachen“	Sagen, auf welche Farbe das entsprechende Wortkärtchen kommt. Danach bearbeiten sie das AB „Schulsachen“ → zuerst gemeinsam je ein Beispiel → danach EA → Kontrollieren selbstständig im Kreis	Kreis / EA	3 grosse Blätter (blau, rot, gelb), AB „Schulsachen“	Die Farben sind von den Autorinnen gewählt und dienen dazu, dass die Kinder die entsprechenden Wörter genauer betrachten und die entsprechende Silbenzahl herausfinden können. Zuerst wird dies gemeinsam gemacht, dass sie Sicherheit gewinnen. Anschliessend sollen sie die Farben selbstständig auf ihrem AB angeben.
Feedback	Erklären die Feedbackrunde → Smileys: Wie hat es mir gefallen → Sprechblase mit Robi und Roba: Ich möchte noch etwas dazu sagen	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	3 Smileys, Spielfiguren	Die Autorinnen finden es äusserst wichtig, dass die SuS schon früh lernen, sich selbst einzuschätzen bzw. Feedback zu geben. Durch diese einfache Variante können auch schwache und/oder schüchterne Kinder ihr Feedback geben. Das Feedback bzw. die Selbsteinschätzung wird in jeder Lektion am Schluss gemacht.

19

2. Doppellektion

Tabelle 4: 2. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde		<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lernen die Silbenbögen kennen. - Die SuS können Silbenbögen unter die Tiere zeichnen. - Die SuS können ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter mit und/oder ohne Hilfe klatschen. - Die SuS können die Silbenlängen (ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter) bestimmen. 			
Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition	Repetition 1. Doppellektion → Robi & Roba → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist und wie die Robotersprache heisst und funktioniert.	Kreis	Bilderbuch S. 2-7, Figuren Robi und Roba	Damit die Kinder wieder abgeholt werden, lohnt es sich, die Geschichte nochmals kurz zu wiederholen und die Bilder zu zeigen.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen die Bilder	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 8-11	
Silbenkarten sortieren	Halbklass: Bildkarten sortieren → auf die entsprechende Farbe legen → neue dazu (z.B. Tiere)	Klatschen mit und legen die Kärtchen auf die entsprechende Farbe.	Halbklass	Silbenkärtchen	Es werden neue Kärtchen dazu genommen (Tiere), damit die SuS das Gelernte anwenden können.
Silbenbögen	Silbenbögen thematisieren/zeigen an WT Bewegungen mitmachen in Luft und auf der Tischplatte Geben den Auftrag: AB Tiere (2. Niveau)	Hören zu und machen Bewegungen der Silbenbögen in der Luft und auf der Tischplatte mit.	KU	WT, Kreide	Da die Silben auf Arbeitsblättern mit Silbenbogen gekennzeichnet sind/werden, ist es wichtig, dass die SuS die Silbenbogen kennenlernen und anwenden können. Daher wird auch das 2. Niveau (2 Sterne) heute für alle Kinder ausgeteilt.
Silbenbögen	Unterstützen, wenn nötig.	Bearbeiten das AB „Tiere“ → wer fertig ist, darf die neuen Silbenkärtchen mit den Auftragskarten (klatschen, hüpfen, Ball werfen) bearbeiten	PA	AB „Tiere“, Silbenkärtchen, Auftragskarten	Das AB ist sowohl zur Übung, als auch zur ES gedacht, um zu sehen, ob die Kinder die Silbenbögen verstanden haben oder nicht. Da die Kinder unterschiedlich fertig werden, bietet es sich an, mit den Auftragskarten zu arbeiten, da

20

Abbildung 29: Die Handreichung, S. 19-20

					sie diese selbständig bearbeiten können. [REDACTED]
Wörter raten Silbenlängen	Gemeinsam wird zunächst das Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“ (Einige Beispiele) gespielt, damit die Kinder es danach in Gruppen spielen können.	Spielen das Spiel mit und versuchen die Wörter der anderen SuS herauszufinden.	Kreis		Gemeinsam in der Klasse wird dieses Spiel gespielt in Vorbereitung auf die nächste Sequenz. Zudem ist es nach der Arbeit am AB eine Auflockerung.
Silbenlängen	Unterstützen, wenn nötig.	4er-GA: „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“	GA	Blatt: Aufteilung GA	[REDACTED]
Feedback	Feedbackrunde → Feedbackkärtchen (wie hat es mir gefallen & ich möchte noch etwas dazu sagen)	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition

21

3. Doppellektion

Tabelle 5: 3. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können einfache Reime erkennen. - Die SuS produzieren eigene Reime. - Die SuS kennen die Geschichte von Robi und Roba bis Doppelseite 6.
------------------------	--

Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist und wie die Robotersprache heisst und funktioniert.	Kreis	Bilderbuch S. 2-9, Figuren Robi und Roba	Damit die Kinder wieder abgeholt werden, lohnt es sich, die Geschichte nochmals kurz aufzufrischen und die Bilder vom letzten Mal dazu zu legen.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen die Bilder	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 12-13	
Erste Reime	Kurz ein paar Beispiele zusammen Spiel: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsch' mir das Reimwort zu Haus (Bild, das Kind hat) her.“	Spielen Spiel. Wenn sie nicht sicher sind, können sie jederzeit fragen.	Kreis	Reimkärtchen	Aus dem Kindergarten sind den SuS Reime bereits bekannt. Deswegen haben sich die Autorinnen dazu entschieden, direkt mit einem Reimspiel zu starten.
Reimemory und AB „Reime“	Erklären das Spiel „Reimemory“. Wer fertig ist: AB „Reime“.	Spielen das Memory in Gruppen. Danach arbeiten sie am AB „Reime“.	GA / EA	Memory-kärtchen (7x), AB „Reime“	Um die Reime zu wiederholen bzw. zu festigen, wird das Reimemory in kleinen Gruppen gespielt. Dies dient gleich auch als Vorübung für das zu lösende AB, welches wiederum der ES dient. [REDACTED]
Reime	Erklären Spiel „Fliegenklappe“. Kinder in Halbklassen aufteilen (Tiger und Bären).	Hören zu. Spielen Spiel „Fliegenklappe“.	Kreis, Halbklassen	4 Fliegenklappen, Reimkärtchen	Als kleine Auflockerung und Aktivierung dient dieses Spiel. Erfahrungsgemäss lieben die Kinder dieses schnelle Spiel mit der Fliegenklappe (kann natürlich auch für andere Bereiche eingesetzt werden).

22

Abbildung 30: Die Handreichung, S. 21-22

Feedback	Erklären kurz den Auftrag.	Malen Smileys zuerst an ihrem Platz an und kommen anschließend in den Kreis.	EA	Smiley-Zettelchen	Die letzten beiden Lektionen haben gezeigt, dass die Kinder äusserst lange überlegen müssen, wie es ihnen gefallen hat und zum Teil auch anderen Kindern „nachmachen“. Denn durch gezieltes erfragen, hatten die Kinder dann trotzdem eine eigene Meinung. Daher bauen die Autorinnen heute diese Sequenz ein.
Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert.	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition

23

4. Doppellektion

Tabelle 6: 4. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können Geräusche identifizieren. - Die SuS können sich eine Reihenfolge mehrerer Geräusche merken. - Die SuS können eine Veränderung in der Reihenfolge der Geräusche wahrnehmen. - Die SuS können zu einer Musik malen (→ Musik sichtbar machen). - (Die SuS können mind. zwei gruppenfördernde Eigenschaften nennen.)
-------------------------------	---

Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache) und Reime → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, wieso sie das letzte Mal ihre Spielfigur auf den roten Smiley gelegt haben.	Kreis	Bilderbuch S. 2-13, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Letzte Woche haben ganz viele Kinder bei der Reflexion ihre Spielfigur auf den roten Smiley gelegt. Es stellte sich heraus, dass sie vor allem die Zusammenarbeit in den Gruppen meinten (z.B. Kinder, die geschubst haben). Die Autorinnen finden es wichtig, dies nochmals aufzugreifen und zu thematisieren.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen das Bild	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 14-15	
Geräusche lauschen Geräuschfolge merken Geräuschfolge verändern	Spielen vom Computer verschiedene Geräusche, die zum Bild passen vor. Spielen dann eine Geräuschfolge (z.B. 4-5 Geräusche) vor. Spielen gleiche Geräuschfolge vor, lassen jedoch eines aus. Welches fehlt?	Schliessen die Augen und hören zu. Wer das Geräusch errät bzw. eine Idee hat, darf aufhalten. Kinder müssen Geräuschfolgen raten. Welche Geräusche kommen nacheinander?	Kreis	Computer, Geräusche	„Lausch- und Reimaufgaben fördern die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn. Sie knüpfen an Bekanntes an und lenken die Aufmerksamkeit der Kinder in spielerischer Form weg vom inhaltlichen Aspekt der Sprache auf den Lautaspekt“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 23).

24

Abbildung 31: Die Handreichung, S. 23-24

		Finden heraus, welches Geräusch in der Geräuschfolge fehlt.			
Geräusche erraten	Teilen die Kinder in Halbklasse (Tiger und Bär). → 10 min. Geräusche raten anhand versch. Gegenstände → 10 min. Geräuschfolge vorgeben; ein Kind versucht sie nachzumachen	Erraten verschiedene Geräusche und produzieren sie selbst. Machen eine Geräuschfolge nach.	Halbklasse	versch. Gegenstände (s. Ideen)	In der vorherigen Sequenz sind Geräusche vom Computer abgespielt worden. Damit die Kinder nun auch selber Geräusche aus dem Alltag produzieren können, wird diese Sequenz eingebaut. Auch die Geräuschfolgen werden nochmals aufgegriffen.
Musik hören und dazu malen	Erklären Auftrag: „Du hörst jetzt gleich eine Musik. Wie wirkt diese auf dich? Nimm deine Farbstifte und male dazu. Man muss gar nichts erkennen, es können z.B. Linien oder Formen sein.“ Zusatzaufgabe: Ausschnitte ausschneiden und neu auf farbiges Blatt kleben.	Malen mit Neocolor oder Holzfarben zu der Musik. Was löst die Musik für eine Stimmung aus?	EA	Musik, Malblätter A3, evtl. Neocolor	Diese Sequenz dient dazu, die Kinder nochmals zu fokussieren, genau hinzuhören, jedoch in einem etwas anderem Rahmen. Sie dürfen nun ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich nur auf die Musik konzentrieren. Diese Übung hat auch etwas Meditatives, was, der Meinung der Autorinnen nach, auch im Schulalltag Platz haben darf.
Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert.	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition

25

5. Doppellektion

Tabella 7: 5. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können zu verschiedenen Gegenständen mind. 6 Anlaute finden. - Die SuS können den Anlaut herausfinden, wenn sie nur den Rest des Wortes hören. - Die SuS können eigene Wörter zu verschiedenen Anlauten finden. - Die SuS können zu einem bestimmten Anlaut Gegenstände suchen und malen (evtl. schreiben).
------------------------	--

Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache) und Reime → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilderbuch S. 2-15, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Die Autorinnen haben letzte Woche nochmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Es ging schon sehr viel besser, jedoch haben die Kinder gesagt, sie würden es noch besser hinkriegen. Daher greifen sie dies nochmals kurz auf.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen das Bild	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 16-17	
Anlaute herausfinden Wörter ohne den Anlaut erraten	Legen verschiedene Gegenstände in die Mitte 1. „Mit welchem Anlaut beginnt ... (z.B. Radiergummij)?“ 2. Jetzt den Anlaut „wegzaubern“ mit folgendem Spruch: „Ro-bi, Ro-ba, der erste Buchstabe ist nicht mehr da.“ und nur noch den Rest des Gegenstandes sagen. (3. Nur falls Zeit: Welche Gegenstände haben den gleichen Anlaut?)	1. Sagen die Anlaute zu den Gegenständen. 2. Finden heraus, um welchen Gegenstand es sich handelt. (3. Merken, welche Gegenstände, den gleichen Anlaut haben.)	Kreis	Versch. Gegenstände (ca. 8-10 Stk.), Zauberstab	„Um die Kinder nicht zu überfordern, sollen sie zunächst vor allem mit Übungen zur Identifikation des Anlautes auf die Phänomenanalyse vorbereitet werden. Sind die Kinder in der Analyse des Anlautes sicher, können auch Übungen zur Identifikation des Endlautes oder vereinzelt auch des Inlautes folgen“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 48).
Anlautspiel	Erklären das Anlautspiel (mit Mundbildern).	Hören zu.	GA	Anlautspiel, Würfel,	Das Anlautspiel liegt in mehreren Versionen mit

26

Abbildung 32: Die Handreichung, S. 25-26

Gegenstände mit Anlaut suchen	Erklären die Zusatzaufgabe: Sobald die Kinder fertig sind mit dem Spiel, dürfen sie das AB holen und einen entsprechenden Anlaut würfeln. Als Puffer bereithalten: Anlautmemory	Spielen das Anlautspiel. Sobald sie fertig sind, holen sie sich das AB.		Gruppeneinteilung, AB „Gegenstände mit Anlaut suchen“, Würfel mit Anlauten, Anlautmemory	unterschiedlichen Buchstaben und Mundbildern vor. Die Autorinnen haben sich für diese Durchführung darauf geeinigt, nur das Anlautspiel mit den Mundbildern AEIOU zur Verfügung zu stellen, da es aus zeitlichen Gründen ansonsten zu viel wäre.
Anlaut lassen	Im Kreis einen Anlaut vereinbaren durch würfeln. (Sagen ein Wort. Kommt ein Wort mit dem vereinbarten Anlaut, dürfen die Kinder ein Zeichen (z.B. Daumen hoch, klatschen, sich umdrehen, ...) machen.)	Ein Kind darf den Anlaut würfeln und ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut sagen. (Machen vereinbartes Zeichen, sobald ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut kommt.) Variante: evtl. mit Augen verbinden	Kreis	Würfel mit Anlauten, evtl. Augenbinden	Diese Sequenz wird nur dann gemacht, wenn noch Zeit übrig bleibt.
Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert. Wiederholen die Ziele.	Wiederholen die Ziele. Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition Die Autorinnen haben die letzten Male gemerkt, dass die Kinder langsam verstehen, wie sie eine Rückmeldung geben können. Sie haben das letzte Mal schon viel differenzierter erklären können, was ihnen gefallen bzw. nicht gefallen hat. Da die Autorinnen dies, wie bereits erwähnt, sehr wertvoll finden, werden sie wieder 15 Minuten die Feedbackrunde machen. Letztes Mal waren 10 Minuten sehr knapp bemessen.

27

6. Doppellektion

Tabelle 8: 6. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde		<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können bei drei von fünf Wörtern die Laute mit Zaubersteinen korrekt legen. - Die SuS wissen, wie das Spiel „Im Weltall“ geht. 			
Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache), Reime, Anlaut → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilderbuch S. 2-17, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. In den letzten Wochen wurden mehrmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Es ging schon sehr viel besser, jedoch haben die Kinder gesagt, sie würden es noch besser hinkriegen. Daher greifen die Autorinnen dies nochmals kurz auf.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen das Bild. Frage: Was würdest du in dem Brief schreiben? Wer hat verstanden, was Niko und Mia geschrieben haben?	Hören zu. Überlegen, was sie im Brief schreiben würden. Berichten, was sie verstanden haben.	Kreis	Bilderbuch S. 20-21	Das ist der erste Teil der heutigen Geschichte. Sie geht später noch weiter.
Phonemanalyse	In der Mitte liegt das grosse Legeblatt. In einem Fühlsack werden die Bildkärtchen (einfach) hineingelegt. Für den Ablauf (Ablaufkarten) ein Beispiel machen: Ziehen eine Bildkarte und legen sie oben hin. Zu jedem Laut des Wortes einen Zauberstein hinlegen.	Hören zu. Legen zu jedem Laut einen Zauberstein hin. Sie wissen, wie er Auftrag funktioniert. Entscheiden selbst, ob sie den Auftrag verstanden haben und gleich am Platz loslegen möchten oder ob sie nochmals	Kreis	Legeblätter, Bildkarten einfach (12x), Bildkarten mittel (ca. 4x), Bildkarten schwierig (ca. 4x) Ablaufkarten, Zaubersteine, Zauberstäbe (z.B. Strohhalm), Ablaufplan	Diese Sequenz dient als Erklärung für den darauffolgenden Auftrag. Da die Autorinnen vermuten, dass die schwachen Kinder (bzw. unsere Fokuskinder) Mühe mit der Phonem-Laut-Korrespondenz haben werden, überlassen sie es zunächst den Kindern selbst, ob sie noch eine zusätzliche Erklärung brauchen oder nicht.

28

Abbildung 33: Die Handreichung, S. 27-28

	Danach dürfen ein paar Kinder den Vorgang versuchen. Geben den Auftrag: Jedes Kind versucht nun an seinem Platz das Gleiche zu machen. Jeder bekommt einen Ablaufplan mit den gleichen Symbolen der Auftragskarten. Immer 5 Kärtchen werden gefüllt, danach von einer LP kontrollieren lassen. (Jeweils zwei Kinder bekommen ein Säckchen). Wenn es zu leicht ist, darf ein anderes Säckchen (mittel, schwierig) holen. Wer weiss, wie's funktioniert, darf an seinen Platz gehen und den Auftrag erledigen. Wer das Gefühl hat, er braucht nochmals eine Erklärung, darf im Kreis bleiben.	eine Erklärung brauchen.			Dabei behalten die Autorinnen folgende Aussage im Hinterkopf: Es ist wichtig zu akzeptieren, „dass Wörter, die nicht allein aus der Korrespondenz zwischen gehörtem Laut und Buchstaben erschlossen werden können, von den Kindern nach ihrer eigenen Artikulation und nicht nach der orthografisch korrekten Schreibweise analysiert werden“ (Forster & Martschinke, 2017). Zum Beispiel beim Wort „Esel“ legen Kinder häufig nur drei Zaubersteine, da sie in der ersten Klasse die Worte so analysieren, wie sie sie hören, also „Esi“. Das ist völlig in Ordnung.
Phonemana-lyse	Beobachten und helfen. Je nachdem die Fokus-kinder zusammen an einen Tisch rufen und gemeinsam mit ihnen den Auftrag lösen,	Legen die entsprechende Anzahl Zaubersteine auf das Legeblatt. Holen sich Hilfe, wenn sie nicht weiter kommen.	EA	-	Die LPs werden ihre Fokus-kinder genau beobachten und dann schauen, ob es sinnvoll wäre, wenn sie zu einem Grüppchen zusammengenommen und den Auftrag gemeinsam gelöst wird.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen die Bilder. „Genau dieses Spiel haben Robi und Roba euch mitgebracht.“	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 22-25	Das ist der zweite Teil der heutigen Geschichte, da es um das Spiel „Im Weltall“ geht, welches Robi und Roba ebenfalls in der Geschichte spielen.
Spiel „Im Weltall“	Erklären das Spiel. Teilen die SuS in Gruppen ein.	Hören zu.	Kreis	Spielpläne (8x), Bildkarten einfach, Würfel	Da das Spiel „Im Weltall“ auch in unserer Geschichte von Robi und Roba vorkommt, soll es die Kinder zusätzlich motivieren, es zu spielen. Es ist angelehnt an das Würfelspiel „Im Hexenwald“

29

					von Forster & Martschinke (2017, S. 60–61).
Spiel „Im Weltall“	Beobachten und helfen.	Spielen das Spiel.	GA	-	
Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert. Wiederholen die Ziele.	Wiederholen die Ziele. Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition Falls heute die Zeit nicht mehr ausreichen würde, würde diese Sequenz entweder weggelassen oder nur kurz durchgeführt (nur Spielfigur hinstellen ohne Erklärung) werden, da die beiden Aufträge viel Zeit in Anspruch nehmen.

30

Abbildung 34: Die Handreichung, S. 29-30

7. Doppellektion

Tabelle 9: 7. Doppellektion

Ziele der Doppelstunde		<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können ein Rätsel zu zweit versuchen zu lösen. - Die SuS können anhand des bereits bekannten Ablaufplans das AB lösen. 			
Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache), Reime, Anlaut → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilderbuch S. 2-25, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Es wurden in den letzten Wochen mehrmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Ist fester Bestandteil geworden.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen das Bild	Hören zu.	Kreis	Bilderbuch S. 26-27, Brief(e)	Das ist der erste Teil der heutigen Geschichte. Sie geht später noch weiter.
Phonemreversion	Geben Auftrag: Zu zweit versuchen, herauszufinden, wie man den Brief „entschlüsseln“ könnte. Dazu haben sie ca. 5 Minuten Zeit. Auf den Gong der Klangschale sollen die Kinder zurück in den Kreis kommen.	Fragen nach, wenn sie den Auftrag nicht verstanden haben. Gehen in die PA und versuchen, das Rätsel zu „entschlüsseln“.	PA	Briefe, Klangschale	Der Brief bzw. das Rätsel soll die Kinder motivieren, sich mit der Sprache noch intensiver zu beschäftigen. Da viele Kinder noch nicht lesen können und gerade schwache Kinder Mühe mit der „Entschlüsselung“ des Rätsels haben werden, empfiehlt es sich, Pärchen zu bilden, die aus einem schwächeren und einem stärkeren Kind bestehen.
Phonemreversion	Fragen nach, was die Kinder herausgefunden haben. Lesen anschließend den Brief vor.	Berichten, was sie herausgefunden haben. Hören zu.	Kreis	Brief	Es ist wichtig, dass dieses Rätsel gemeinsam in der Klasse besprochen wird, da es, wie oben erwähnt, noch sehr schwierig für die Kinder sein wird, es selbst zu lösen.

31

Phonemanalyse	Geben Auftrag: Wusst ihr noch, wie die Aufgabe von letztem Mal funktioniert hat (Legenblatt)? Machen dies nochmals, jedoch mit dem AB. Die vier Schritte auf dem Ablaufplan werden eingehalten! Wer fertig ist, darf sich nochmals ein AB holen (mittel und/oder schwer).	Hören zu und fragen nach, wenn etwas unklar ist. Können den Ablauf nochmals erklären.	Kreis	Ablaufpläne, Klammeren, Zaubersteine, AB PLK einfach1 (für alle), AB PLK einfach2, AB PLK mittel1 und schwer1 (ein paar Exemplare)	Diese Sequenz baut auf der letzten Doppellektion auf. Es ist eine Wiederholung und gleichzeitig eine Festigung der Phonem-Laut-Korrespondenz.
Phonemanalyse	Beobachten und helfen, wenn nötig.	Bearbeiten das AB mit dem Ablaufplan.	EA	-	
Spiel „Im Weltall“	Fragen zuerst, wie das Spiel schon wieder funktioniert. Beobachten und helfen, wenn nötig. Evtl. das Spiel mit den mittleren oder schweren Kärtchen spielen lassen.	Können erklären, wie das Spiel funktioniert. Spielen das Spiel in den gleichen Gruppen, wie letztes Mal. Räumen alles auf, wenn Gong ertönt.	GA	Spielpläne (8x), Bildkarten einfach und/oder mittel/schwer, Würfel, Klangschale	Da dies die letzte Doppellektion der Durchführung ist und die Autorinnen noch einen gemeinsamen Abschluss machen möchten, bietet es sich an, das Spiel von letzter Woche nochmals zu spielen, da die Kinder es bereits kennen.
Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter und zeigen die Bilder Nach erstem Bild (Bild 14) fragen, wie die Geschichte weiter gehen könnte. Danach letzte Seite. Bedanken sich bei den Kindern, dass sie so toll mitgearbeitet haben. Kurzes allgemeines Feedback einholen (auch mit Smileys). Geben ihnen ein kleines Geschenklein (Muffins) und alle ABs, welche gemacht wurden.	Hören zu. Überlegen sich, wie die Geschichte weiter gehen könnte. Setzen Spielfigur auf einen Smiley.	Kreis	Bilderbuch S. 28-31	Dies ist der letzte Teil der Geschichte und somit der Abschluss des Projekts. Da die Autorinnen es sehr geschätzt haben, ihr Projekt in der Klasse durchführen zu dürfen und die Kinder sehr toll mitgearbeitet haben, möchten sie sich auf diese Weise bei ihnen bedanken.

32

Abbildung 35: Die Handreichung, S. 31-32

Zusatzmaterial

Tabelle 10: Zusatzmaterial

Zusatzmaterial
Ausmalbild Robi und Roba
Ausmalbild Nico und Mia
Ausmalbild Schloss
Figuren Robi und Roba
Namensschilder Robi und Roba (blanko)
Muffins-Fähnchen Robi und Roba
Fotos zur Inspiration

33

Silben

Übersicht Silben: Ideen zur Umsetzung im Unterricht

Tabelle 11: Ideen zu Silben

Idee	D	FT	Kommentar
Silben: allgemeine Ideen			
klatschen, stampfen, hüpfen, mit Armen schwingen, trommeln, Treppen steigen, mit Chiffontüchern werfen, Ball hin- und werfen, mit zwei Bleistiften aufeinander klopfen, usw.	x		Einsilbige Wörter bereiten Kindern anfangs oft Mühe, zwei- und dreisilbige Wörter sind für sie einfacher (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, S. 58).
Was ist alles im Zimmer? → Mit zwei Holzstäben (oder zwei Bleistiften) rhythmisch Silben klopfen (vormachen/nachmachen)			
„Ich sehe was, was du nicht siehst, und das hat (1,2,3, ...) Silben.“ → Zuerst einige Beispiele zusammen, dann in GA	x	x	Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - Silbenkärtchen benutzen - Wenn möglich: Begleitung einer SHP/LP

34

Abbildung 36: Die Handreichung, S. 33-34

Silbenball: Die LP sagt ein Wort in der Silbensprache, z.B. „Wand-ta-fel“ und rollt den Ball einem Kind zu. Dieses sagt das Wort „Wandtafel“. Usw. → Idee aus Hexe Susi (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 42).			In diesem Heft befinden sich allgemein Ideen zur phonologischen Bewusstheit (siehe Literatur, S. 75).
Namen der Kinder in Silben segmentieren			
„Mein rechter Platz ist leer“: Kind klatscht Namen eines anderen Kindes in Silben.	x		Wenn es eine grosse Klasse ist, ist es sinnvoll, das Spiel in der Halbklassse durchzuführen.
Kinder schliessen die Augen und hören nur zu. Welcher Name ist gemeint?			
Nur erste Silbe eines Namens sagen und dazu klatschen. Die restlichen Silben stumm weiter klatschen. Welcher Name ist gemeint?			
Welcher Name ist länger? Die Kinder gehen im Klassenzimmer umher und treffen auf ein anderes Kind. Sie sagen und klatschen beide ihren Namen in Silben. Das Kind mit dem kürzeren Namen krabbelt dem anderen durch			

35

die gegrätschten Beine. Bei gleicher Silbenanzahl, klatschen die Kinder mit beiden Handflächen gegeneinander (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 44).			
Arbeit mit den Silbenkärtchen			
LP gibt Wörter anhand der Silbenkärtchen vor und/oder die Kinder erarbeiten die Silbenkärtchen selbständig, indem sie klatschen, hüpfen, sich einen Ball zuwerfen. → Hierzu gibt es Bewegungskarten.	x	x	Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: Es eignet sich, einen Kartensatz zu machen, bei dem auf der Rückseite die entsprechende Silbenanzahl aufgezeigt wird (z.B. Punkte kleben; Silbenbögen in richtiger Farbe einzeichnen; Zahlen; ...)
Hilf Robi und Roba die Silbenkarten zu ordnen. Drei grosse Blätter werden in verschiedenen Farben werden in die Mitte gelegt: blau = 1 Silbe rot = 2 Silben gelb = 3 Silben und mehr → Die Silbenkärtchen werden entweder im Kreis, als GA, PA oder in EA auf die entsprechende Farbe gelegt.	x		Sobald die Kärtchen richtig hingelegt wurden, dienen sie z.B. gleich als Selbstkontrolle für die ABs

36

Abbildung 37: Die Handreichung, S. 35-36

<p>Welches Bild ist gemeint? (als PA oder GA)</p> <p>Es liegen Silbenkärtchen in der Mitte. Ein Kind klatscht ein Wort. Die anderen „raten“, indem sie ein Wort mit derselben Anzahl an Silben klatschen und dazu sprechen. Wurde das richtige Kärtchen herausgefunden, darf man es behalten.</p>		
<p>Spiel: „Silben-Klatsch-Würfelei“</p> <p>Vor dem Spiel wird ein Blankowürfel mit 2x1, 2x2 und 2x3 Punkten bemalt.</p> <p>In der Mitte liegen viele Silbenkärtchen. Wichtig ist, dass sie nur bis eine bis drei Silben haben. Die Kinder würfeln reihum. Kommt z.B. eine 1, dann müssen die Kinder so schnell wie möglich ein Kärtchen mit einer Silbe finden. Das schnellste Kind muss das Wort sagen und die Silben klatschen. Ist es richtig, darf es das Kärtchen behalten (vgl. Bruske-Klein & Seggewiss, 2014, S. 14).</p>		<p>In diesem Büchlein befinden sich allgemein Spiele zur phonologischen Bewusstheit (siehe Literatur, S. 75).</p>
<p>Spiel: Silbenmemory</p> <p>Wenn man ein Pärchen gefunden hat, muss man zuerst die Silben klatschen. Wurde richtig geklatscht, so darf das Pärchen behalten werden.</p>		<p>Eignet sich vermutlich am besten mit den gemischten, einseitigen Silbenkärtchen.</p>

37

<p>Spiel:</p> <p>Bildkarten werden in einer Reihe ausgelegt. Kind A würfelt und zieht die gewürfelte Anzahl nach vorne. Wo die Spielfigur stehen bleibt, die Silben dazu klatschen. Wenn richtig geklatscht wurde, dann stehen bleiben, ansonsten muss man zurück.</p> <p>→ Variante: verschiedene Felder einbauen (nochmals würfeln, eine Runde aussetzen, ...)</p> <p>→ Selber Regeln erfinden</p>		
Silbenbögen		
<p>Thematisieren:</p> <p>An WT vorzeigen; Kinder machen Bewegung in der Luft mit, mit Finger auf Pult, auf Rücken eines anderen Kindes, legen ein Seil entsprechend hin und laufen es ab, usw.</p>	x	
<p>Welches Wort ist länger?</p> <p>→ Bilder an die WT hängen und darunter gemeinsam die Silbenbögen einzeichnen.</p>		
Arbeitsblätter		
<p>AB Schulsachen; 1 Stern</p>	x	<p>Mögliche Anpassungen für schwache Kinder:</p>

38

Abbildung 38: Die Handreichung, S. 37-38

		<ul style="list-style-type: none"> - weniger Bilder - Silbenkärtchen benutzen - individuell nochmals 1:1 Kärtchen klatschen - Kärtchen auf die richtige Farbe legen
AB Tiere; 2 Sterne	x	<p>Mögliche Anpassungen für schwache Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AB Tiere; 1 Stern - zuerst Silbenklatschen festigen - weniger Bilder - Silbenkärtchen benutzen - individuell nochmals 1:1 Kärtchen klatschen - Kärtchen auf die richtige Farbe legen
AB Schulsachen, AB Tiere, AB Fortbewegungsmittel, AB Gemüse und Früchte → jeweils in drei Niveaus/Sterne AB Silbenlänge		

39

Materialien zu den Silben

Tabelle 12: Materialien zu Silben

Silbenkärtchen
gemischt einseitig
gemischt beidseitig
Fortbewegungsmittel
Lebensmittel
Natur
Schulsachen
Tiere
Arbeitsblätter
AB Fortbewegungsmittel (in 3 Niveaus/Sterne)
AB Gemüse und Früchte (in 3 Niveaus/Sterne)
AB Schulsachen (in 3 Niveaus/Sterne)

40

Abbildung 39: Die Handreichung, S. 39-40

AB Tiere (in 3 Niveaus/Sterne)
AB Silbenlänge
Weitere Materialien
Beschriftung der Silbenkärtchen: gemischt einseitig, gemischt beidseitig, Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere
Wörterlisten der Silbenkärtchen: Gemischt, Fortbewegungsmittel, Lebensmittel, Natur, Schulsachen, Tiere
Auftragskarten: klatschen, hüpfen, Ball werfen

41

Reime

Übersicht Reime: Ideen zur Umsetzung im Unterricht

Tabelle 13: Ideen zu Reime

Idee	D	FT	Kommentar
Reime: allgemeine Ideen			
Reimwörter zu Dingen im Raum suchen: Gemeinsam oder als Wettspiel: Als PA bzw. als GA sollen zu möglichst vielen Dingen, die sich im Raum befinden, Reimwörter gefunden werden (z.B. Tisch-Fisch, Fenster-Gespenster, Wand-Hand, ...). Gewonnen hat, wer am meisten Reimpaare gefunden hat.			
Unsinn-Reimwörter erfinden: z.B. Wort/Kärtchen „Wolke“ → Reimwort „Dolke“			
Reim-Telefonkette: Die LP flüstert einem Kind ein Reimpärchen ins Ohr. Dieses wiederum flüstert es dem nächsten Kind ins Ohr, usw. Das letzte Kind darf das Reimpärchen dann laut sagen (sofern es ankommt).			

42

Abbildung 40: Die Handreichung, S. 41-42

Die LP nennt Wortpaare. Wenn sie sich reimen, müssen die Kinder eine bestimmte Bewegung (z.B. in die Hocke gehen; hüpfen; auf den Stuhl stehen; Hände heben; ...) machen.			Zur Hilfe können die Reimkärtchen genommen werden.
Arbeit mit den Reimkärtchen			
Reimkärtchen einander zuordnen (als EA, PA, GA und/oder mit der ganzen Klasse)			
Reimsprüche erfinden mit Hilfe der Kärtchen: z.B. „Da vorne steht ein grosses Haus, darin wohnt eine kleine Maus.“			Auch gut geeignet, um die Sprüche aufzunehmen (z.B. mit iPad) und später wieder abzuspielen.
Seinen Partner finden: Jedes Kind erhält ein Kärtchen und bewegt sich frei im Raum. Aufgabe ist es, ohne zu sprechen das Kind zu finden, dessen Bildkarte zur eigenen Karte passt.			
Die Kärtchen liegen offen in der Mitte. Reihum dürfen die Kinder ein passendes Reimpärchen sagen und nebeneinander hinlegen.	x		Das haben die Kinder sehr gerne und gut gemacht, da sie Reime schon aus dem KG kennen.
Im Kreis: Jedes Kind bekommt ein Reimkärtchen. „Mein rechter Platz ist leer, deswegen wünsch' ich mir das Kind mit dem Reimwort zu Haus (Bild, das	x		Je nach Klassengrösse ist es sinnvoll, das Spiel in der

43

Kind in der Hand hat) her.“ Also muss das Kind mit dem Bild „Maus“ auf den leeren Platz sitzen. Usw.			Halbklasse zu spielen. Mit 23 SuS ging es etwas lange.
Reimmemory: Die Reimkärtchen werden verdeckt hingelegt. Ein Kind zieht zwei Kärtchen und schaut, ob sich die beiden Bilder/Wörter reimen. Ist das der Fall, so darf es das Pärchen behalten.	x	x	Hinweis: Drückt und laminiert man die Kärtchen mit weissem Papier, kann man etwas durchsehen. Daher sollten die Kärtchen auf einem dunklen Untergrund (z.B. dunkles Zeichenpapier, dunkler Tisch, Teppich, ...) gelegt werden. Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - als Vorübung: Zuerst alle Reime hinlegen und durchsprechen - Reime immer wieder wiederholen - Ein Kärtchen aufdecken und zuerst überlegen, welches das Reimwort ist.
Spiel: Fliegenklappe	x		Die Autorinnen haben dieses Spiel in der Halbklasse gespielt,

44

Abbildung 41: Die Handreichung, S. 43-44

Die Reimkärtchen werden offen in die Mitte gelegt. Zwei Kinder bekommen eine Fliegenklappe und spielen gegeneinander. LP (oder später auch Kinder selbst) sagt ein Wort und die Kinder mit der Fliegenklappe müssen so schnell wie möglich das Reimwort finden und draufschlagen. Wer zuerst ist und es richtig hat, darf das Kärtchen behalten. Dann sind die nächsten zwei Kinder an der Reihe. Wer hat am Schluss am meisten Kärtchen?		was von der Kinderanzahl (11 und 12 Kinder) sehr passend war.
Kärtchen: Reimt sich's? Reimen sich die Dinge auf der Karte? Wenn ja, darf die Karte in den Roboter (z.B. aus Tetrapack selbst basteln oder Robi/Roba auf A3 ausdrucken und ausschneiden) gelegt werden, wenn nein, dann in den Mülleimer (z.B. Kiste oder wirklich ein Leerer Mülleimer).		
Reim-Roboter basteln: Einen Roboter aus starkem Papier bzw. Karton basteln, in den man ein Kärtchen rein lassen und aus dem Bauch nehmen kann. Das Kärtchen wird vorgelesen (bzw. das darauf abgebildete Wort gesagt), gleich mit Silben geklatscht und die Kinder können ein Reimwort dazu finden.		

45

Arbeitsblätter		
AB Reime 1	x	Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - weniger Bilder (nur bekannte) - zuerst die „Lösungskärtchen“ geben und richtig hinlegen, dann Eins zu Eins abmalen - Reimkärtchen benutzen lassen
AB Reime 1; AB Reime 2		

46

Abbildung 42: Die Handreichung, S. 45-46

Materialien zu den Reimen

Tabelle 14: Materialien zu Reimen

Reimkärtchen
Reimkärtchen (Was reimt sich auf...?)
Kärtchen „Reimt sich das?“
Arbeitsblätter
AB Reime 1
AB Reime 2
Weitere Materialien
Beschriftungen: Reimkärtchen und Kärtchen „Reimt sich das?“
Wörterlisten: Reimkärtchen und Kärtchen „Reimt sich das?“

47

Geräusche

Übersicht Geräusche: Ideen zur Umsetzung im Unterricht

Idee	D	FT	Kommentar
Geräusche: allgemeine Ideen mit Gegenständen			
<p>Geräusche vom Computer: Verschiedene Geräusche vom Computer vorspielen. Die Kinder hören mit geschlossenen Augen zu und identifizieren die Geräusche.</p> <p>→ Variante: Geräuschfolge anhören und erraten in welcher Reihenfolge; Geräuschfolge verändern und herausfinden, was geändert wurde; ein Geräusch weglassen und raten, welches;...</p> <p>→ evtl. passende Bilder zu den Geräuschen als Hilfe in die Mitte legen.</p>	x		<p>Die Autorinnen haben die Geräusche so gewählt, dass sie zum Bild (Bilderbuch S. 14-15) passen, also z.B. ein Rennauto, Stimmen, Vogelgezwitscher, Besteck, Trinken,...</p> <p>Die Geräusche haben sie im Internet gefunden, z.B. unter www.gerueschesammler.de oder www.auditorix.de</p>
<p>Geräusche erraten: Die LP bereitet verschiedene Materialien vor, welche Geräusche erzeugen und die Kinder nicht sehen können (z.B. hinter einer Leinwand). Jeweils ein Kind darf z.B. hinter die Leinwand und ein Geräusch</p>	x		<p>Die Autorinnen haben verschiedene Gegenstände aus dem Klassenzimmer genommen. z.B. Schere, Zeitung, Filzstifte, Murren, Schlüssel, Buch,</p>

48

Abbildung 43: Die Handreichung, S. 47-48

erzeugen. Die anderen müssen raten, was es gewesen sein könnte. → Varianten: Geräuschfolgen erraten/nachmachen		Tamburin, Legeplättchen, Tacker, Würfel,... Die Kinder haben dies sehr gerne gemacht und waren die ganze Zeit über sehr aufmerksam.
Hörmemory: Selbst erstellen z.B. mit Leeren Filmdosen oder ähnlichem. → Füllungen: z.B. Reis, Wasser, Gewürze, Nägel, Sand, Perlen, ...		Damit die Kinder das Memory selbst überprüfen können und es keine Missverständnisse gibt, mit Nummern beschriften (z.B. auf Boden, damit man sie nicht gleich sieht).
Tick-Tack: Eine laut tickende Uhr (z.B. einen Wecker) im Klassenzimmer verstecken. Ein Kind geht nach draussen und muss anschliessend herausfinden, wo die Uhr versteckt ist.		
Tamburin: Die LP spielt das Tamburin mal laut, leise, schnell, langsam, in verschiedenen Rhythmen, usw. Die Kinder gehen dazu im Raum umher.		
Musik malen:	x	Sehr gut geeignet, um die Kinder ruhig werden zu lassen.

49

Die Kinder bekommen ein Zeichenblatt (DIN A3) und Neocolor (oder nach Belieben andere Farbstifte). Es wird eine beliebige Musik gespielt und die Kinder malen zu der Musik. Es können ganz verschiedene Formen, abstrakte Elemente, Menschen, Tiere, ... entstehen.		Diese Aufgabe ist auch besonders für schwache Kinder geeignet, da sie sie selbständig lösen können.
Traumreise: Die Kinder schliessen die Augen. Sie dürfen auch den Kopf auf die Tischplatte legen. Die LP erzählt ihnen eine Fantasiegeschichte und die Kinder versuchen Bilder und Geräusche vor ihrem „inneren Auge“ zu produzieren. Sobald die Geschichte fertig ist, sollen die Kinder langsam „zurückgeholt“ werden, indem sie sich zuerst ausstrecken, gähnen,... → Danach versuchen sie Geräusche, welche sie sich in der Geschichte vorgestellt haben, mit Instrumenten oder ähnlichem zu erzeugen. → Variante: Die LP kann die Geräusche bereits in die Geschichte einbauen und die SuS versuchen sie danach nachzumachen.		Buchtipp: «Neue Fantasiereisen» von Stefan Adams, 2014 (siehe Literatur, S. 75)

50

Abbildung 44: Die Handreichung, S. 49-50

Geräusche: allgemeine Ideen ohne Gegenstände		
Umgebungsgeräusche wahrnehmen: Nach draussen gehen und eine Minute lang die Augen schliessen und lauschen. Danach zurück ins Klassenzimmer und besprechen, was man alles gehört hat. → Variante: auch im Schulhaus, im Klassenzimmer, beim Znüni, ...		
Wer hat geklatscht? Kind A werden die Augen verbunden. Kind B klatscht. Kind A muss herausfinden, aus welcher Richtung geklatscht wurde.		
Stille Post: Einem Kind ein Wort/ein Satz ins Ohr flüstern. Dieses flüstert es dem nächsten ins Ohr, bis das Wort/der Satz beim letzten Kind ankommt. Dieses darf es laut sagen.	x	Gut geeignet zum Abschluss eines Vormittags/Nachmittags.
Rhythmen vorgeben mit klatschen, stampfen, pat-schen, usw. Die Kinder müssen sie nachmachen.		

51

Arbeit mit den Geräuschkärtchen		
Mit dem abgebildeten Gegenstand das entsprechende Geräusch erzeugen und/oder ähnliches Geräusch (z.B. Fenster → Fenster öffnen und schliessen).		Auch als Zusatzaufgabe geeignet.
Die Geräusche z.B. auf einem iPad aufnehmen lassen (in EA, PA oder GA) und danach der Klasse vorspielen. Wer errätet's?		
Spiel Fliegenklappe: Die Kärtchen werden offen in die Mitte gelegt. Zwei Kinder bekommen eine Fliegenklappe und spielen gegeneinander. LP (oder später auch Kinder selbst) spielt ein Geräusch über den Computer ab. Die beiden Kinder müssen so schnell wie möglich darauf schlagen. Wer zuerst ist und es richtig hat, darf das Kärtchen behalten. Dann sind die nächsten zwei Kinder an der Reihe. Wer hat am Schluss am meisten Kärtchen?		Braucht vermutlich eine etwas längere Vorbereitung, um die entsprechenden Geräusche als Audio-Dateien zu finden.

52

Abbildung 45: Die Handreichung, S. 51-52

Materialien zu den Geräuschen

Tabella 15: Materialien zu Geräuschen

Geräuschkärtchen
Geräuschkärtchen
Weitere Materialien
Beschriftung der Geräuschkärtchen
Wörterliste der Geräuschkärtchen

53

Anlaute, Inlaute, Endlaute

Übersicht Anlaute, Inlaute, Endlaute: Ideen zur Umsetzung im Unterricht

Tabella 16: Ideen zu Anlaut, Inlaut, Endlaut

Anlaute: allgemeine Ideen		
<p>Verschiedene Gegenstände liegen in der Mitte.</p> <p>→ Mit welchem Anlaut beginnt... (z.B. Radiergummi)? Auf Gegenstand zeigen (z.B. mit einem Zauberstab).</p> <p>→ Jetzt den Anlaut „wegzaubern“ (z.B. mit einem Zauberstab) mit folgendem Spruch: „Ro-bi, Ro-ba, der erste Buchstabe ist nicht mehr da.“ Dann nur noch den Rest des Wortes sagen. Danach muss ein Kind den Anlaut des verhexten Gegenstands nennen. Kann auch als PA gemacht werden.</p> <p>→ Welche Gegenstände haben den gleichen Anlaut?</p>	x	Gegenstände z.B. aus dem Klassenzimmer nehmen.
<p>Bring Robi und Roba einen Gegenstand in den Kreis mit, der mit __ anfangt. Gemeinsam können die Gegenstände nun angeschaut und besprochen werden.</p>		

54

Abbildung 46: Die Handreichung, S. 53-54

→ Variante: Bring Robi einen Gegenstand in den Kreis mit, der mit __ beginnt und Roba einen Gegenstand, der mit __ beginnt. Die Gegenstände können z.B. in zwei Reifen gelegt werden.		
Im Kreis einen bestimmten Anlaut vereinbaren. Die LP sagt ein Wort. Kommt ein Wort mit dem vereinbarten Anlaut, dürfen die Kinder ein Zeichen (z.B. Daumen hoch, hüpfen, auf Stuhl stehen, sich drehen, ...) machen.		
Bewegte Laute: In der Klasse werden fünf Tiere bestimmt und für jedes Tier eine Bewegung ausgemacht, z.B. Hase → mit den Händen Ohren machen. Die LP spielt auf dem Tamburin oder lässt eine Musik laufen. Sobald sie stoppt, sagt sie einen der Anlaute und die Kinder müssen die vereinbarte Bewegung machen. Usw.	Idee aus Hexe Susi (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 57). → Variante: Mit Faschingsgestalten (z.B. Zauberer, Pirat, ...)	
Bilderbuch betrachten: Die LP schaut mit den Kindern eine oder mehrere Seiten aus dem Bilderbuch an. Sie erklärt den Kindern, dass etwas auf dem Bild zu sehen ist, was mit A beginnt. Die Kinder suchen nun gemeinsam ein Motiv, das mit A beginnt und legen z.B. ein Steinchen darauf. Dann dürfen sie der Reihe nach einen	Kann natürlich mit jedem beliebigen Bilder- und/oder Wimmelbuch gemacht werden.	

55

Laut nennen und die anderen suchen ein passendes Motiv (vgl. Bruske-Klein & Seggewiss, 2014, S. 58).		
Namen der Kinder mit Anlauten in Verbindung bringen		
„Mit welchem Buchstabe beginnt dein Name?“ → Gegenstände mit dem gleichen Anlaut suchen. → Kinder mit dem gleichen Anlaut finden sich. → Zu seinem Namen weitere Wörter mit dem gleichen Anlaut suchen, malen, schreiben, ...		
Namen verzaubern: Die Kinder sitzen im Kreis und reichen einen Zauberstab weiter. Sie nennen reihum ihren Namen und dessen Anlaut, z.B.: „Ich heiße Anna. Am Anfang ist ein A.“ Danach zaubert der Spielleiter den ersten Buchstaben aus dem Namen weg: „Ro-bi, Ro-ba, der erste Buchstabe ist nicht mehr da.“ Der Spielleiter sagt dann den Namen ohne Anlaut. Das besagte Kind steht auf und nennt seinen vollständigen Namen.		

56

Abbildung 47: Die Handreichung, S. 55-56

Anlaute: Spiele		
Anlautmemory: Jeweils zwei Bildkärtchen sind ein Pärchen, die den gleichen Anfangslaut bzw. -buchstaben haben. → Variante: Memory auch mit Gegenständen		Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - Mit der ganzen Klasse zuerst die Kärtchen einander zuordnen. - Nicht alle Kärtchen benutzen, nur Pärchen, die sie kennen.
„Ich sehe was, was du nicht siehst, das fängt mit ___ an.“ Das Kind, das den Gegenstand richtig errät, darf das nächste Rätsel stellen.		
„Anlautsalat“: Die Kinder sitzen im Kreis. Jedes Kind bekommt einen neuen Namen zugeordnet (z.B. ein Zettelchen mit geschriebenem Namen oder ein kleines Bild mit dem Porträt der Kinder aus der Klasse). Ein Kind ist in der Mitte des Kreises und sagt einen Anlaut. Nun müssen alle Kinder mit diesem Anlaut aufstehen und schnell ihren Platz wechseln. Das Kind, welches übrig bleibt bestimmt den nächsten Anlaut. Beim Wort „Anlautsalat“ müssen alle den Platz wechseln. → Variante: anstatt mit Namen, mit Tieren spielen.		

57

<p>Würfelspiel:</p> <p>Dieses Spiel ist konzipiert für eine Gruppe von 3-4 Kindern. Jedes Kind stellt seine Spielfigur auf Start. Es wird reihum gewürfelt. Die gewürfelte Anzahl wird gefahren und das Kind muss ein Wort mit dem Laut nennen, auf den es kommt. Während des Spieles darf das Wort jeweils nur einmal gesagt werden. → Varianten: Dieses Spiel liegt mit folgenden Buchstaben und mit Mundbildern vor</p> <ul style="list-style-type: none"> - A,E,I,O,U - F,M,S - B,L,R <p>→ Zudem gibt es noch ein Exemplar zum selbst gestalten</p>	x	<p>Da die Klasse das Lehrmittel „Leseschlau“ hat und bis zu den Herbstferien nur mit den Mundbildern arbeitet, haben die Autorinnen bei der Durchführung des Würfelspiel mit den Mundbildern AEIOU genommen. Dazu haben sie auf einen Blanko-Würfel diese vier Laute aufgeklebt.</p> <p>Mögliche Anpassungen für schwache Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kärtchen der vergangenen Wochen benutzen lassen (Silben, Reime, Geräusche, Anlaute) - Im Vorfeld Sammlung an Wörtern zu den Anlauten des Spiels gemeinsam anlegen und benutzen lassen. - In einer kleinen Gruppe oder alleine nochmals Anlaute trainieren, z.B. durch verzaubern des ersten Buchstabens, usw.
--	---	---

58

Abbildung 48: Die Handreichung, S. 57-58

<p>„Schnipp-Schnapp“:</p> <p>Es spielen zwei Kinder gegeneinander. Jedes bekommt einen Stapel Kärtchen (z.B. Kärtchen aus Anlautmemory). Sie decken gleichzeitig jeweils eine Karte auf. Stimmen die Anlaute überein, rufen sie „Schnipp-Schnapp“. Wer als erstes ruft, darf beide Kärtchen behalten, wer falsch ruft, muss ein Kärtchen abgeben (vgl. Mayer, 2018, S. 98–99).</p>		<p>Mögliche Anpassungen für stärkere/ältere Kinder: Mit einem Bilderstapel und einem Buchstabenstapel spielen.</p> <p>Mögliche Anpassungen für schwächere Kinder: Mit einem Bilderstapel und einem Mundbilderstapel spielen.</p>
Endlaute: allgemeine Ideen		
<p>Die LP zieht ein Kärtchen (z.B. Silbenkärtchen, Geräuschkärtchen oder Kärtchen aus Anlautmemory). Die Kinder sagen das Wort ganz langsam und gehen dabei im Raum umher. Sobald sie beim letzten Laut angekommen sind, bleiben sie stehen. Welches ist der letzte Laut?</p>		
<p>Finde den letzten Laut:</p> <p>Die Kinder sitzen im Kreis. Die LP hat einen Ball und rollt ihn zu einem Kind und sagt ein Wort (z.B. Haus). Das Kind, welches den Ball bekommt, rollt ihn zurück und sagt: „Haus. Ich höre ein s am Schluss.“ (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 59)</p>		

59

<p>Rutschbahnfahrt:</p> <p>Ein Kärtchen wird eine Rutsche (z.B. an WT) herunter gelassen. Während der Fahrt wird das Wort gesagt. Beim letzten Laut sollte das Kärtchen unten ankommen. Welcher Laut ist angekommen?</p> <p>→ Varianten: Mit Kinder nach draussen gehen und wirklich Rutschbahn fahren; eine Rutschbahn im Klassenzimmer bauen; eine Kopie einer Rutschbahn für jedes Kind; ...</p>		
<p>Bilderjagd:</p> <p>Es werden Kärtchen im Raum versteckt. Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält einen Endlaut. Sie müssen nun so viele Kärtchen mit ihrem Endlaut in einer vorgegebenen Zeit (z.B. 2 Minuten) finden, wie sie können. Wer hat am meisten gefunden?</p>		<p>Hinweis:</p> <p>Die Gruppen sollten möglichst gemischt sein, d.h. stärkere und schwächere SuS zusammen.</p>
Inlaute: allgemeine Ideen		
<p>Verzauberter Inlaut:</p> <p>Bei diesen Wörtern wurde jeweils der Inlaut geändert, wobei ein anderes Wort entsteht (z.B. Fuss und Fass).</p> <p>→ Variante 1: Jeweils ein blaues und ein rosafarbenes Kärtchen gehören zusammen. Einander</p>		

60

Abbildung 49: Die Handreichung, S. 59-60

<p>zuordnen.</p> <p>→ Variante 2: Als Memory spielen. Hier eignet es sich auf der Bildseite jeweils das Pärchen mit einem farbigen Punkt zu markieren (Selbstkontrolle).</p> <p>→ Variante 3: Mit einem Zauberstab die Inlaute mit folgendem Spruch verzaubern: „Ro-bi, Ro-ba machen grosse Schritte und verzaubern so die Mitte.“ (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 59).</p>			
<p>Aufwärmen:</p> <p>Die Kinder hören das ganze Wort und entscheiden, ob ein bestimmter Buchstabe darin zu hören ist:</p> <p>„t“: Hände in den Nacken legen: Lotto, Watte, Leiter, Vater, Kater, Schatten</p> <p>„s“: auf einem Bein stehen: Kasse, Wasser, Lose, Insel, Nase, Hose, Hase</p> <p>„p“: in die Hocke gehen: Suppe, Puppe, Lampe, Ampel, Opa, Lupe, Lappen (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 59)</p> <p>.</p>			
Ideen zu Anlaut, Inlaut, Endlaut gemischt			
<p>Der Schnellere gewinnt:</p> <p>Für dieses Spiel benötigt man eine Tischklingel (z.B. aus Halli Galli). Zudem braucht man einen Stapel</p>			

61

<p>mit Bildkärtchen (z.B. Silbenkärtchen, Geräuschkärtchen oder Kärtchen aus dem Anlautmemory). Die Kinder sitzen um den Tisch herum, sodass alle Zugriff zu der Klingel haben. Die LP sagt dann einen Buchstaben/Laut, z.B. „A“. Dann dreht sie das erste Kärtchen um und benennt das darauf abgebildete Bild und fragt: „Hörst du ein A in...?“ Wenn die Kinder ein A gehört haben, müssen sie so schnell wie möglich die Klingel betätigen. Das schnellste Kind bekommt dann das Kärtchen (vgl. Bruske-Klein & Seggewiss, 2014, S. 55).</p>			
<p>Wo hörst du den Laut?</p> <p>Die Kinder bekommen einen Kartenstapel (z.B. Silbenkärtchen, Geräuschkärtchen, Kärtchen aus Anlautmemory, ...). Die LP sagt einen Laut. Daraufhin ziehen die Kinder ein Kärtchen und legen es oben auf das Legeblatt hin. Unten legen sie einen Zauberstein in das entsprechende Feld.</p> <p>→ Laut können die Kinder auch selbstständig mit einem Würfel würfeln.</p>			

62

Abbildung 50: Die Handreichung, S. 61-62

Arbeitsblätter		
<p>AB Gegenstände mit Anlaut suchen → Varianten: das AB immer mit demselben Anlaut bearbeiten; immer wieder neu würfeln; als EA, PA oder GA</p>	x	<p>Um einen Anfangslaut herauszufinden, haben die Autorinnen den Würfel mit den Mundbildern benutzt (siehe oben).</p> <p>Mögliche Anpassungen für schwache Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn sie keine Ideen mehr haben, nochmals würfeln lassen. - Gemeinsam Beispiele lösen mit verschiedenen Anlauten. - Kärtchen von Anlautmemory zur Verfügung stellen

63

Materialien zu den Anlauten, Inlauten, Endlauten

Tabella 17: Materialien zu Anlauten, Inlauten, Endlauten

Kärtchen
Kärtchen für Anlautmemory
Kärtchen „Verzauberter Inlaut“
Würfelspiele
Würfelspiel mit Buchstaben AEIOU, BLR, FMS
Würfelspiel mit Mundbildern AEIOU, BLR, FMS
Würfelspiel blanko
Arbeitsblätter
AB Gegenstände mit Anlaut suchen
Weitere Materialien
Beschriftung der Kärtchen: Anlautmemory und „Verzauberter Inlaut“

64

Abbildung 51: Die Handreichung, S. 63-64

Wörterlisten: Anlautmemory und „Verzauberter Inlaut“
Legeblätter für Anlaut, Inlaut, Endlaut
Mundbilder für Blankowürfel

65

Phoneme

Übersicht Phoneme: Ideen zur Umsetzung im Unterricht

Idee	D	FT	Kommentar
Arbeit mit dem Bilderbuch			
Bilderbuch S. 20-21: Bevor der Brief vorgelesen wird, die Kinder fragen, was sie in dem Brief schreiben würden. → Wirklich Brief schreiben / malen lassen.	x		
Bilderbuch S. 22-25: Den Kindern mitteilen, dass Robi und Roba den Kindern das Spiel geschenkt haben. → Selbst herausfinden lassen, wie das Spiel funktionieren könnte (Materialien für das Spiel in die Mitte des Kreises legen).	x		
Bilderbuch S. 26-27 und S. 28-31: Bevor der Brief bzw. das Rätsel vorgelesen wird, lohnt es sich, den Kindern in PA den Brief	x		Die Autorinnen haben die Erfahrung gemacht, dass die Kinder sehr motiviert waren, das Rätsel zu lösen und hatten auch ganz viele Ideen, welcher Gefahr der

66

Abbildung 52: Die Handreichung, S. 65-66

ausgedrückt zu geben und sie dazu zu ermuntern, das Rätsel zu lösen. → Im Brief schreiben Robi und Roba davon, dass ihr Planet in Gefahr ist. Was genau passiert ist, wird hier bewusst offen gelassen. Die Kinder können nun selber Vermutungen anstellen, was passiert sein könnte. → Ideen dazu: Bildergeschichte malen lassen, Geschichte dazu erfinden lassen (mündlich und/oder schriftlich), Rollenspiel, ...			Planet von Robi und Roba ausgesetzt war. Obwohl die Geschichte hier offen ist, fanden die Kinder es überhaupt nicht unbefriedigend, dass sie nicht genau wussten, was passiert war. Je nach Klasse, kann die LP die Geschichte auch offen lassen oder etwas dazu „erfinden“.
Phoneme: allgemeine Ideen			
Frühstück für Robi und Roba: Robi und Roba haben Wörter zum Fressen gerne. Daher möchten sie ihr Frühstück auch in Form von Wörtern. Die Kinder dürfen z.B. jeden Morgen ein Kärtchen ziehen, die Phoneme analysieren und es den Robotern zum Fressen geben (z.B. in den Bauch legen).			Robi und Roba an einem Ort im Klassenzimmer aufstellen, an dem die Kinder immer vorbei kommen.
Knetschlange: Jedes Kind bekommt eine Knetkugel und formt sie zu einer Schlange. Die LP sagt ein Wort (z.B.			Eignet sich vermutlich in kleineren Grüppchen durchzuführen.

67

„Oma“) und die Kinder versuchen pro Laut, ein Stückchen der Schlange abzuschneiden.			
Lied: „Auf der Mauer, auf der Lauer“: Dieses Lied eignet sich sehr gut, um pro Strophe jeweils den letzten Buchstaben wegzulassen. Es ist eingängig und die Kinder werden sich der Lauterkennung immer mehr bewusst.			Etwas abgeänderte Version (vgl. Bruske-Klein & Seggewiss, 2014, S. 64–65)
Fliegenklatsche: Die LP schreibt einige Buchstaben an die Wandtafel (oder hängt die Mundbilder darauf). Sie sagt eine Lautfolge und das Kind muss mit der Fliegenklatsche so schnell wie möglich die Folge der Laute abklatschen. → auch als PA oder GA mit Buchstaben oder Mundbildern in der Mitte			
Wörter zerschneiden und richtig hinlegen: Die Kinder bekommen ein Wort und zerschneiden es in seine Einzellaute (Achtung: ie, ei, ch, sch, ck, tz zusammenlassen → z.B. mit Farbe markieren). Danach mischen sie die Laute und versuchen sie in die richtige Reihenfolge zu legen.			Kann auch von der LP hergestellt, laminiert und z.B. in Film Dosen gelegt werden. Das Bild des Wortes kann darauf geklebt werden (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 87).

68

Abbildung 53: Die Handreichung, S. 67-68

→ Eignet sich auch, um die Wörter dann abzuschreiben.			
Phonem-Reifen: Es werden einige Reifen am Boden ausgelegt. Buchstaben oder Mundbilder werden hineingelegt. Die LP sagt eine Lautfolge und das Kind versucht die Lautfolge richtig zu hüpfen/gehen/rennen.			
Arbeit mit den Phonemkärtchen			
Allgemeiner Hinweis: Die Phonemkärtchen liegen in drei Niveaus vor. Die nachfolgenden Ideen sind mit jedem Niveau realisierbar.			
Legeblätter: Aus einem Fühlsäckchen können die Kärtchen gezogen und auf das Legeblatt oben (grosses Feld) gelegt werden. Mit Hilfe des Ablaufplans können die Kärtchen bearbeitet werden. → Vorgängig lohnt es sich, dies natürlich mit der ganzen Klasse im Kreis anschauen / einzuführen.	x	x	Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - Das Bild anschauen und dann umdrehen. Die Punkte auf der Rückseite können als Unterstützung für den gesamten Ablauf (siehe Ablaufplan) benutzt werden. - Zuerst Wortschatz gemeinsam anschauen / erarbeiten. - Konsonanten bzw. Anfangslaute spezifisch trainieren.

69

			Schwache Kinder haben oft Mühe mit Plosivlauten (z.B. p, d, b, k, ...). - Unterstützung durch SHP: Immer wieder daran arbeiten / üben.
Spiel: „Im Weltall“ Das Spiel ist für 3er/4er-Gruppen geeignet. Alle Spielfiguren werden auf das Startfeld gestellt. Nacheinander wird gewürfelt und die entsprechende Anzahl gefahren. Danach wird ein Kärtchen gezogen (Kärtchen-Stapel mit Bildseite nach oben) und die Anzahl Phoneme herausgefunden. Die Kinder können selbständig mit den Punkten auf der Rückseite kontrollieren, ob sie die richtige Anzahl gesagt haben. Ist das der Fall, darf das Kärtchen behalten werden. Kommt ein Kind auf ein Werkzeugfeld, so muss es eine Runde aussetzen. → Es gibt demnach zwei Sieger: Das schnellste Kind, das das Ziel erreicht und das Kind mit den meisten Kärtchen.	x	x	Idee aus Hexe Susi (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 60–61). Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - Wenn möglich Betreuung durch SHP/LP. - Häufig trainieren mit den Kärtchen (siehe oben). - Kärtchen umdrehen lassen und mit Finger Phoneme anzeigen und langsam dazu sprechen. - Dieses Spiel mehrmals spielen, ganz nach dem Motto „Übung macht den Meister“.
Spiel: „Planetenfischen“ 2 bis 4 Kinder können mitspielen. Jedes Kind bekommt eine Legetafel mit 3, 4 oder 5 Punkten			Idee aus Hexe Susi (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 61).

70

Abbildung 54: Die Handreichung, S. 69-70

(=Phonemen). Im „Weltall“ (z.B. ein verkleideter und verzierter Schuhkarton) befinden sich „Planeten“ (Phonemkärtchen mit jeweils einer Büroklammer dran → magnetisch). Die Kinder versuchen nun reihum einen Planeten zu fischen (z.B. Stöckchen, mit Schnur und Magnet dran) und das Wort mit dem Ablaufplan zu analysieren, um herauszufinden, wie viele Laute es hat. Da auf der Rückseite die Punkte eingezeichnet sind, können sie sich selbst kontrollieren. Das Bild kann auf die Legetafel auf die entsprechenden Punkte gelegt werden. Wer die Legetafel zuerst gefüllt hat, gewinnt. → Bei mehr als 5 Phonemen, wird das Kärtchen in die Schachtel zurückgelegt.		
Wer sucht, der findet: Vorgängig werden Kärtchen mit 3,4,5 oder 6 Phonemen im Raum/Gang verteilt. Die Kinder werden in 3er- oder 4er-Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe versucht so viele Kärtchen wie möglich zu einer ihr zugewiesenen Anzahl Phonemen zu finden.		Hier könnte es sinnvoll sein, einen Kartensatz nur mit Bildern zu erstellen (ohne Punkte auf der Rückseite).
Lautkenner als PA: Ein Kärtchen wird gezogen und mit Hilfe des Ablaufplans analysiert. Auch die Zaubersteine werden		

71

hingelegt. Nun zeigt der Partner auf einen bestimmten Stein und fragt: „Kennst du den Laut?“		
Phonem-Schritte: Die Wörter werden mit dem Ablaufplan analysiert. Jedoch werden nicht Zaubersteine, sondern Teppichfliesen oder Kartonstücke hingelegt. Das Kind kann nun die Phoneme „abschreiten“ (vgl. Forster & Martschinke, 2017, S. 60).		„Diese Vorgehensweise hat sich vor allem bei schwachen Schülern bewährt, denen das Heraushears einzelner Laute aus einem Wort noch sehr schwerfällt“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 60).
Arbeitsblätter		
AB Phonemanalyse einfach 1 → Dieses und auch die anderen ABs mit Hilfe des Ablaufplans bearbeiten. → Wenn es mit der ganzen Klasse durchgeführt wird: jeweils drei Bilder mit den Zaubersteinen belegen lassen, dann kontrollieren und erst anschließend die Punkte aufmalen.	x	Mögliche Anpassungen für schwache Kinder: - Anstatt drei Bilder am Stück legen, nur immer eines. - Gesten / Handzeichen für Plosivlaute einführen - Viele Wörter mit Plosivlauten suchen, z.B. viele Wörter mit „d“ und/oder „p“
AB Phonemanalyse einfach 1 und 2 AB Phonemanalyse mittel 1 und 2 AB Phonemanalyse schwer 1 und 2		

72

Abbildung 55: Die Handreichung, S. 71-72

Materialien zu den Phonemen

Tabelle 18: Materialien zu Phonemen

Phonemkärtchen
Phonemkärtchen einfach
Phonemkärtchen mittel
Phonemkärtchen schwer
Arbeitsblätter
AB Phonemanalyse einfach 1 und AB GPK einfach 2
AB Phonemanalyse mittel 1 und AB GPK mittel 2
AB Phonemanalyse schwer 1 und AB GPK schwer 2
Weitere Materialien
Beschriftung der Phonemkärtchen: einfach, mittel, schwer
Wörterlisten der Phonemkärtchen: einfach, mittel, schwer

73

Legeblätter für Phonemanalyse
Ablaufplan für Phonemanalyse
Spielplan „Im Weltall“
Legetafel für „Planetenfischen“
Brief von Robi und Roba

74

Abbildung 56: Die Handreichung, S. 73-74

Literaturverzeichnis

- Adams, S. (2014). *Neue Fantasiereisen: Entspannende Übungen für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (10. Auflage). München: Don-Bosco-Verl.
- Bartnitzky, H. (2015). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (Hrsg.). (2016). *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Auflage). Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Blumenstock, L. (2004). *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten* (1.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bruske-Klein, N., & Seggewiss, S. (2014). *Phonologische Bewusstheit—Grundlagen und mehr als 80 Spiele*. München: Don Bosco Medien.
- Forster, M., & Martschinke, S. (2017). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit* (11. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Füssenich, I., & Löffler, C. (2008). *Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Buch: ...* (2., durchgesehene Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kretschmer, C. (2010). *Bilderbücher in der Grundschule* (Dr. A1). Braunschweig: Westermann.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2016). Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht: Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe* (3. unveränderte Auflage, S. 58–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Mayer, A. (2008). *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse: Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Fördermöglichkeiten*. Aachen: Shaker.
- Mayer, A. (2016). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). Manual* (3.). München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- Mayer, A. (2018). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Näger, S. (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (Überarbeitete Neuauflage, (6. Gesamtauflage)). Freiburg Basel Wien: Herder.
- Nickel, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen. In G. Thomé & W. Eichler (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung* (2., erw.verb. Aufl., S. 86–107). Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl; P. Stanat, Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnitzler, C. D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb* (L. Springer & D. Schrey-Dern, Hrsg.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Berlin Heidelberg: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Ebene von Onset und Rime	7
---	---

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Legende	15
Tabelle 2: Übersicht 7 Doppellektionen.....	17
Tabelle 3: 1. Doppellektion	18
Tabelle 4: 2. Doppellektion	20
Tabelle 5: 3. Doppellektion	22
Tabelle 6: 4. Doppellektion	24
Tabelle 7: 5. Doppellektion	26
Tabelle 8: 6. Doppellektion	28
Tabelle 9: 7. Doppellektion	31
Tabelle 10: Zusatzmaterial	33
Tabelle 11: Ideen zu Silben	34
Tabelle 12: Materialien zu Silben	40
Tabelle 13: Ideen zu Reime	42
Tabelle 14: Materialien zu Reime	47
Tabelle 15: Materialien zu Geräuschen	53
Tabelle 16: Ideen zu Anlaut, Inlaut, Endlaut	54
Tabelle 17: Materialien zu Anlaut, Inlaut, Endlaut	64
Tabelle 18: Materialien zu Phonemen	73

Abbildung 57: Die Handreichung, S. 75-76

III Die Lektionsplanungen

III.I Planungsvorlage

Tabelle 1: Planungsvorlage

Ziele der Gruppe	
-------------------------	--

Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar

EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung

III.II Erste Doppellektion

Tabelle 2: Planung der ersten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lernen die Roboter „Robi und Roba“ kennen. - Die SuS können ihren Namen in Silben klatschen. - Die SuS können ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter mit und/oder ohne Hilfe klatschen.
-------------------------------	--

Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar
13:30 – 13:45	EI	Kennenlernen von Robi und Roba Roboterspra- che (=Silben- sprache)	Begrüssung der Kinder; kurze Erklärung, was wir in den nächsten Wochen machen → Robi und Roba vorstellen anhand der Figuren Doppelseiten 1,2 und 3 vorlesen. „Wollt ihr die Roboter auch verstehen ihre Sprache sprechen? Weiss jemand schon, wie die Roboter sprechen? Wie diese Sprache heisst?“	Hören zu. Beantworten die Fragen und legen sich die Roboter-Kette um.	Kreis	Figuren Robi und Roba, Bilder	Als Einstieg in das Projekt werden den Kindern die beiden Hauptfiguren Robi und Roba vorgestellt. Dies soll die Kinder motivieren, um sich in den nächsten Wochen mit diesen beiden Figuren zu beschäftigen.

13:45 – 14:00	EI	Namen klatschen	<p>Geschenk von Robi und Roba abgeben: Roboterkette mit Namen drauf:</p> <p>Stellen sich vor und klatschen Namen der Kinder Die Kinder klatschen Namen zu „Mein rechter Platz ist leer.“</p> <p>Augen zu, nur hören</p> <p>Nur Anfang des Namens sagen (klatschen); Silben weiter klatschen</p> <p>...</p>	<p>Legen sich die Namenskette um.</p> <p>Klatschen Namen.</p>	Kreis	Roboterkette mit Namen für jedes Kind	<p>Das kleine Geschenk soll die Kinder motivieren und dient gleichzeitig dazu, dass die Autorinnen die Namen den Kindern zuordnen können.</p> <p>Das Namen-Klatschen dient dem Verständnis für Silben und ist direkt eine alltagsnahe Erfahrung für die Kinder.</p>
14:00 – 14:10	EI	Wörter in Silben zerlegen	<p>Geben Wörter anhand der Silbenkärtchen vor:</p> <p>Zuerst klatschen, dann hüpfen und dann zu zweit einen Jonglierball hin- und herwerfen.</p>	Machen mit.	Kreis	Silbenkärtchen, Auftragskarten, Jonglierbälle	<p>Kinder sollen die Silben auf verschiedene Weisen zerlegen können. In diesem Fall durch klatschen, hüpfen und sich gegenseitig einen Ball zuwerfen.</p> <p>Die Auftragskarten (klatschen, hüpfen, Ball werfen) dienen als Hilfe, damit die Kinder später noch wissen, wie sie die Silbenkärtchen einsetzen müssen.</p>
14:10 – 14:25	ER	Wörter in Silben zerlegen	<p>Geben den Auftrag:</p> <p>Anhand der Silbenkarten die Silben zerlegen</p> <p>→ Es gibt 3 Auftragskarten dazu (klatschen, hüpfen, Ball werfen)</p> <p>→ 12 PA: jede LP schaut auf 4 Gruppen (im und ums KLZ)</p>	<p>Nehmen Silbenkärtchen und klatschen zuerst die Silben. Danach hüpfen und sich den Ball zuwerfen.</p>	PA	Silbenkärtchen, Auftragskarten, Jonglierbälle, Blatt: Aufteilung PA	<p>Die Auftragskarten mit den Silbenkärtchen sollen für die SuS selbständig machbar sein.</p> <p>1. Forschungstagebuch!</p>

14:25 – 14:50	ER	Farben zu den entsprechenden Silben kennenlernen/ anwenden	<p>Legen drei grosse Blätter in versch. Farben in die Mitte:</p> <p>→ Blau = 1 Silbe → Rot = 2 Silben → Gelb = 3 Silben und mehr</p> <p>Zeigen ein paar Wortkärtchen.</p> <p>Erklären AB „Schulsachen“</p>	<p>Sagen, auf welche Farbe das entsprechende Wortkärtchen kommt.</p> <p>Danach bearbeiten sie das AB „Schulsachen“</p> <p>→ zuerst gemeinsam je ein Beispiel</p> <p>→ danach EA</p> <p>→ Kontrollieren selbständig im Kreis</p>	Kreis / EA	<p>3 grosse Blätter (blau, rot, gelb),</p> <p>AB „Schulsachen“</p>	<p>Die Farben sind von den Autorinnen selbst zugeordnet worden und dienen dazu, dass die Kinder die Wörter genauer betrachten und die entsprechende Silbenzahl herausfinden können. Zuerst wird dies gemeinsam gemacht, dass sie Sicherheit gewinnen. Anschliessend sollen sie die Farben selbständig auf ihrem AB angeben.</p> <p>2. Forschungstagebuch!</p>
14:50 – 15:00	ES	Feedback	<p>Erklären die Feedbackrunde</p> <p>→ Smileys: Wie hat es mir gefallen</p> <p>→ Sprechblase mit Robi und Roba: Ich möchte noch etwas dazu sagen</p>	<p>Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.</p>	Kreis	<p>3 Smileys,</p> <p>Spielfiguren</p>	<p>Die Autorinnen finden es äusserst wichtig, dass die SuS schon früh lernen, sich selbst einzuschätzen bzw. Feedback zu geben. Durch diese einfache Variante können auch schwache und/oder schüchterne Kinder ihr Feedback geben.</p> <p>Das Feedback bzw. die Selbsteinschätzung wird in jeder Lektion am Schluss stattfinden.</p>

III.III Zweite Doppellektion

Tabelle 3: Planung der zweiten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lernen die Silbenbögen kennen. - Die SuS können Silbenbögen unter die Tiere zeichnen. - Die SuS können ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter mit und/oder ohne Hilfe klatschen. - Die SuS können die Silbenlängen (ein-, zwei-, und dreisilbige Wörter) bestimmen.
-------------------------------	---

Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:10	EI	Repetition	Repetition 1. Doppellektion → Robi & Roba & Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist und wie die Robotersprache heisst und funktioniert.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Damit die Kinder wieder abgeholt werden, lohnt es sich, die Geschichte nochmals kurz zu wiederholen und die Bilder zu zeigen.
10:10 – 10:15	EI	Geschichte weiter er- zählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.	Hören zu.	Kreis	neue Bilder	
10:15 – 10:25	ER	Silbenkarten sortieren	Halbklasse: Bildkarten sortieren → auf die entsprechende Farbe legen → neue dazu (z.B. Tiere)	Klatschen mit und legen die Kärtchen auf die entsprechende Farbe.	Halb- klasse	Silbenkärtchen	Es werden neue Kärtchen dazu genommen (Tiere), damit die SuS das Gelernte anwenden können.

10:25 – 10:35	EI	Silbenbögen	Silbenbögen thematisieren/zeigen an WT Bewegungen mitmachen in Luft und auf der Tischplatte Geben den Auftrag: AB Tiere (2. Niveau)	Hören zu und machen Bewegungen der Silbenbogen in der Luft und auf der Tischplatte mit.	KU	WT, Kreide	Da die Silben auf Arbeitsblättern mit Silbenbogen gekennzeichnet sind/werden, ist es wichtig, dass die SuS die Silbenbogen kennenlernen und anwenden können. Daher wird auch das 2. Niveau (2 Sterne) für alle Kinder ausgeteilt.
10:35 – 10:50	ER/ES	Silbenbögen	Unterstützen, wenn nötig.	Bearbeiten das AB „Tiere“ → wer fertig ist, darf die neuen Silbenkärtchen mit den Auftragskarten (klatschen, hüpfen, Ball werfen) bearbeiten	PA	AB „Tiere“, Silben-kärtchen, Auftrags-karten	Das AB ist sowohl zur Übung als auch zur ES gedacht, um zu sehen, ob die Kinder die Silbenbögen verstanden haben oder nicht. Da die Kinder unterschiedlich fertig werden, bietet es sich an, mit den Auftragskarten zu arbeiten, da sie diese selbständig bearbeiten können. 3. Forschungstagebuch!
10:50 – 11:00	ER	Wörter raten Silbenlängen	Gemeinsam wird zunächst das Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“ (Einige Bsp.) gespielt, damit die Kinder es danach in Gruppen spielen können.	Spielen das Spiel mit und versuchen die Wörter der anderen SuS herauszufinden.	Kreis		Gemeinsam in der Klasse wird dieses Spiel gespielt in Vorbereitung auf die nächste Sequenz. Zudem ist es nach der Arbeit am AB eine Auflockerung.
11:00 – 11:15	ER/ES	Silbenlängen	Unterstützen, wenn nötig.	4er-GA: „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“	GA	Blatt: Aufteilung GA	4. Forschungstagebuch!
11:15 – 11:30	ES	Feedback	Feedbackrunde → Feedbackkärtchen (wie hat es mir gefallen & ich möchte noch etwas dazu sagen)	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition
EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung / KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel							

III.IV Dritte Doppellektion

Tabelle 4: Planung der dritten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können einfache Reime erkennen. - Die SuS produzieren eigene Reime. - Die SuS kennen die Geschichte von Robi und Roba bis Doppelseite 6.
-------------------------------	--

Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:05	EI	Repetition	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist und wie die Robotersprache heisst und funktioniert.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Damit die Kinder wieder abgeholt werden, lohnt es sich, die Geschichte nochmals kurz aufzufrischen und die Bilder vom letzten Mal dazu zu legen.
10:05 – 10:10	EI	Geschichte weiter erzählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.	Hören zu.	Kreis	Neues Bild	
10:10 – 10:20	EI	Erste Reime	Kurz ein paar gemeinsame Beispiele Spiel: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsch’ mir das Reimwort zu Haus (Bild, das Kind hat) her.“	Spielen Spiel. Wenn sie nicht sicher sind, können sie jederzeit fragen.	Kreis	Reimkärtchen	Aus dem Kindergarten sind den SuS Reime bereits bekannt. Deswegen haben sich die Autorinnen dazu entschieden, direkt mit einem Reimspiel zu starten.

10:20 – 10:50	ER/ES	Reimmemory und AB „Reime“	Erklären das Spiel „Reimmemory“. Wer fertig ist: AB „Reime“.	Spielen das Memory in Gruppen. Danach arbeiten sie am AB „Reime“.	GA / EA	Memory-kärtchen (7x), AB „Reime“	Um die Reime zu wiederholen bzw. zu festigen, wird das Reimmemory in kleinen Gruppen gespielt. Dies dient gleich auch als Vorübung für das zu lösende AB, welches wiederum der ES dient. 5. & 6. Forschungstagebuch! (Memory & AB „Reime“)
10:50 – 11:10	ER	Reime	Erklären das Spiel „Fliegenklappe“. Kinder in Halbklassse aufteilen (Tiger und Bären).	Hören zu. Spielen Spiel „Fliegenklappe“.	Kreis, Halbklassse	4 Fliegenklappen, Reimkärtchen	Das Spiel dient als kleine Auflockerung und Aktivierung der Kinder. Erfahrungsgemäss lieben die Kinder dieses schnelle Spiel mit der Fliegenklappe (kann natürlich auch für andere Bereiche eingesetzt werden).
11:10 – 11:20	ER/ES	Feedback	Erklären kurz den Auftrag.	Malen Smileys zuerst an ihrem Platz an und kommen anschliessend in den Kreis.	EA	Smiley-Zettelchen	Die letzten beiden Lektionen haben gezeigt, dass die Kinder äusserst lange überlegen müssen, wie es ihnen gefallen hat und zum Teil auch anderen Kindern „nachmachen“. Denn durch gezieltes erfragen, hatten die Kinder dann trotzdem eine eigene Meinung. Daher bauen wir heute diese Sequenz ein.
11:20 – 11:30	ES	Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert.	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition
EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel							

III.V Vierte Doppellektion

Tabelle 5: Planung der vierten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können Geräusche identifizieren. - Die SuS können sich eine Reihenfolge mehrerer Geräusche merken. - Die SuS können eine Veränderung in der Reihenfolge der Geräusche wahrnehmen. - Die SuS können zu einer Musik malen (→ Musik sichtbar machen). - (Die SuS können mind. zwei gruppenfördernde Eigenschaften nennen.)
-------------------------------	---

Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:15	EI	Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache) und Reime → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, wieso sie das letzte Mal ihre Spielfigur auf den roten Smiley gelegt haben.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Letzte Woche haben ganz viele Kinder bei der Reflexion ihre Spielfigur auf den roten Smiley gelegt. Es stellte sich heraus, dass sie vor allem die Zusammenarbeit in den Gruppen meinten (z.B. Kinder, die geschubst haben). Die Autorinnen finden es wichtig, dies nochmals aufzugreifen und zu thematisieren.
10:15 – 10:20	EI	Geschichte weiter erzählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.	Hören zu.	Kreis	Neues Bild	

10:20 – 10:40	EI	Geräusche lauschen Geräuschfolge merken Geräuschfolge verändern	Spielen vom Computer verschiedene Geräusche, die zum Bild passen vor. Spielen dann eine Geräuschfolge (z.B. 4-5 Geräusche) vor. Spielen gleiche Geräuschfolge vor, lassen jedoch eines aus. Welches fehlt?	Schliessen die Augen, hören zu. Wer das Geräusch errät darf aufhalten. Kinder müssen Geräuschfolgen raten. Welche Geräusche kommen nacheinander? Finden heraus, welches Geräusch in der Geräuschfolge fehlt.	Kreis	Computer, Geräusche	„Lausch- und Reimaufgaben fördern die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn. Sie knüpfen an Bekanntes an und lenken die Aufmerksamkeit der Kinder in spielerischer Form weg vom inhaltlichen Aspekt der Sprache auf den Lautaspekt“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 23).
10:40 – 11:00	ER/ES	Geräusche erraten	Teilen die Kinder in Halbklassen → 10 min. Geräusche raten anhand versch. Gegenstände → 10 min. Geräuschfolge vorgeben; ein Kind versucht sie nachzumachen	Erraten verschiedene Geräusche und produzieren sie selbst. Machen eine Geräuschfolge nach.	Halb-klasse	versch. Gegenstände (s. Ideen)	In der vorherigen Sequenz sind Geräusche vom Computer abgespielt worden. Damit die Kinder nun auch selber Geräusche aus dem Alltag produzieren können, wird diese Sequenz eingebaut. Auch die Geräuschfolgen werden nochmals aufgegriffen.
11:00 – 11:15	ER	Musik hören und dazu malen	Erklären Auftrag: „Du hörst jetzt gleich eine Musik. Wie wirkt diese auf dich? Nimm deine Farbstifte und male dazu. Man muss gar nichts erkennen, es können z.B. Linien oder Formen sein.“ Zusatzaufgabe: Ausschnitte ausschneiden und neu auf farbiges Blatt kleben.	Malen mit Neocolor oder Holzfarben zu der Musik. Was löst die Musik für eine Stimmung aus?	EA	Musik, Malblätter A3, evtl. Neocolor	Diese Sequenz dient dazu, die Kinder nochmals zu fokussieren, genau hinzuhören, jedoch in einem etwas anderem Rahmen. Sie dürfen nun ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich nur auf die Musik konzentrieren. Diese Übung hat auch etwas Meditatives, was, nach Meinung der Autorinnen, auch im Schulalltag Platz haben darf. 7. Forschungstagebuch!
11:20 – 11:30	ES	Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert.	Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition
EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel							

III.VI Fünfte Doppellektion

Tabelle 6: Planung der fünften Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können zu verschiedenen Gegenständen mind. 6 Anlaute finden. - Die SuS können den Anlaut herausfinden, wenn sie nur den Rest des Wortes hören. - Die SuS können eigene Wörter zu verschiedenen Anlauten finden. - Die SuS können zu einem bestimmten Anlaut Gegenstände suchen und malen (evtl. schreiben).
-------------------------------	--

Zeit	EI/ER/ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:15	EI	Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache) und Reime → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Die Klasse hat in der letzten Woche nochmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Es ging schon sehr viel besser, jedoch haben die Kinder gesagt, sie würden es noch besser hinkriegen. Daher greifen die Autorinnen dies nochmals kurz auf.
10:15 – 10:20	EI	Geschichte weiter erzählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.	Hören zu.	Kreis	Neue Bilder	
10:20 – 10:40	EI	Anlaute herausfinden	Legen verschiedene Gegenstände in die Mitte 1. „Mit welchem Anlaut beginnt ... (z.B. Radiergummi)?“	1. Sagen die Anlaute zu den Gegenständen. 2. Finden heraus, um welchen Gegenstand es sich handelt.	Kreis	Versch. Gegenstände (ca. 8-10 Stk.), Zauberstab	Um die Kinder nicht zu überfordern, sollen sie zunächst vor allem mit Übungen zur Identifikation des Anlautes auf die Phonemanalyse vorbereitet werden. Sind die Kinder in der Analyse des Anlautes sicher, können auch

		Wörter ohne den Anlaut erraten	2. Jetzt den Anlaut „wegzaubern“ mit folgendem Spruch: „Ro-bi, Ro-ba, der erste Buchstabe ist nicht mehr da.“ und nur noch den Rest des Gegenstandes sagen. (3. Nur falls Zeit: Welche Gegenstände haben den gleichen Anlaut?)	(3. Merken, welche Gegenstände, den gleichen Anlaut haben.)			Übungen zur Identifikation des Endlautes oder vereinzelt auch des Inlautes folgen“ (Forster & Martschinke, 2017, S. 48).
10:40 – 11:05	ER/ES	Anlautspiel Gegenstände mit Anlaut suchen	Erklären das Anlautspiel (mit Mundbildern). Erklären die Zusatzaufgabe: Sobald die Kinder fertig sind mit dem Spiel, dürfen sie das AB holen und einen entsprechenden Anlaut würfeln. Als Puffer bereithalten: Anlautmemory	Hören zu. Spielen das Anlautspiel. Sobald sie fertig sind, holen sie sich das AB.	GA	Anlautspiel, Würfel, Gruppeneinteilung AB „Gegenstände mit Anlaut suchen“, Würfel mit Anlauten Anlautmemory	Das Anlautspiel liegt in mehreren Versionen mit unterschiedlichen Buchstaben und Mundbildern vor. Die Autorinnen haben sich für diese Durchführung darauf geeinigt, nur das Anlautspiel mit den Mundbildern AEIOU zur Verfügung zu stellen, da es aus zeitlichen Gründen ansonsten zu viel wäre. 8. & 9. Forschungstagebuch!
11:05 – 11:15	ES	Anlaut lauschen	Im Kreis einen Anlaut vereinbaren durch würfeln. (Sagen ein Wort. Kommt ein Wort mit dem vereinbarten Anlaut, dürfen die Kinder ein Zeichen (z.B. Daumen hoch, klatschen, sich umdrehen, ...) machen.)	Ein Kind würfelt den Anlaut und sagt ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut. (Machen vereinbartes Zeichen, sobald ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut kommt.) Variante: evtl. mit Augen verbinden	Kreis	Würfel mit Anlauten, evtl. Augenbinden	Diese Sequenz wird nur dann gemacht, wenn noch Zeit übrig bleibt.
11:15 – 11:30	ES	Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert. Wiederholen die Ziele.	Wiederholen die Ziele. Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition: Die Autorinnen haben die letzten Male gemerkt, dass die Kinder langsam verstehen, wie sie eine differenzierte Rückmeldung geben können. Da 10 Minuten letztes Mal sehr knapp waren, werden wieder 15 Minuten investiert.
EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel							

III.VII Sechste Doppellektion

Tabelle 7: Planung der sechsten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können bei drei von fünf Wörtern die Laute mit Zaubersteinen korrekt legen. - Die SuS wissen, wie das Spiel „Im Weltall“ geht.
-------------------------------	---

Zeit	EI/ER/ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:15	EI	Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache), Reime, Anlaut → Gespräch aufnehmen von letzter Woche (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektionen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Die Klasse hat in der letzten Woche nochmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Es ging schon sehr viel besser, jedoch haben die Kinder gesagt, sie würden es noch besser hinkriegen. Daher greifen die Autorinnen dies nochmals kurz auf.
10:15 – 10:20	EI	Geschichte weiter erzählen	Erzählen die Geschichte weiter. Stellen Fragen: - Was würdest du in dem Brief schreiben? - Wer hat verstanden, was Niko und Mia geschrieben haben? Zeigen Bilder.	Hören zu. Überlegen, was sie im Brief schreiben würden. Berichten, was sie verstanden haben.	Kreis	Neues Bild	Das ist der erste Teil der heutigen Geschichte. Sie geht später noch weiter.

10:20 – 10:30	EI	Phonemanalyse erfahren	<p>In der Mitte liegt das grosse Legeblatt. In einem Fühlsack werden die Bildkärtchen (einfach) hineingelegt.</p> <p>Für den Ablauf (Ablaufkarten) machen die Autorinnen ein Beispiel: Eine Bildkarte wird gezogen und oben hin gelegt. Zu jedem Laut des Wortes wird ein Zauberstein hin gelegt.</p> <p>Danach dürfen ein paar Kinder den Vorgang versuchen.</p> <p>Geben den Auftrag: Jedes Kind versucht nun an seinem Platz das Gleiche zu machen. Jeder bekommt einen Ablaufplan mit den gleichen Symbolen der Auftragskarten. Immer 5 Kärtchen werden gefüllt, danach von einer LP kontrollieren lassen. (Jeweils zwei Kinder bekommen ein Säckchen). Wem es zu leicht ist, darf ein anderes Säckchen (mittel, schwierig) holen. Wer weiss, wie's funktioniert, darf an seinen Platz gehen und den Auftrag erledigen. Wer das Gefühl hat, er braucht nochmals eine Erklärung, darf im Kreis bleiben.</p>	<p>Hören zu.</p> <p>Legen zu jedem Laut einen Zauberstein hin. Sie wissen, wie er Auftrag funktioniert.</p> <p>Entscheiden selbst, ob sie den Auftrag verstanden haben und gleich am Platz loslegen möchten oder ob sie nochmals eine Erklärung brauchen.</p>	Kreis	<p>Legeblätter,</p> <p>Bildkarten einfach (12x),</p> <p>Bildkarten mittel (ca. 4x),</p> <p>Bildkarten schwierig (ca. 4x) Ablaufkarten,</p> <p>Zaubersteine,</p> <p>Zauberstäbe (z.B. Strohhalme), Ablaufplan</p>	<p>Diese Sequenz dient als Erklärung für den darauffolgenden Auftrag.</p> <p>Da die Autorinnen vermuten, dass die schwachen Kinder (bzw. die Fokuskinder) Mühe mit der Phonemanalyse haben werden, überlassen sie es zunächst den Kindern selbst, ob sie noch eine zusätzliche Erklärung brauchen oder nicht.</p> <p>Dabei behalten sie folgende Aussage im Hinterkopf: Es ist wichtig zu akzeptieren, „dass Wörter, die nicht allein aus der Korrespondenz zwischen gehörtem Laut und Buchstaben erschlossen werden können, von den Kindern nach ihrer eigenen Artikulation und nicht nach der orthografisch korrekten Schreibweise analysiert werden“ (Forster & Martschinke, 2017). Zum Beispiel beim Wort „Esel“ legen Kinder häufig nur drei Zaubersteine, da sie in der ersten Klasse die Worte so analysieren, wie sie sie hören, also „Esl“. Das ist völlig in Ordnung.</p>
10:30 – 10:50	ER/ES	Phonemanalyse erfahren	<p>Beobachten und helfen.</p> <p>Je nachdem die Fokuskinder zusammen an einen Tisch rufen und gemeinsam mit ihnen den Auftrag lösen,</p>	<p>Legen die entsprechende Anzahl Zaubersteine auf das Legeblatt.</p> <p>Holen sich Hilfe, wenn sie nicht weiter kommen.</p>	EA	-“-	<p>Die Fokuskinder werden genau beobachtet und überprüft, ob es sinnvoll wäre, wenn sie zusammen als Gruppe den Auftrag gemeinsam mit den SHPs lösen.</p> <p>10. Forschungstagebuch!</p>

10:50 – 10:55	EI	Geschichte weiter erzählen	Erzählen Geschichte weiter. Genau dieses Spiel haben Robi und Roba euch mitgebracht. Zeigen Bilder.	Hören zu.	Kreis	Neue Bilder	Das ist der zweite Teil der heutigen Geschichte, da es um das Spiel „Im Weltall“ geht, welches Robi und Roba ebenfalls in der Geschichte spielen.
10:55 – 11:05	EI	Spiel „Im Weltall“	Erklären das Spiel. Teilen die SuS in Gruppen ein.	Hören zu.	Kreis	Spielpläne (8x), Bildkarten einfach, Würfel	Da das Spiel „Im Weltall“ auch in der Geschichte von Robi und Roba vorkommt, soll es die Kinder zusätzlich motivieren, es zu spielen. Es ist angelehnt an das Würfelspiel „Im Hexenwald“ von Forster & Martschinke (2017, S. 60-61).
11:05 – 11:20		Spiel „Im Weltall“	Beobachten und helfen.	Spielen das Spiel.	GA	-“-	11. Forschungstagebuch!
11:20 – 11:30	ES	Feedback	Erklären nochmals kurz, wie die Feedbackrunde funktioniert. Wiederholen die Ziele.	Wiederholen die Ziele. Stellen ihr Figürchen auf entsprechenden Smiley.	Kreis	Smileys und Spielfiguren	Metakognition Falls heute die Zeit nicht mehr ausreichen würde, würden die Autorinnen diese Sequenz entweder weglassen oder nur kurz durchführen (nur Spielfigur hinstellen ohne Erklärung), da die beiden Aufträge viel Zeit in Anspruch nehmen.
EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel							

III.VIII Siebte Doppellektion

Tabelle 8: Planung der siebten Doppellektion

Ziele der Doppelstunde		<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können ein Rätsel zu zweit versuchen zu lösen. - Die SuS können anhand des bereits bekannten Ablaufplans das AB lösen. 					
Zeit	EI/ER/ ES	Lerninhalte	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozial- form	Material	Didaktischer Kommentar
10:00 – 10:15	EI	Repetition, Reflexion	Kurze Repetition → Geschichte? Bilder nochmals zeigen → Robotersprache (Silbensprache), Reime, Anlaut → Gespräch aufnehmen von letzter Wo- che (roter Smiley → Zusammenarbeit in Gruppen)	Berichten, was in der Geschichte bisher vorgekommen ist. Erinnern sich, welche Ziele wir uns für die Arbeit miteinander gesetzt haben.	Kreis	Bilder, Figuren Robi und Roba	Die kurze Wiederholung am Anfang hat in den letzten beiden Lektio- nen gezeigt, dass die Kinder so wieder ins Thema finden. Die Klasse hat in der letzten Wo- che nochmals die Regeln für die Zusammenarbeit thematisiert. Es ging schon sehr viel besser, je- doch haben die Kinder gesagt, sie würden es noch besser hinkrie- gen. Daher greifen die Autorinnen dies nochmals kurz auf.
10:15 – 10:20	EI	Geschichte wei- ter erzählen	Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen das Bild.	Hören zu.	Kreis	Neues Bild, Brief(e)	Das ist der erste Teil der heutigen Geschichte. Sie geht später noch weiter.

10:20 – 10:25	EI	Phonemreversion	Geben Auftrag: Zu zweit versuchen, herauszufinden, wie man den Brief „entschlüsseln“ könnte. Dazu haben sie ca. 5 Minuten Zeit. Auf den Gong der Klangschale sollen die Kinder zurück in den Kreis kommen.	Fragen nach, wenn sie den Auftrag nicht verstanden haben. Gehen in die PA und versuchen, das Rätsel zu „entschlüsseln“.	PA	Briefe, Klangschale	Der Brief bzw. das Rätsel soll die Kinder motivieren, sich mit der Sprache noch intensiver zu beschäftigen. Da viele Kinder noch nicht lesen können und gerade schwache Kinder Mühe mit der „Entschlüsselung“ des Rätsels haben werden, empfiehlt es sich, Pärchen zu bilden, die aus einem schwächeren und einem stärkeren Kind bestehen.
10:25 – 10:30	ER/ES	Phonemreversion	Fragen nach, was die Kinder herausgefunden haben. Lesen anschliessend den Brief vor.	Berichten, was sie herausgefunden haben. Hören zu.	Kreis	Brief	Es ist wichtig, dass dieses Rätsel gemeinsam in der Klasse besprochen wird, da es, wie oben erwähnt, noch sehr schwierig für die Kinder sein wird, es selbst zu lösen.
10:30 – 10:35		Phonemanalyse	Geben Auftrag: „Wisst ihr noch, wie die Aufgabe von letztem Mal funktioniert hat (Legeblatt)?“ Wir machen dies nochmals, jedoch mit dem AB.“ Dabei werden die vier Schritte auf dem Ablaufplan eingehalten! Wer fertig ist, darf sich nochmals ein AB holen (mittel und/oder schwer).	Hören zu und fragen nach, wenn etwas unklar ist. Können den Ablauf nochmals erklären.	Kreis	Ablaufpläne, Klammern, Zaubersteine, AB PLK einfach1 (für alle), AB PLK einfach2, AB PLK mittel1 und schwer1 (ein paar Exemplare)	Diese Sequenz baut auf der letzten Doppellektion auf. Es ist eine Wiederholung und gleichzeitig eine Festigung der Phonemanalyse.
10:35 – 10:50	ER	Phonemanalyse	Beobachten und helfen, wenn nötig.	Bearbeiten das AB mit dem Ablaufplan.	EA	-“-	12. Forschungstagebuch!

10:50 – 11:05	ER/ES	Spiel „Im Weltall“	<p>Fragen zuerst nach, ob die Kinder noch wissen, wie das Spiel funktioniert.</p> <p>Beobachten und helfen, wenn nötig. Evtl. das Spiel mit den mittleren oder schweren Kärtchen spielen lassen.</p>	<p>Können erklären, wie das Spiel funktioniert.</p> <p>Spiele das Spiel in den gleichen Gruppen, wie letztes Mal.</p> <p>Räumen alles auf, wenn Gong ertönt.</p>	GA	<p>Spielpläne (8x), Bildkarten einfach und/oder mittel/schwer, Würfel, Klangschale</p>	<p>Da dies die letzte Doppellektion der Durchführung ist und die Autorinnen noch einen gemeinsamen Abschluss machen möchten, bietet es sich an, das Spiel von der letzten Woche nochmals zu spielen, da die Kinder es bereits kennen.</p>
11:10 – 11:30	EI	Geschichte weiter erzählen	<p>Die Autorinnen erzählen die Geschichte weiter und zeigen die Bilder.</p> <p>Nach dem ersten Bild (Bild 14) fragen sie, wie die Geschichte weiter gehen könnte. Danach wird die letzte Seite erzählt und gezeigt.</p> <p>Bedanken sich bei den Kindern, dass sie so toll mitgearbeitet haben.</p> <p>Kurzes allgemeines Feedback einholen (auch mit Smileys).</p> <p>Geben ihnen ein kleines Geschenklein (Muffins) und alle ABs, welche während der Projektdurchführung gelöst wurden.</p>	<p>Hören zu. Überlegen sich, wie die Geschichte weiter gehen könnte.</p> <p>Setzen Spielfigur auf einen Smiley.</p>	Kreis	<p>Neue Bilder</p>	<p>Dies ist der letzte Teil der Geschichte und somit der Abschluss des Projekts.</p> <p>Da die Autorinnen es sehr geschätzt haben, das Projekt in der Klasse durchführen zu dürfen und die Kinder sehr toll mitgearbeitet haben, möchten sie sich auf diese Weise bei ihnen bedanken.</p>

EI = Einstieg / ER = Erarbeitungsphase / ES = Ergebnissicherung / EA = Einzelarbeit / PA = Partnerarbeit / EF = Einzelförderung/ KU = Klassenunterricht / WT = Wandtafel

IV Die Materialien

IV.I Silben

IV.I.I Silbenkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten

IV.I.I.I Fortbewegungsmittel



Abbildung 58: Beschriftung "Fortbewegungsmittel"

Fortbewegungsmittel

- Auto
- Flugzeug
- Rakete
- Fahrrad
- Bus
- Motorrad
- Traktor
- Schiff
- Hubschrauber
- Zug
- Pferd
- Rollschuhe
- Skateboard
- Lokomotive
- Roller
- Ski

Abbildung 59: Wörterliste „Fortbewegungsmittel“

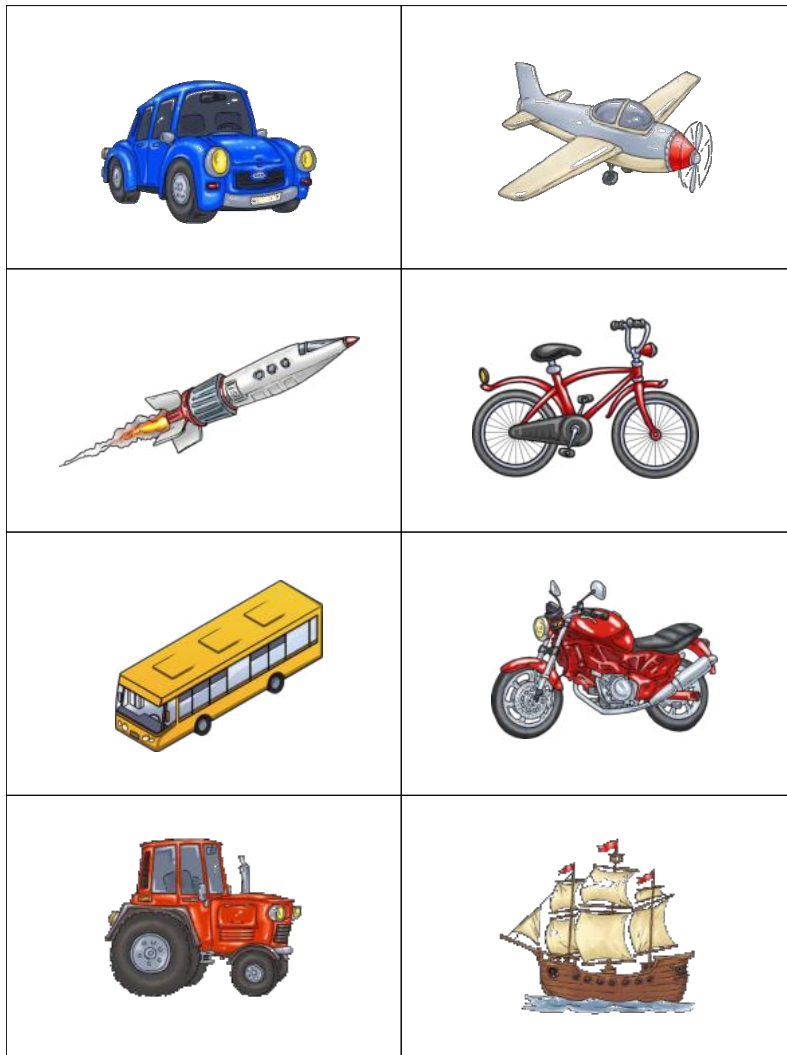


Abbildung 60: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel A"; Vorderseite



Abbildung 61: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel A"; Rückseite

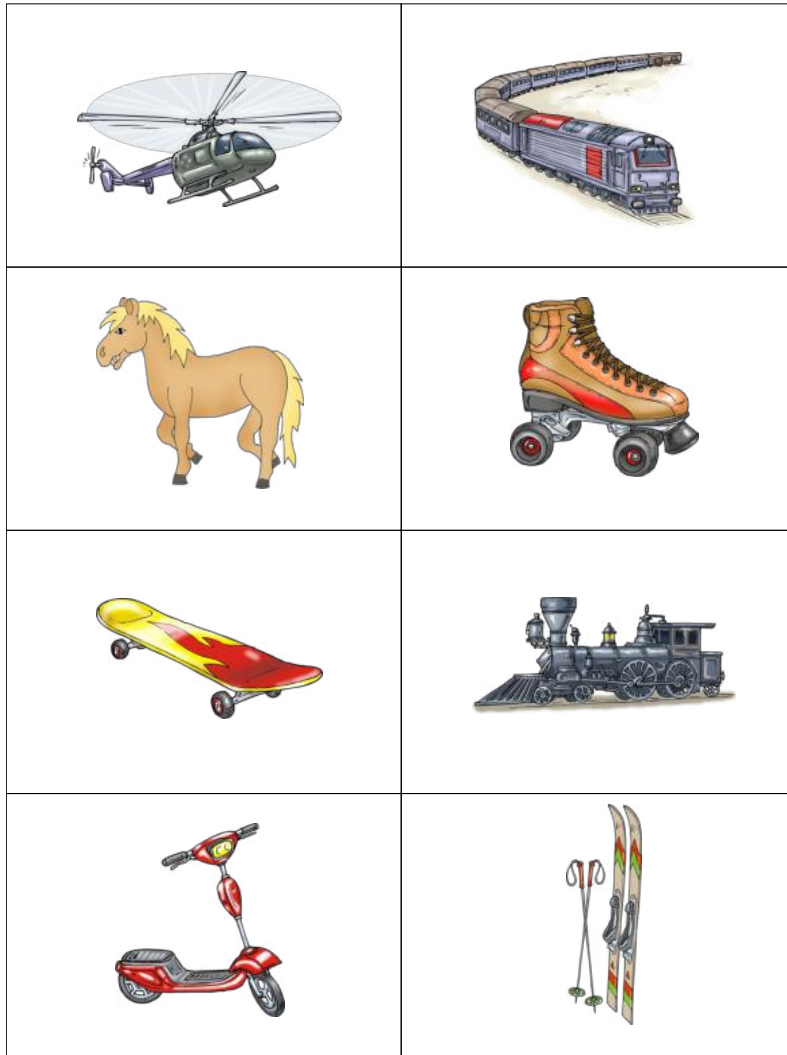


Abbildung 62: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel B"; Vorderseite



Abbildung 63: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel B"; Rückseite



Abbildung 64: Beschriftung "Lebensmittel"

Lebensmittel

- Tomate
- Salami
- Banane
- Ei
- Ananas
- Apfel
- Nuss/Erdnuss
- Melone
- Salat
- Birne
- Honig
- Brot
- Käse
- Milch
- Zitrone
- Kürbis
- Gurke
- Kirsche
- Mais
- Kuchen
- Schokolade
- Pilz
- Trauben
- Reis

Abbildung 65: Wörterliste "Lebensmittel"

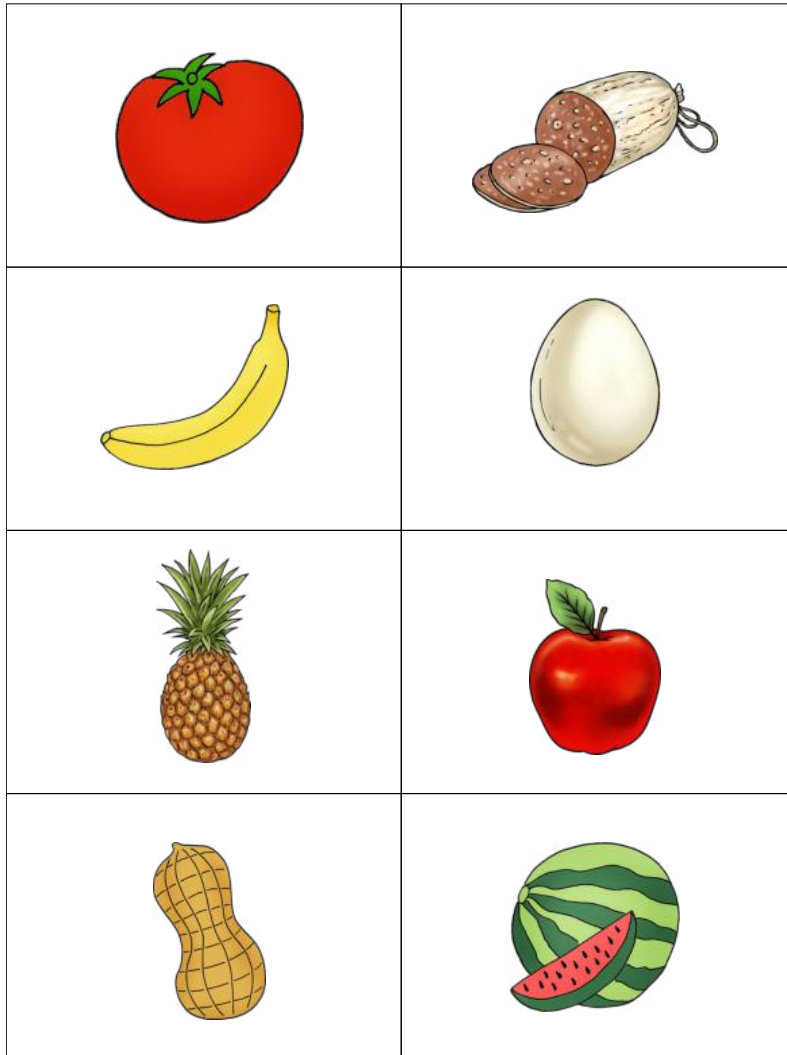


Abbildung 66: Silbenkärtchen "Lebensmittel A"; Vorderseite



Abbildung 67: Silbenkärtchen "Lebensmittel A"; Rückseite

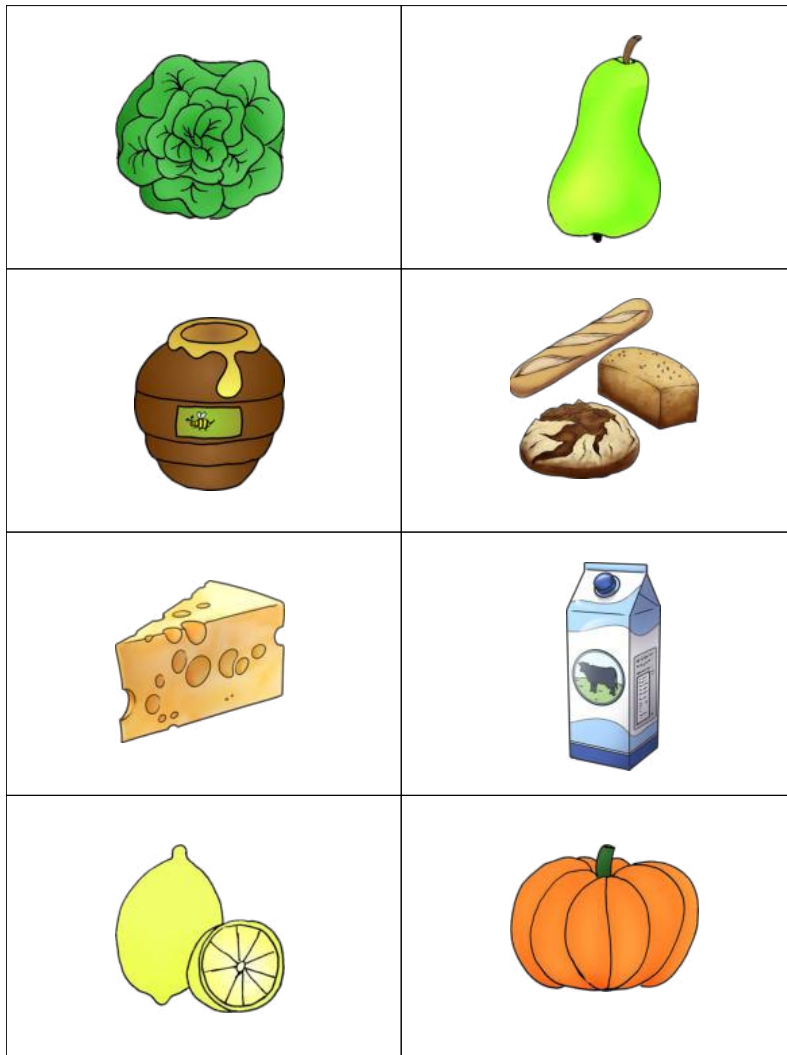


Abbildung 68: Silbenkärtchen "Lebensmittel B"; Vorderseite



Abbildung 69: Silbenkärtchen "Lebensmittel B"; Rückseite

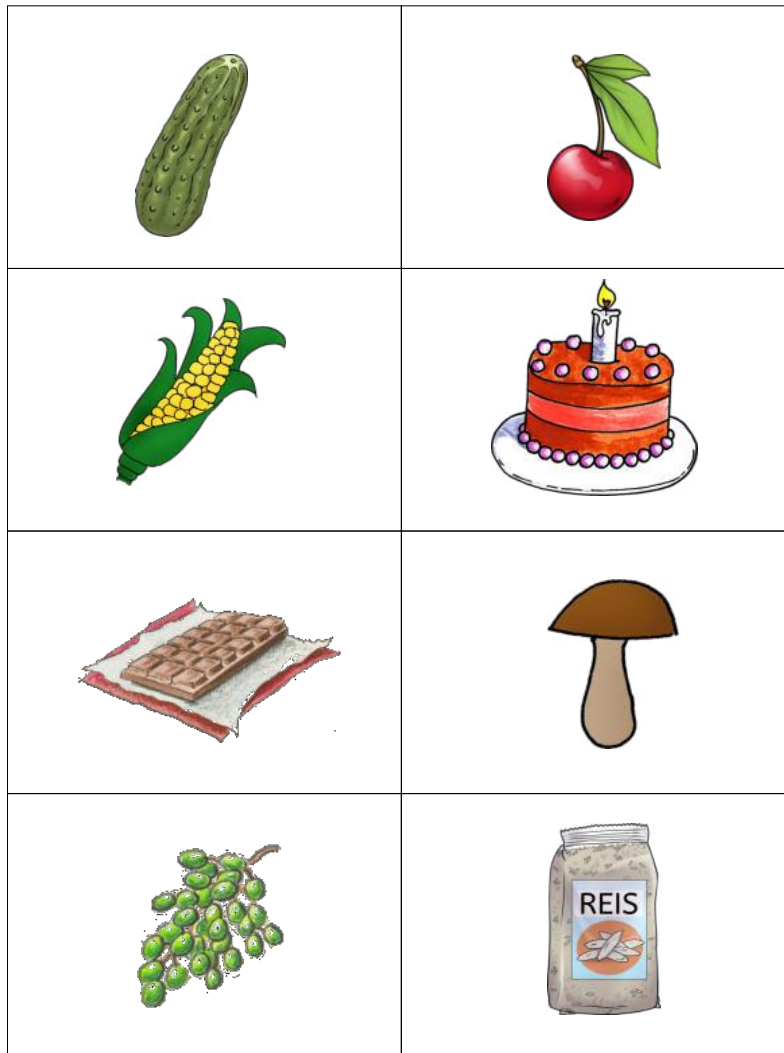


Abbildung 70: Silbenkärtchen "Lebensmittel C"; Vorderseite



Abbildung 71: Silbenkärtchen "Lebensmittel C"; Rückseite



Abbildung 72: Beschriftung "Natur"



Abbildung 73: Wörterliste "Natur"

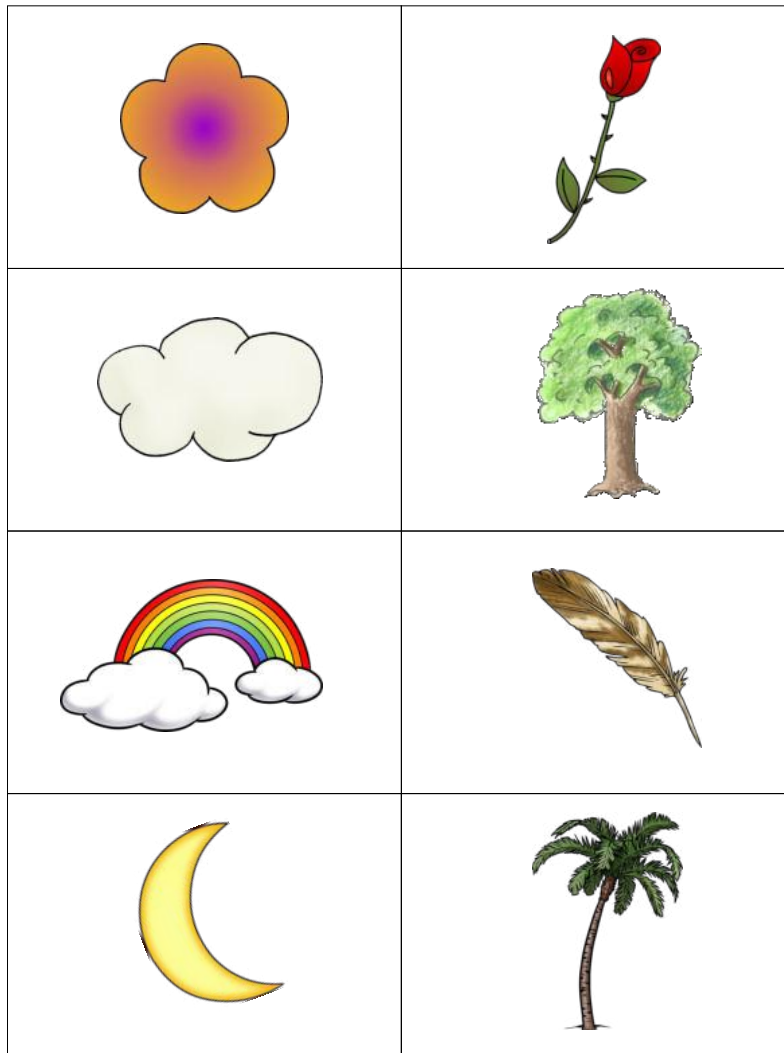


Abbildung 74: Silbenkärtchen "Natur A"; Vorderseite



Abbildung 75: Silbenkärtchen "Natur A"; Rückseite

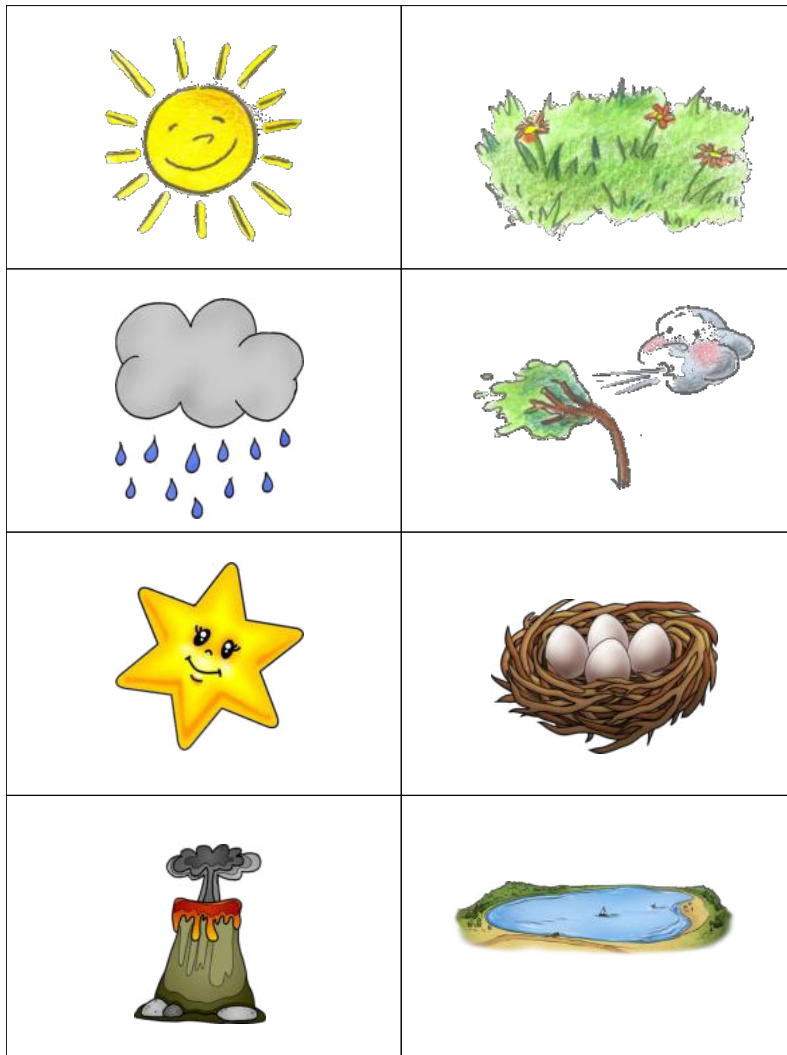


Abbildung 76: Silbenkärtchen "Natur B"; Vorderseite



Abbildung 77: Silbenkärtchen "Natur B"; Rückseite

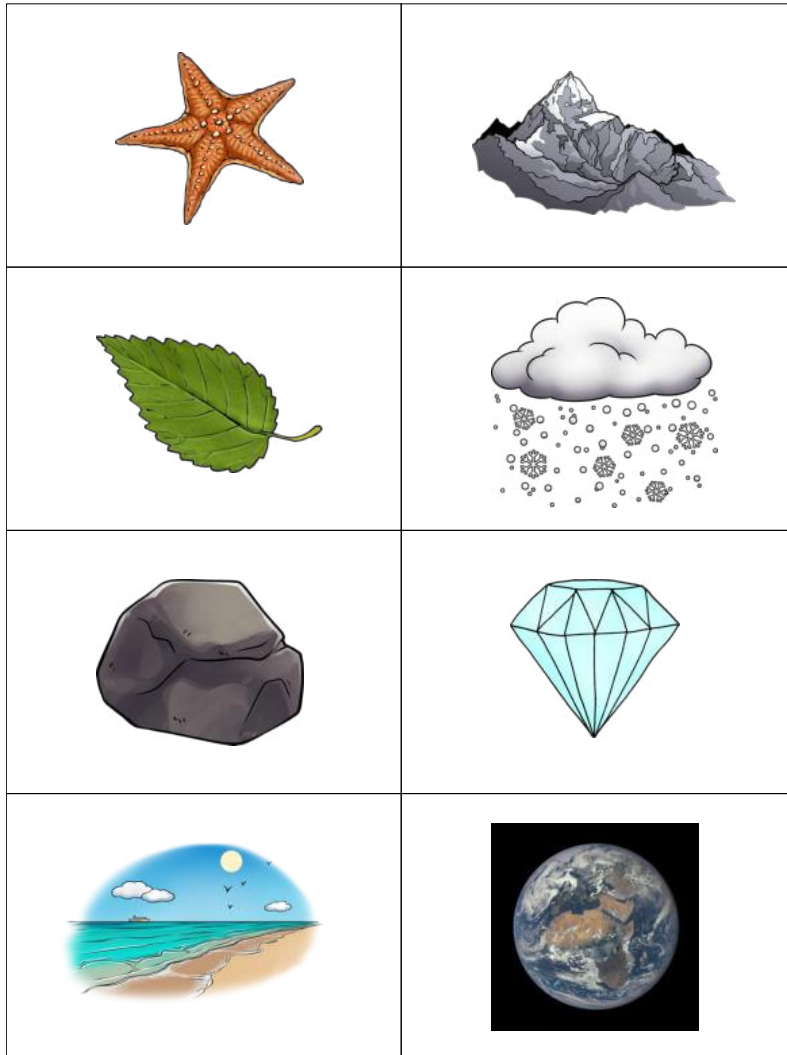


Abbildung 78: Silbenkärtchen "Natur C"; Vorderseite



Abbildung 79: Silbenkärtchen "Natur C"; Rückseite



Abbildung 80: Beschriftung "Schulsachen"

Schulsachen

- Heft
- Ordner
- Würfel
- Bleistift
- Tafel
- Radiergummi
- Pinsel
- Tisch
- Schere
- Garderobe
- Kreide
- Lineal
- Büroklammer
- Schultasche
- Tür
- Zirkel
- Schwamm
- Wasserfarben
- Fenster
- Geodreieck
- Taschenrechner
- Spitzer
- Etui
- Klebestift

Abbildung 81: Wörterliste "Schulsachen"

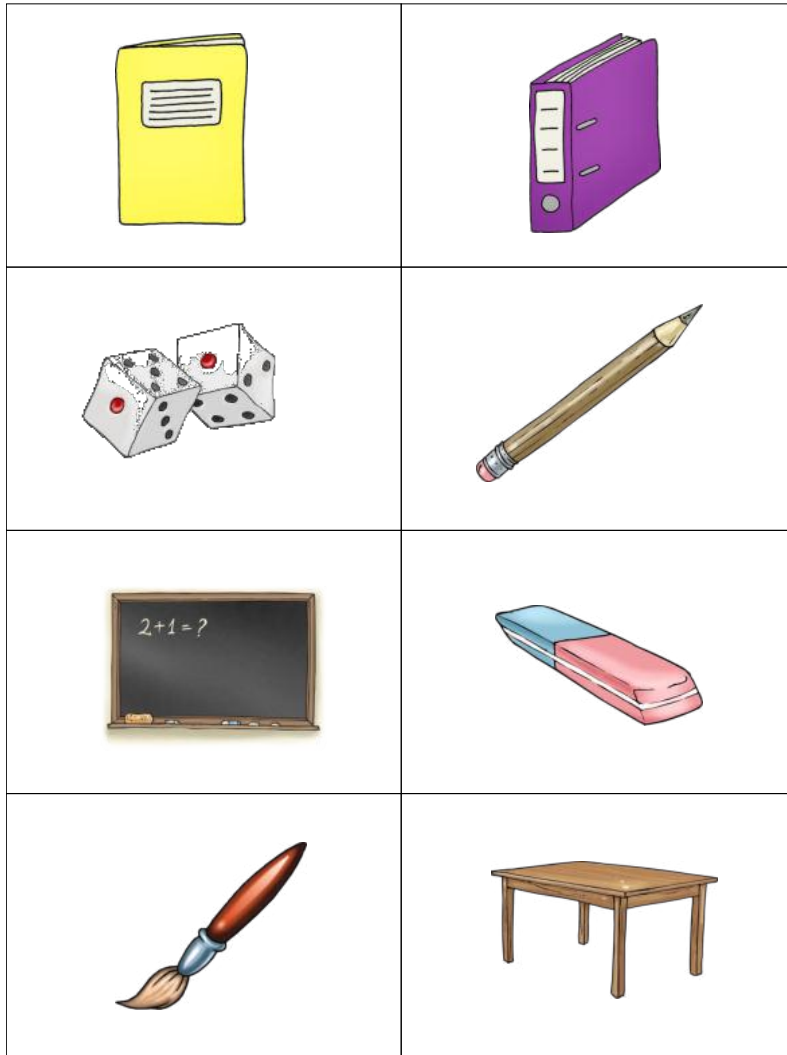


Abbildung 82: Silbenkärtchen "Schulsachen A"; Vorderseite



Abbildung 83: Silbenkärtchen "Schulsachen A"; Rückseite

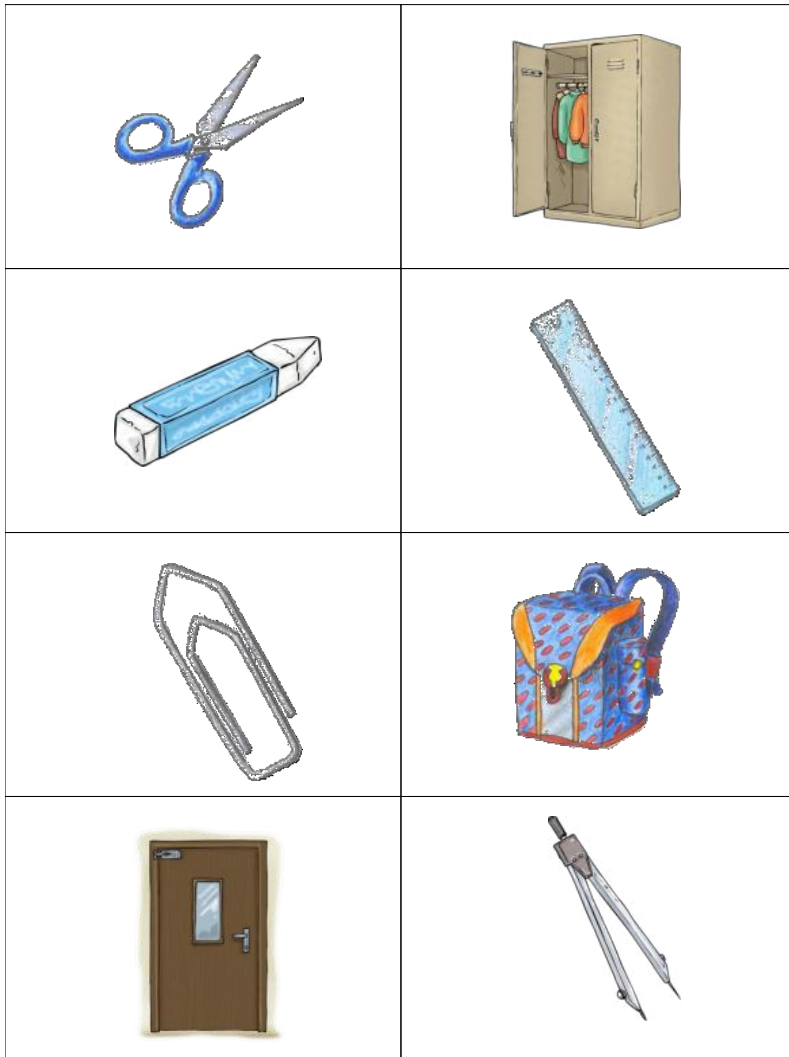


Abbildung 84: Silbenkärtchen "Schulsachen B"; Vorderseite



Abbildung 85: Silbenkärtchen "Schulsachen B"; Rückseite

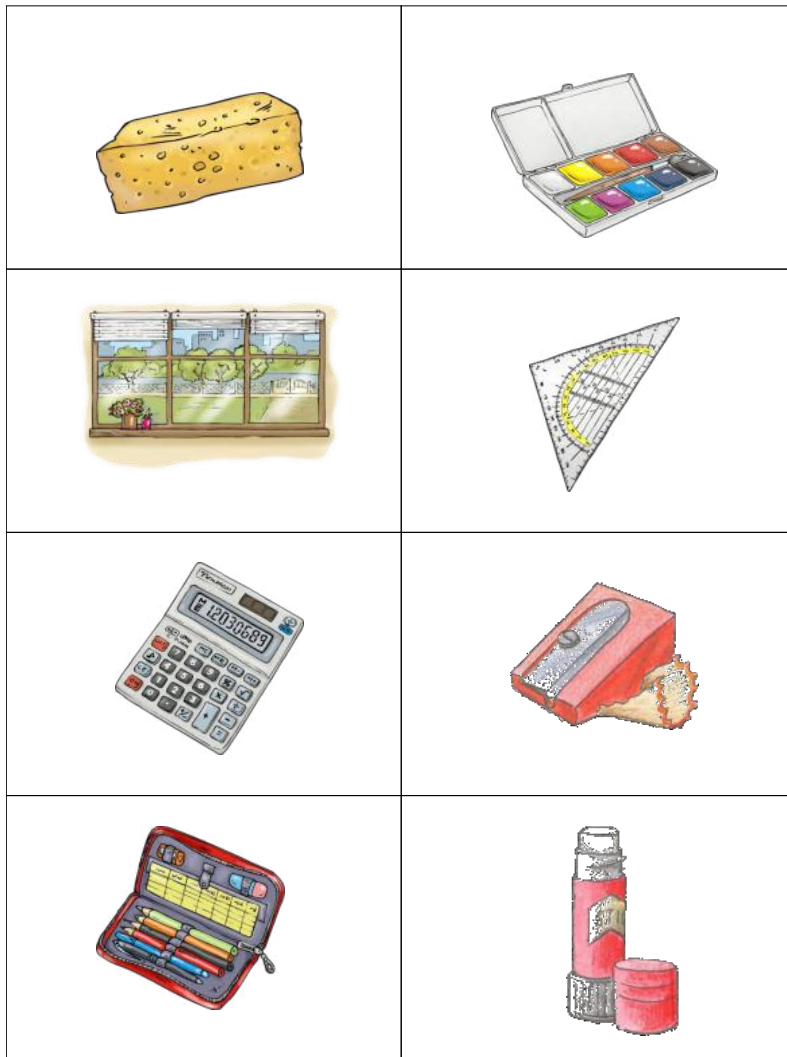


Abbildung 86: Silbenkärtchen "Schulsachen C"; Vorderseite



Abbildung 87: Silbenkärtchen "Schulsachen C"; Rückseite



Abbildung 88: Beschriftung "Tiere"



Abbildung 89: Wörterliste "Tiere"

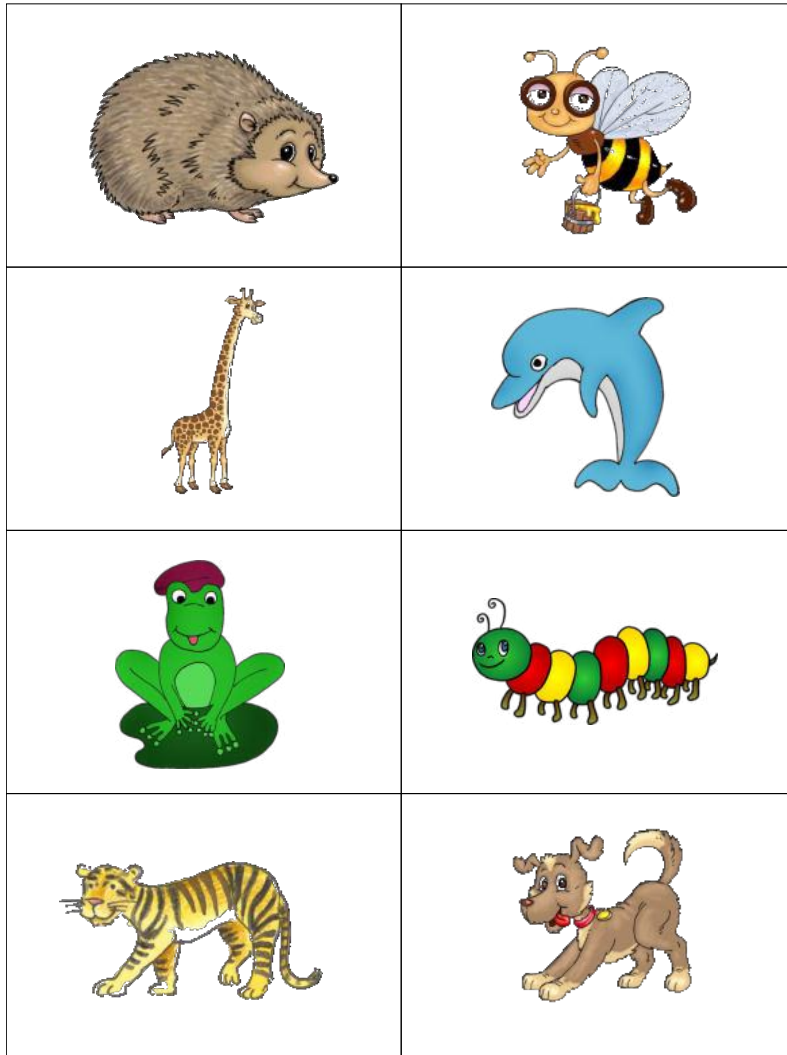


Abbildung 90: Silbenkärtchen "Tiere A"; Vorderseite



Abbildung 91: Silbenkärtchen "Tiere A"; Rückseite

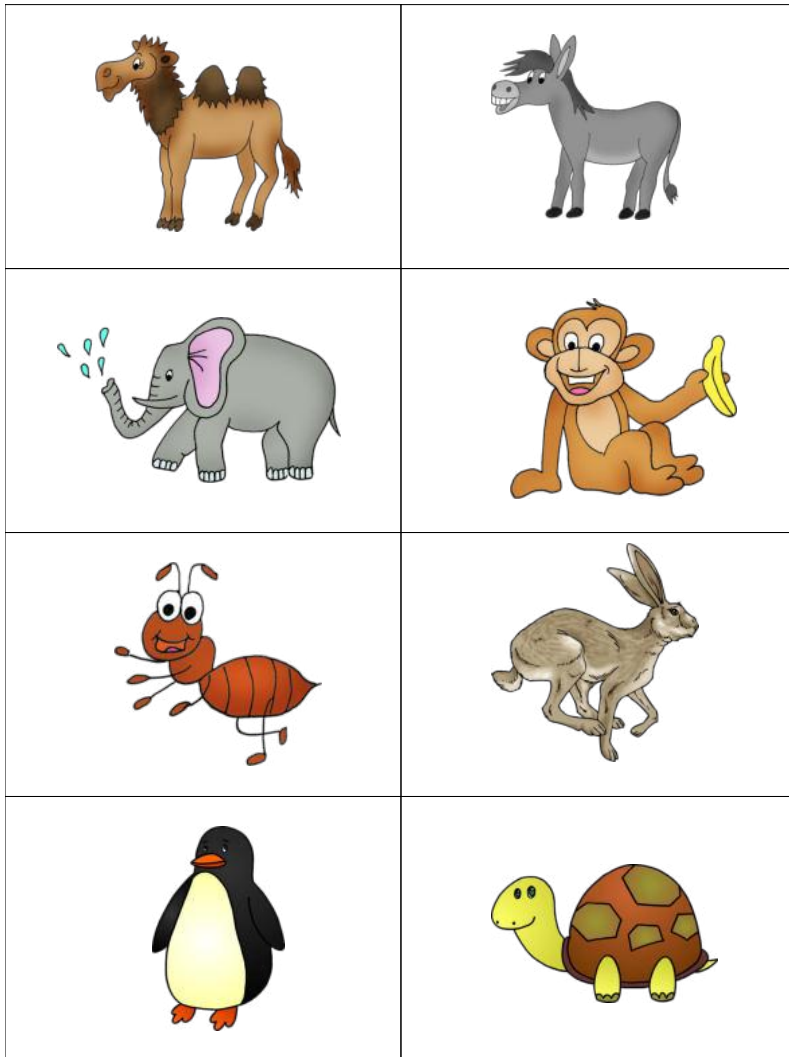


Abbildung 92: Silbenkärtchen "Tiere B"; Vorderseite



Abbildung 93: Silbenkärtchen "Tiere B"; Rückseite

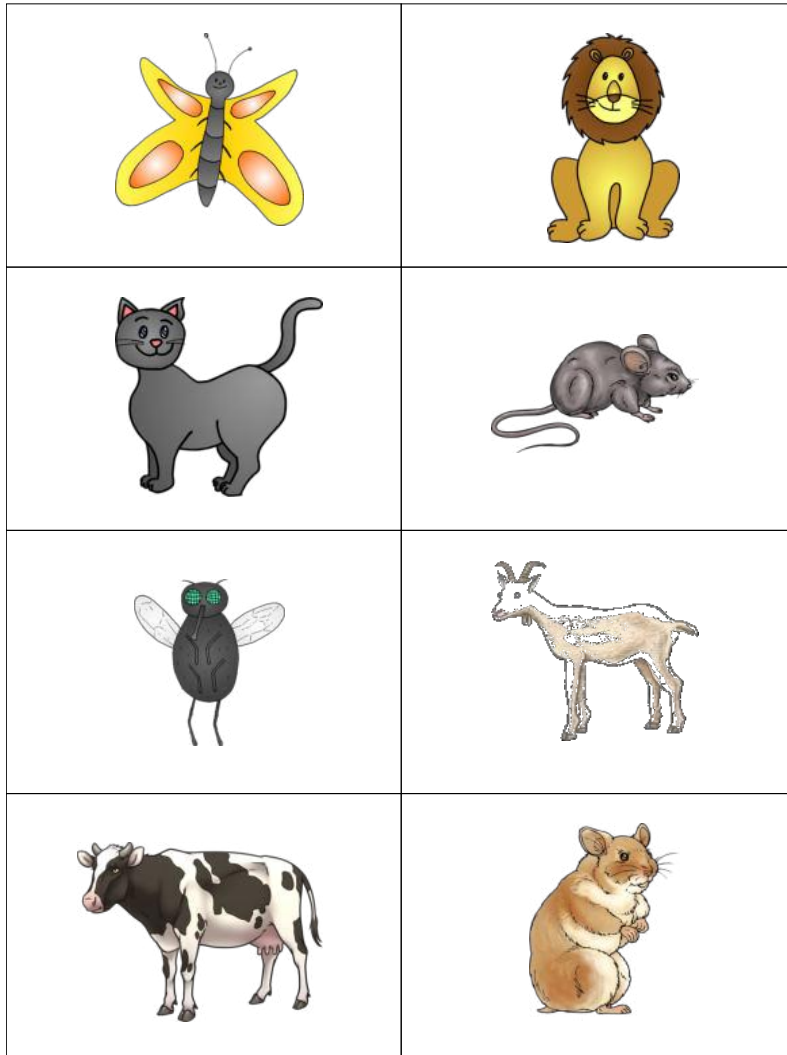


Abbildung 94: Silbenkärtchen "Tiere C"; Vorderseite



Abbildung 95: Silbenkärtchen "Tiere C"; Rückseite



Abbildung 96: Beschriftung "gemischt einseitig"



Abbildung 97: Beschriftung "gemischt beidseitig"



Abbildung 98: Wörterliste "gemischt A"



Abbildung 99: Wörterliste "gemischt B"




 Igel	 Biene
 Giraffe	 Bleistift
 Tafel	 Radiergummi
 Traktor	 Schiff

Abbildung 100: Silbenkärtchen "gemischt einseitig A"

 Auto	 Flugzeug
 Heft	 Ordner
 Würfel	 Telefon
 Fussball	 Regenschirm

Abbildung 101: Silbenkärtchen "gemischt einseitig B"

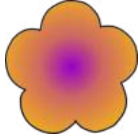

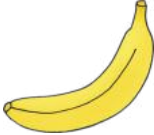





 Blume	 Nase
 Banane	 Baum
 Ananas	 Feder
 Mond	 Palme

Abbildung 102: Silbenkärtchen "gemischt einseitig C"









 Delfin	 Hund
 Raupe	 Tomate
 Frosch	 Schere
 Tiger	 Glas

Abbildung 103: Silbenkärtchen "gemischt einseitig D"









 Kamel	 Krone
 Rakete	 Salami
 Rose	 Besen
 Haus	 Tisch

Abbildung 104: Silbenkärtchen "gemischt einseitig E"

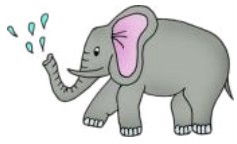






 Elefant	 Esel
 Wolke	 Pinsel
 Regenbogen	 Affe
 Ameise	 Hase

Abbildung 105: Silbenkärtchen "gemischt einseitig F"



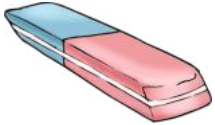
	
	

Abbildung 106: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig A"; Vorderseite

Biene	Igel
Bleistift	Giraffe
Radiergummi	Tafel
Schiff	Traktor

Abbildung 107: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig A"; Rückseite

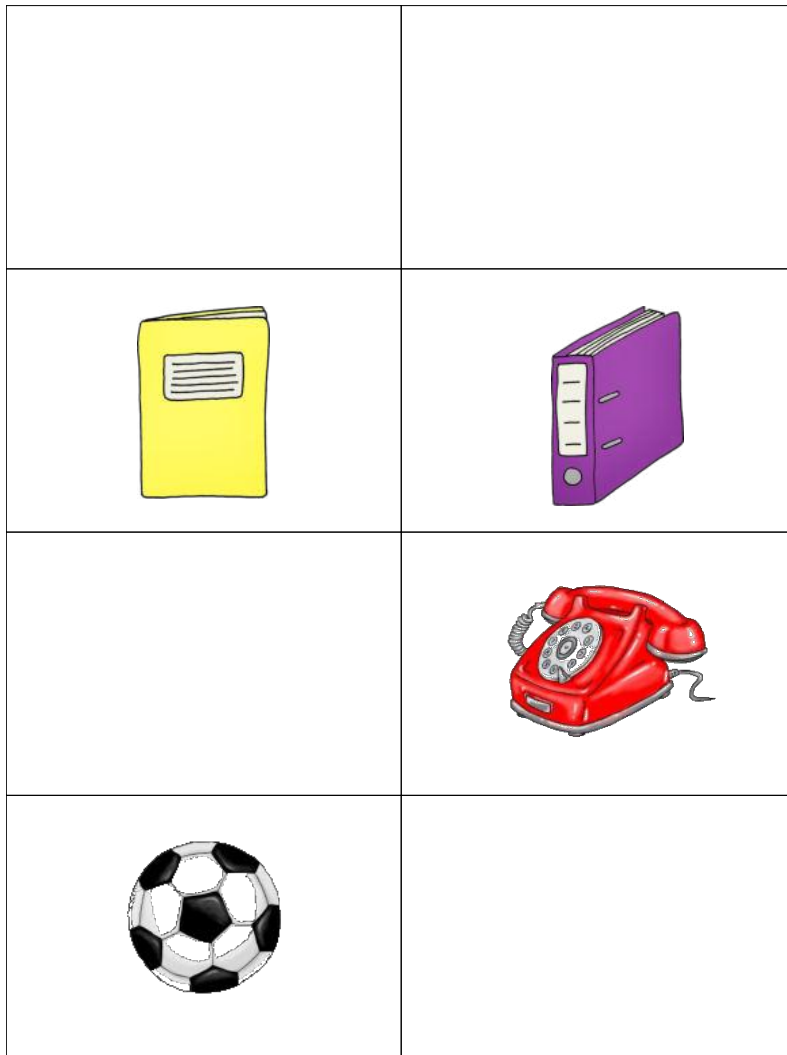


Abbildung 108: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig B"; Vorderseite



Abbildung 109: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig B"; Rückseite

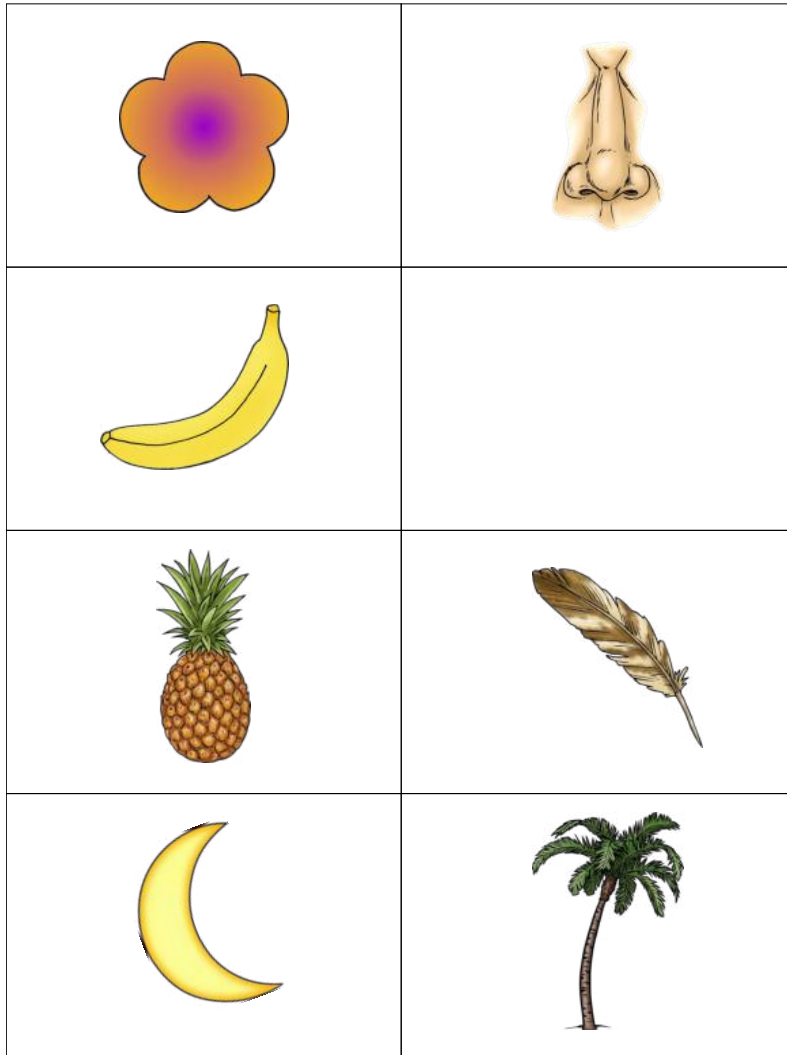


Abbildung 110: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig C"; Vorderseite



Abbildung 111: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig C"; Rückseite

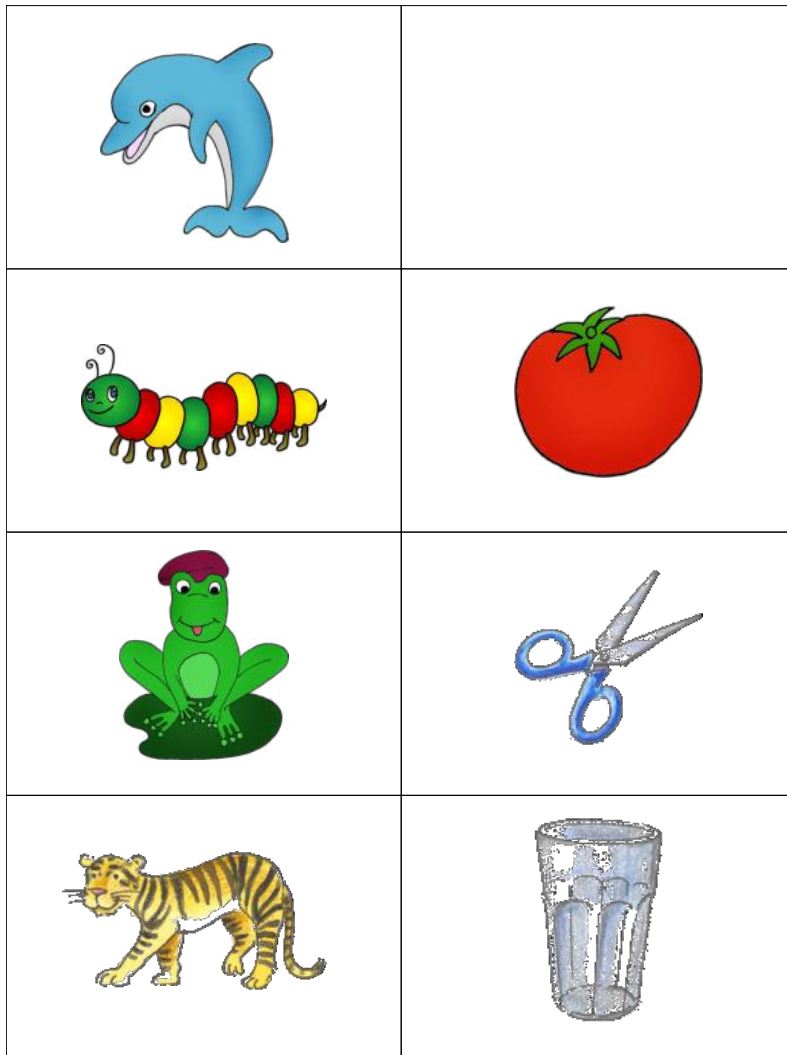


Abbildung 112: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig D"; Vorderseite



Abbildung 113: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig D"; Rückseite

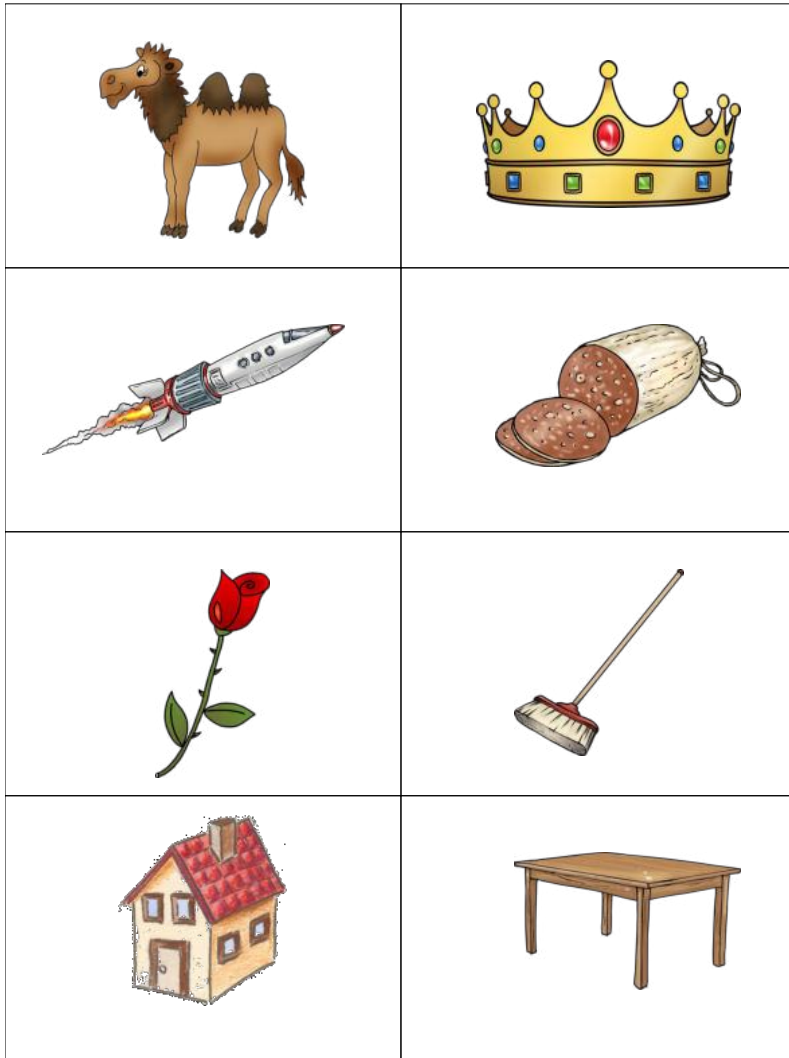


Abbildung 114: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig E"; Vorderseite



Abbildung 115: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig E"; Rückseite

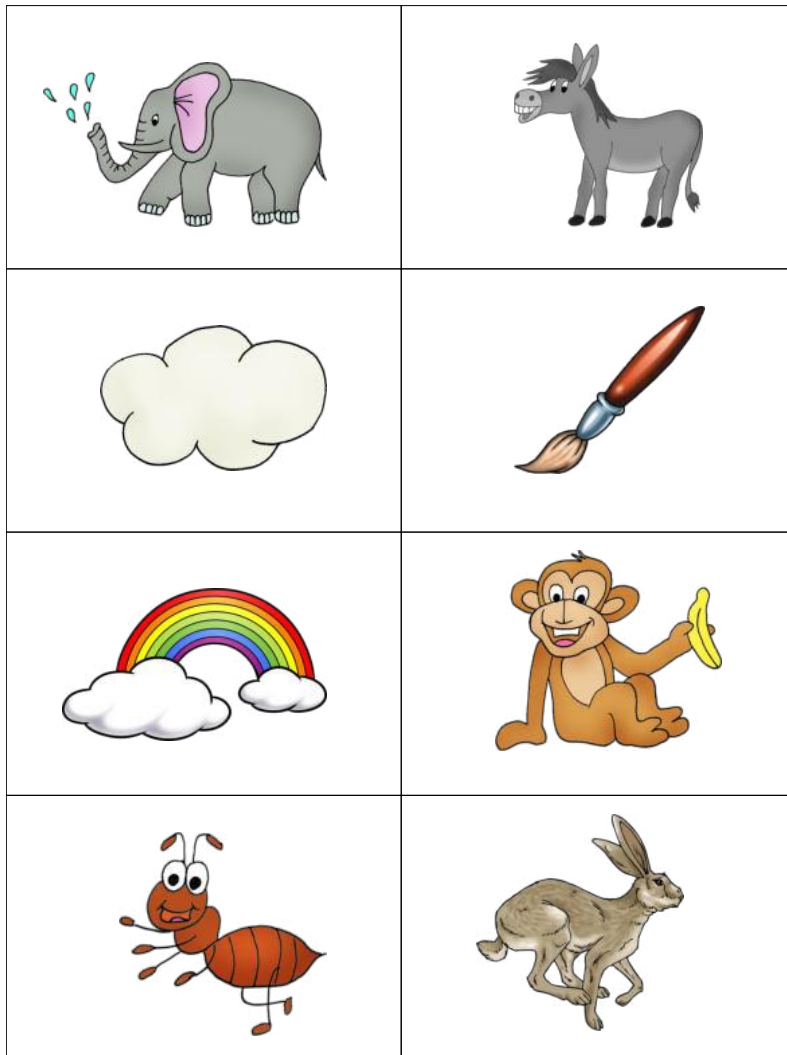


Abbildung 116: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig F"; Vorderseite



Abbildung 117: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig F"; Rückseite

IV.I.II Arbeitsblätter

IV.I.II.I Fortbewegungsmittel

Name: _____	Fortbewegungsmittel	★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.</p>		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Name: _____	Fortbewegungsmittel	★★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p>		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 118: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 1"
Masterarbeit 2019 - Anhang

Abbildung 119: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 2"








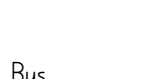






Name: _____	Fortbewegungsmittel	☆☆☆
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p> <p>Beispiel:</p>		
 Auto 	 Rakete	 Schiff
 Fahrrad	 Flugzeug	
 Helikopter	 Bus	
 Zug	 Motorrad	 Traktor
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

Abbildung 120: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 3"

IV.I.III.II Gemüse und Früchte













Name: _____	Gemüse und Früchte	☆☆
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.</p>		
  	  	  
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

Abbildung 121: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 1"

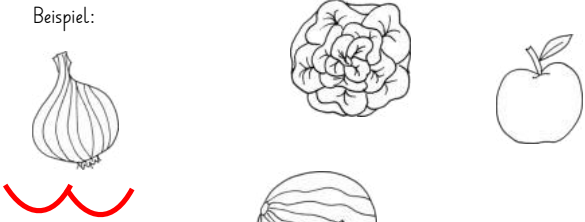
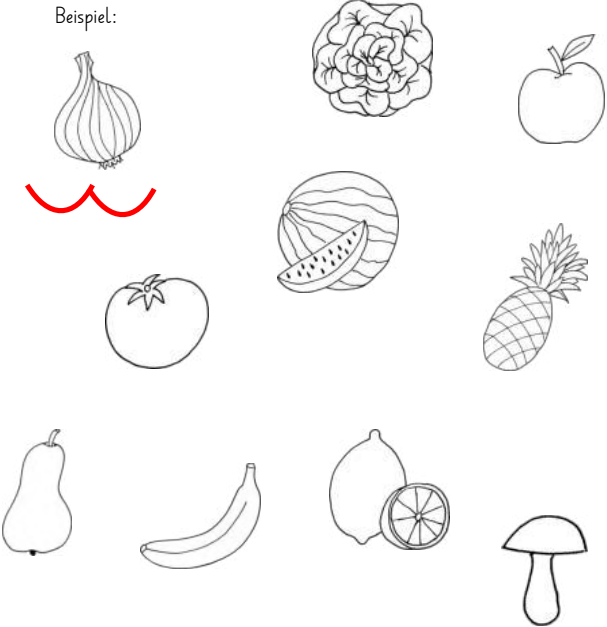

Name: _____	Gemüse und Früchte	★ ★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p> 		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 122: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 2"


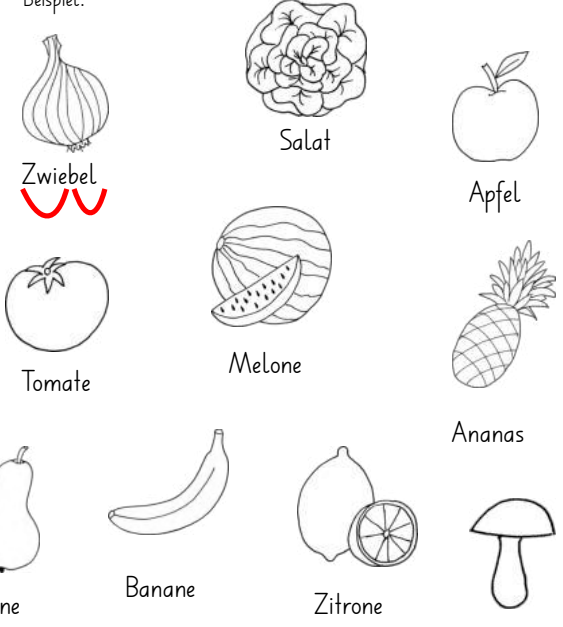

Name: _____	Gemüse und Früchte	★ ★ ★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p> 		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 123: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 3"

IV.I.II.III Schulsachen









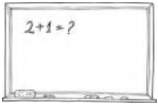




Name: _____	Schulsachen	★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.</p>		
		
		
		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 124: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"









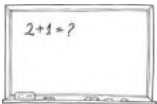













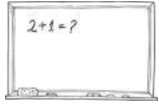



Name: _____	Schulsachen	★★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p>		
		
		
		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 125: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 2"

IV.I.II.IV Tiere

Name: _____	Schulsachen	☆☆☆
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p> <p>Beispiel:</p>		
 Bleistift	 Wasserfarben	 Schere
 Schultasche	 Tür	 Pinsel
 Schwamm	 Radiergummi	
 Ordner	 Tafel	
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

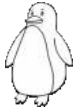















Name: _____	Tiere	☆
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.</p>		
		
		
		
		
		
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

Abbildung 126: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 3"

Abbildung 127: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 1"











Name: _____	Tiere	★ ★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p>  		
  		
 		
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

Abbildung 128: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"

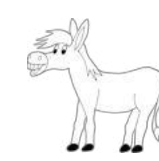















Name: _____	Tiere	★ ★ ★
<p>Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.</p>		
<p>Beispiel:</p>   		
   		
     		
 1 Silbe	 2 Silben	 3 und mehr Silben

Abbildung 129: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 3"

IV.I.II.V Silbenlänge




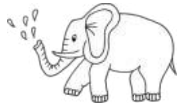




Name: _____	Silbenlänge
Aufgabe: Welches Wort ist länger? Zeichne die Silbenbögen ein.	
	
	
	
	

Abbildung 130: Arbeitsblatt "Silbenlänge A"









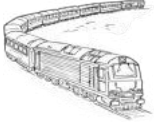


	
	
	
	
	
	

Abbildung 131: Arbeitsblatt "Silbenlänge B"

IV.I.III Bewegungskarten

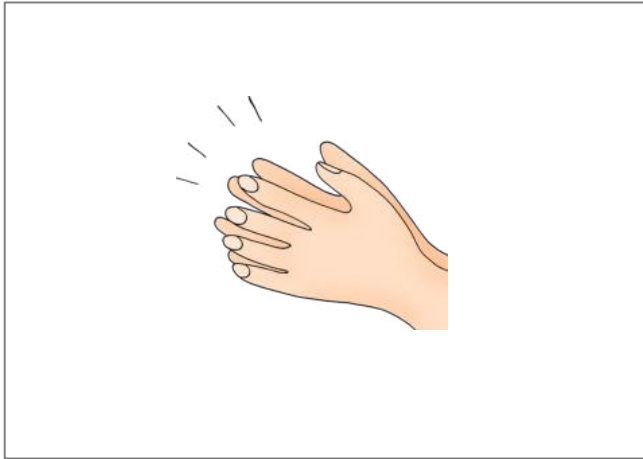


Abbildung 132: Bewegungskarte "Silben klatschen"

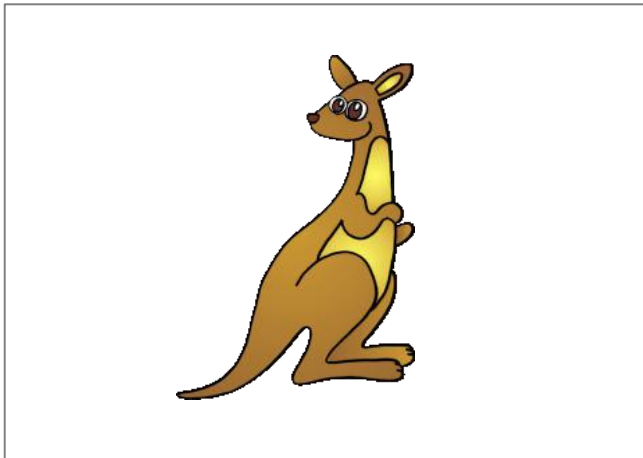


Abbildung 133: Bewegungskarte "Silben hüpfen"



Abbildung 134: Bewegungskarte "Silben werfen"

IV.II Reime

IV.II.I Reimkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten

IV.II.I.I Reimkärtchen



Abbildung 135: Beschriftung "Reimkärtchen"



Abbildung 136: Wörterliste "Reimkärtchen"









 Maus	 Haus
 Rose	 Hose
 Nase	 Hase
 Tisch	 Fisch

Abbildung 137: Reimkärtchen "A"









 Zahn	 Kran
 See	 Tee
 Sonne	 Tonne
 Fliege	 Ziege

Abbildung 138: Reimkärtchen "B"

 Socken	 Glocken
 Stein	 Schwein
 Katze	 Matratze
 Kamm	 Schwamm

Abbildung 139: Reimkärtchen "C"







 Besen	 lesen
 Suppe	 Puppe
 Kuchen	 suchen
 Topf	 Kopf

Abbildung 140: Reimkärtchen "D"

IV.II.I.II Reimt sich das?



Abbildung 141: Beschriftung "Reimt sich das?"

Reimt sich das?

- Rose – Hose
- Nase – Hase
- Maus – Haus
- Tisch – Fisch
- Zahn – Kran
- Sonne – Tonne
- See – Tee
- Fliege – Ziege
- Apfel – Birne
- Socken – Glocken
- Auto – Radiergummi
- Blume – Regenschirm
- Lampe – Zebra
- Schloss – Kuh
- Nagel – Messer
- Stein – Schwein
- Katze – Matratze
- Glas – Brille
- Banane – Fahrrad
- Kamm – Schwamm
- Baum – Blatt
- Krone – Lupe
- Besen – lesen
- Pferd – Stuhl

Abbildung 142: Wörterliste "Reimt sich das?"

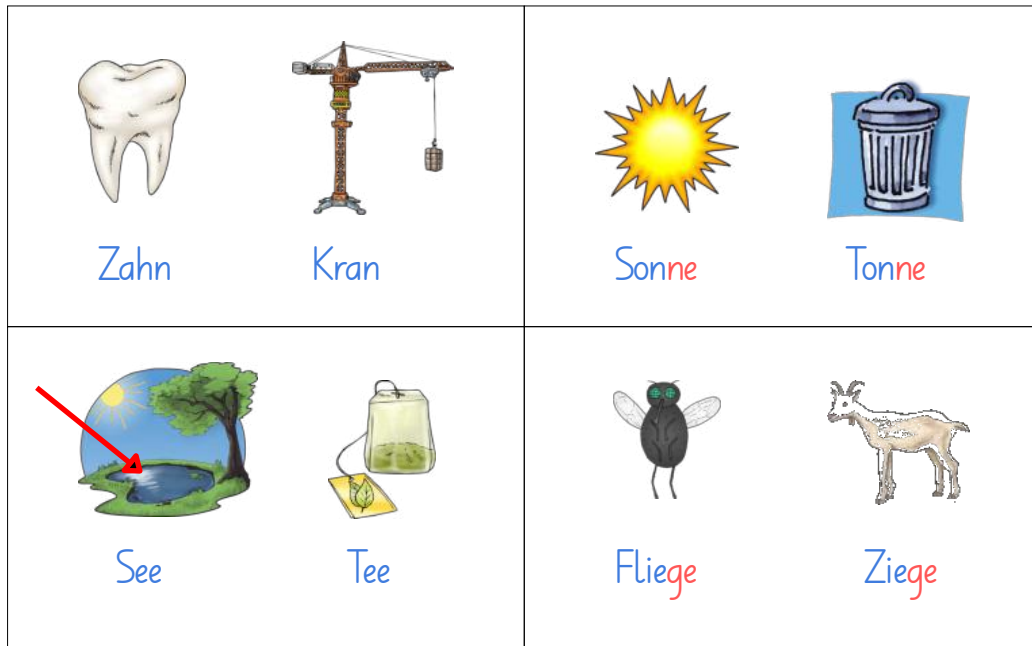


Abbildung 143: Reimkärtchen "Reimt sich das? A"

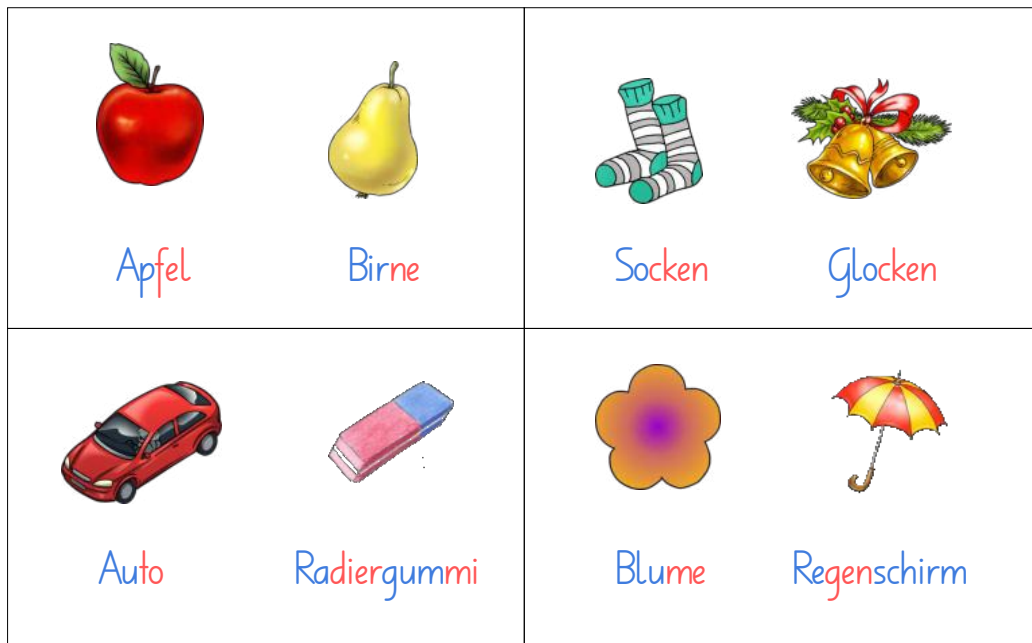


Abbildung 144: Reimkärtchen "Reimt sich das? B"



Abbildung 145: Reimkärtchen "Reimt sich das? C"

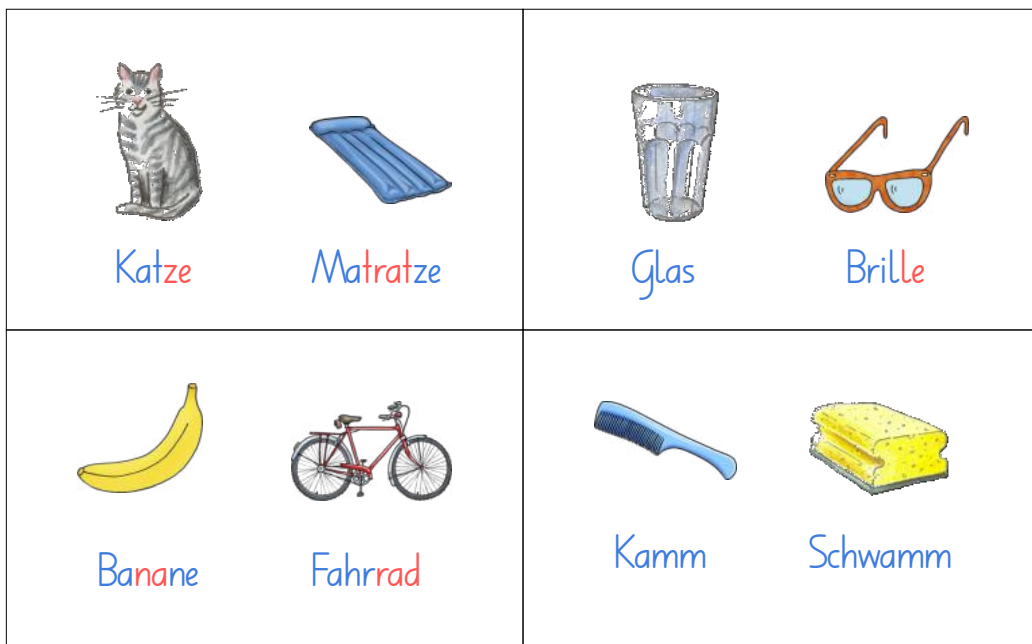


Abbildung 146: Reimkärtchen "Reimt sich das? D"








 Baum Blatt	 Krone	 Lupe	
 Besen	 lesen	 Pferd	 Stuhl

Abbildung 147: Reimkärtchen "Reimt sich das? E"









 Rose	 Hose	 Nase	 Hase
 Maus	 Haus	 Tisch	 Fisch

Abbildung 148: Reimkärtchen "Reimt sich das? F"

IV.II.II Arbeitsblätter






Name: _____	Reime 1	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das Leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 149: Arbeitsblatt "Reime 1"; Vorderseite





	
	
	
	
★ ★	
★ ★	

Abbildung 150: Arbeitsblatt "Reime 1"; Rückseite


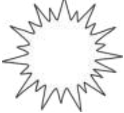


Name: _____	Reime 2	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		

Abbildung 151: Arbeitsblatt "Reime 2"; Vorderseite

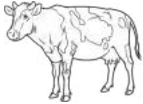



	
	
 (Wurm)	
	
★ ★	
★ ★	

Abbildung 152: Arbeitsblatt "Reime 2"; Rückseite

IV.III Geräusche

IV.III.I Beschriftungen und Wörterlisten



Abbildung 153: Beschriftung "Geräuschkärtchen"



Abbildung 154: Beschriftung "Geräuschkärtchen A"

- essen
- gehen
- sprechen
- Papier
- Lichtschalter
- Pferd
- Radiergummi
- Spitzer
- jubeln
- flüstern
- Würfel
- schlafen
- Treppensteigen

Abbildung 155: Wörterliste "Geräuschkärtchen B"

IV.III.II Geräuschkärtchen



Abbildung 156: Geräuschkärtchen "A"



Abbildung 157: Geräuschkärtchen "B"



Abbildung 158: Geräuschkärtchen "C"

IV.IV Anlaute, Inlaute, Endlaute

IV.IV.I Kärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten

IV.IV.I.I Anlautkärtchen

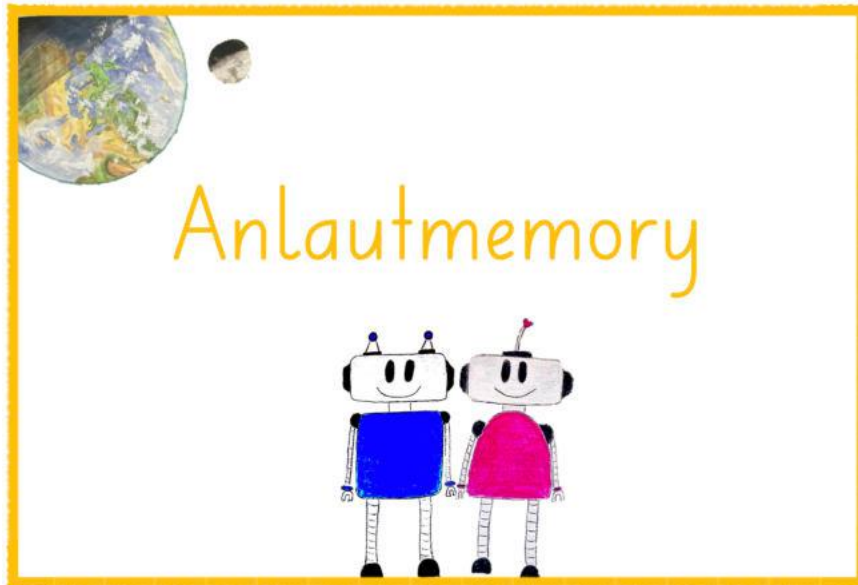


Abbildung 159: Beschriftung "Anlautmemory"



Abbildung 160: Wörterliste "Anlautmemory"

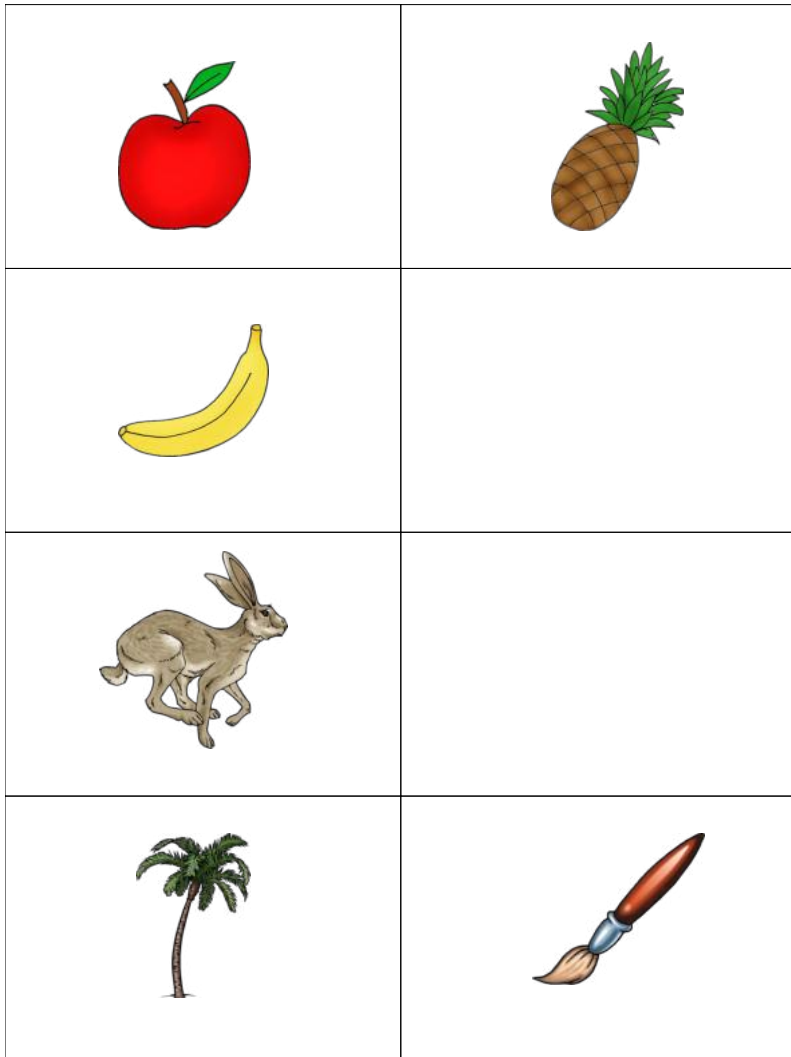


Abbildung 161: Anlautkärtchen "Anlautmemory A"

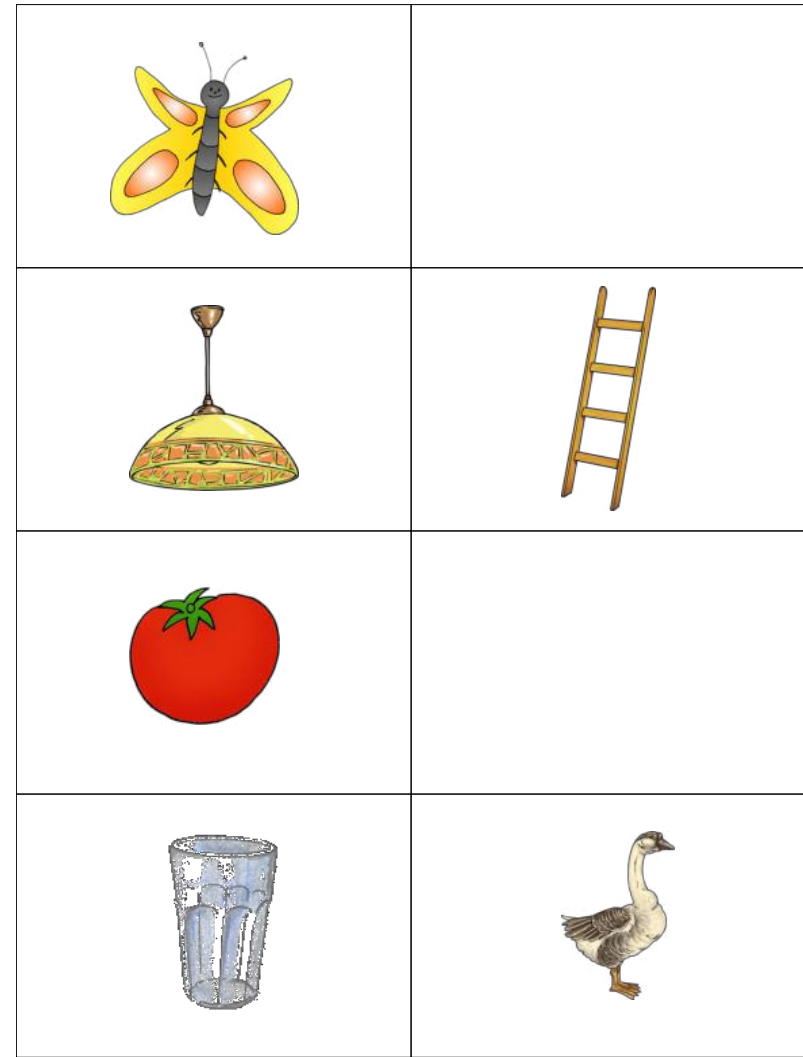


Abbildung 162: Anlautkärtchen "Anlautmemory B"

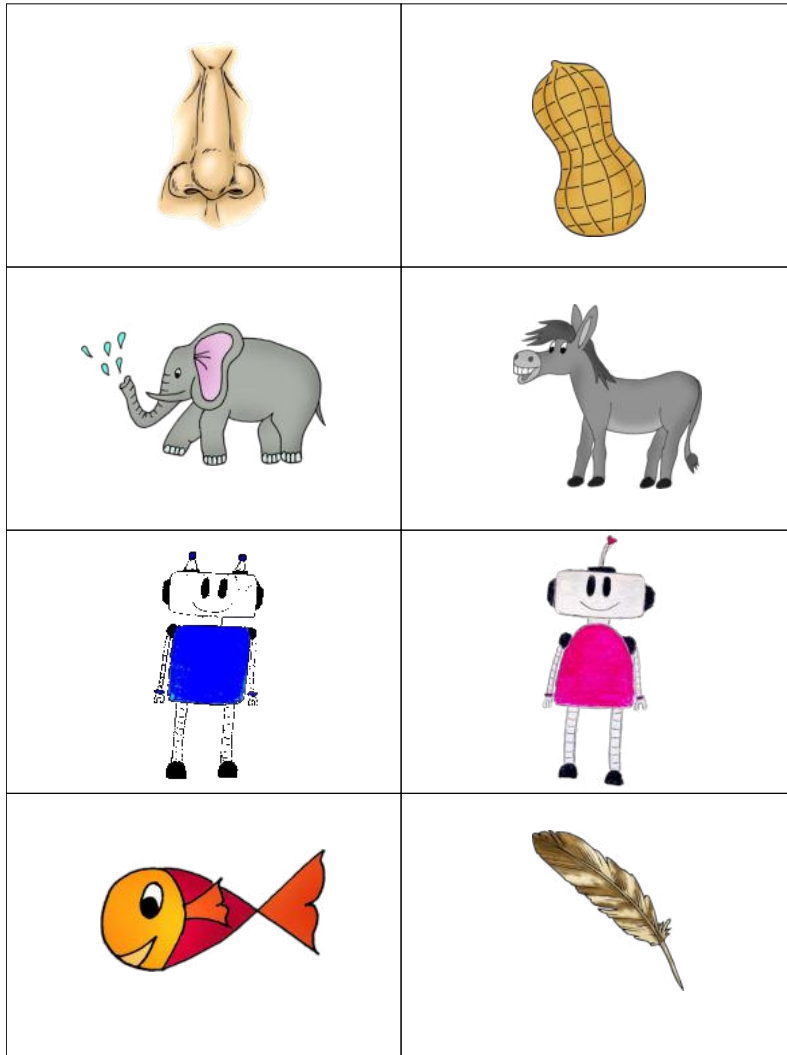


Abbildung 163: Anlautkärtchen "Anlautmemory C"

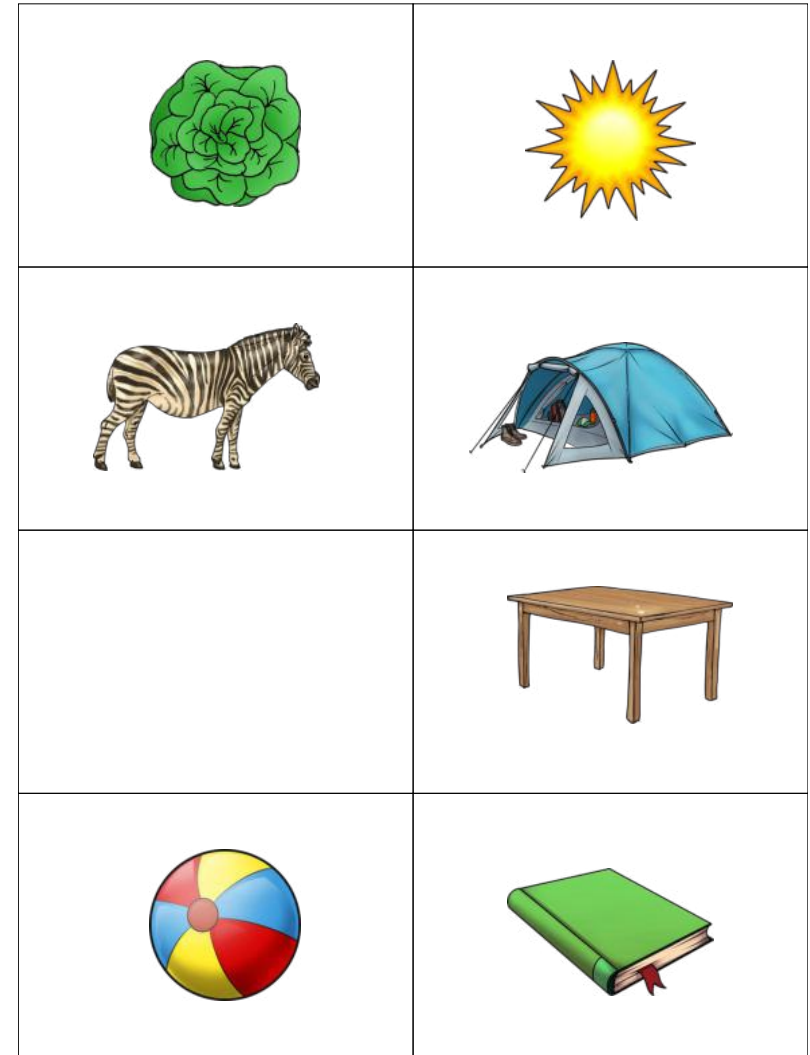


Abbildung 164: Anlautkärtchen "Anlautmemory D"

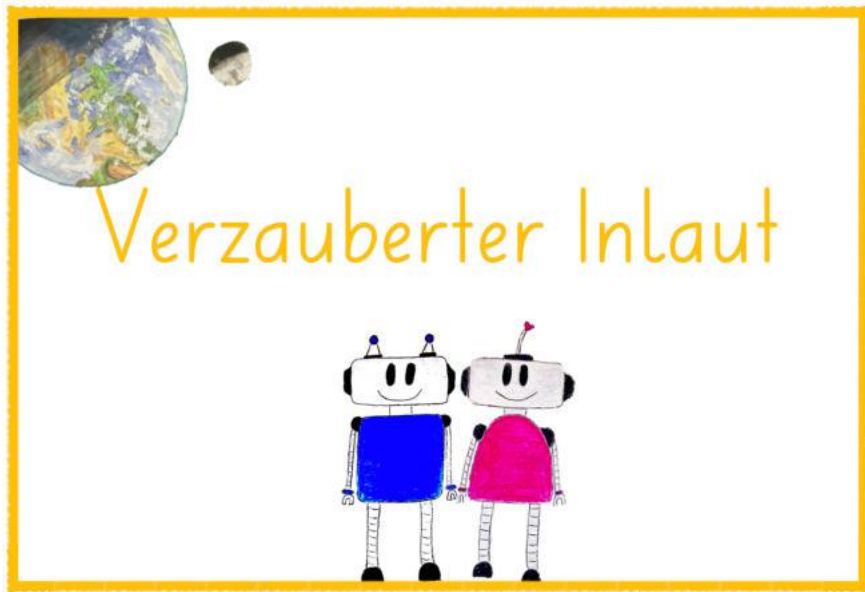


Abbildung 165: Beschriftung "Verzauberter Inlaut"



Abbildung 166: Wörterliste "Verzauberter Inlaut"

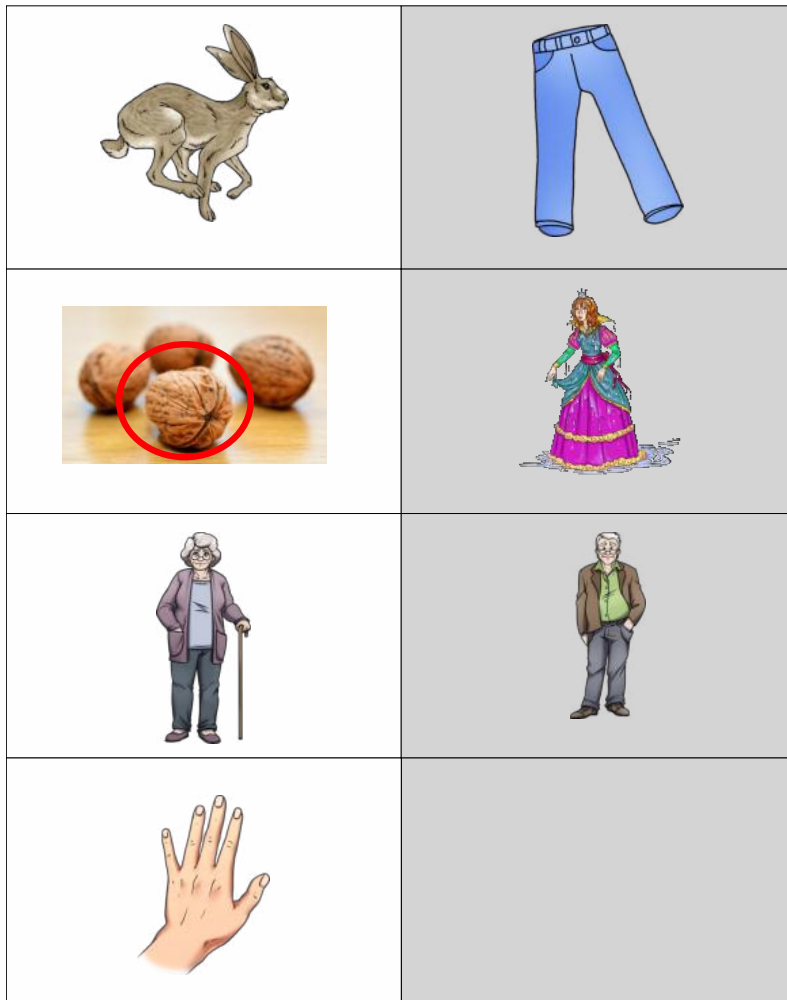


Abbildung 167: Inlautkärtchen "Verzauberter Inlaut A"

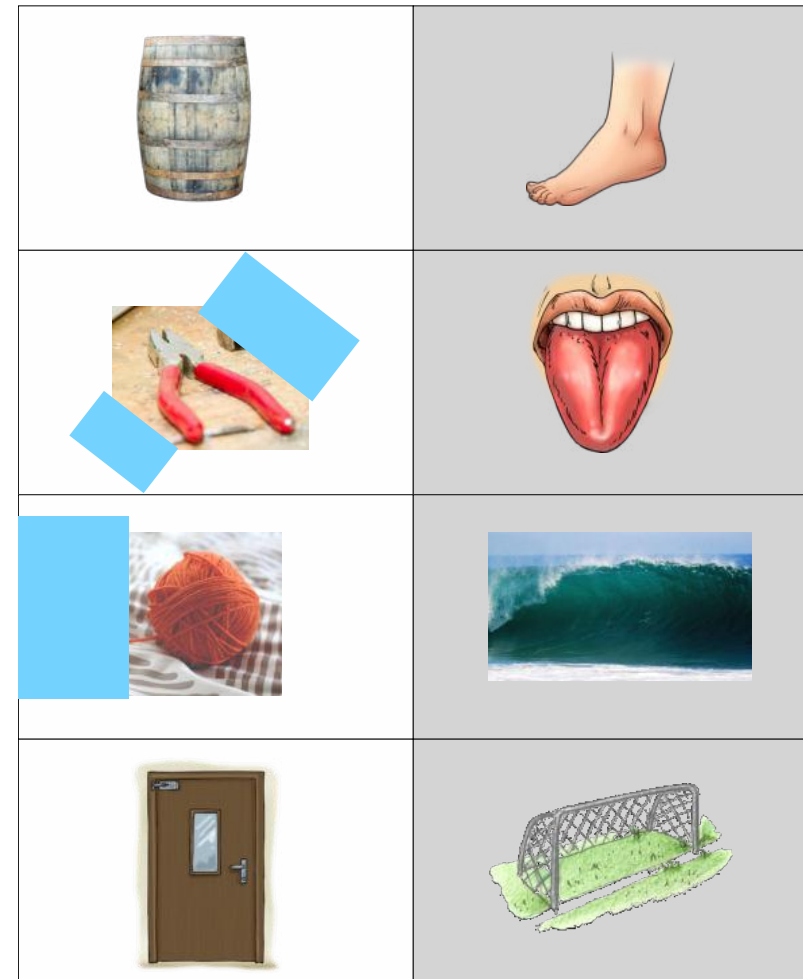


Abbildung 168: Inlautkärtchen "Verzauberter Inlaut B"

IV.IV.II Arbeitsblatt Anlaute

Name: _____	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit ____ beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p>		

Abbildung 169: Arbeitsblatt "Anlaute"

IV.IV.III Spiele

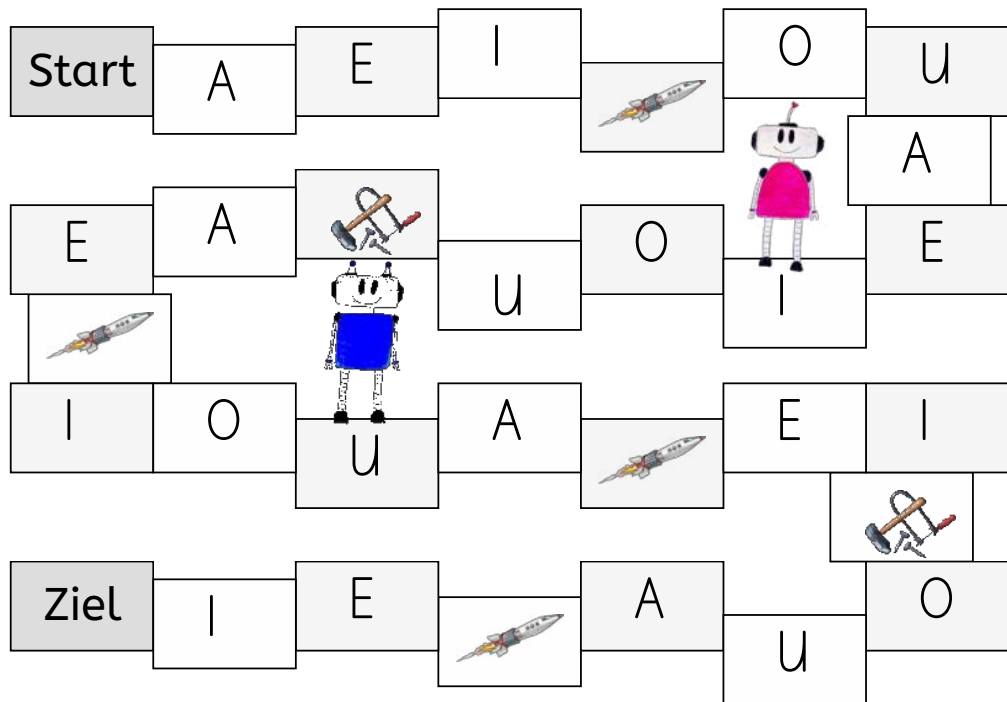


Abbildung 170: Würfelspiel "A,E,I,O,U mit Buchstaben"

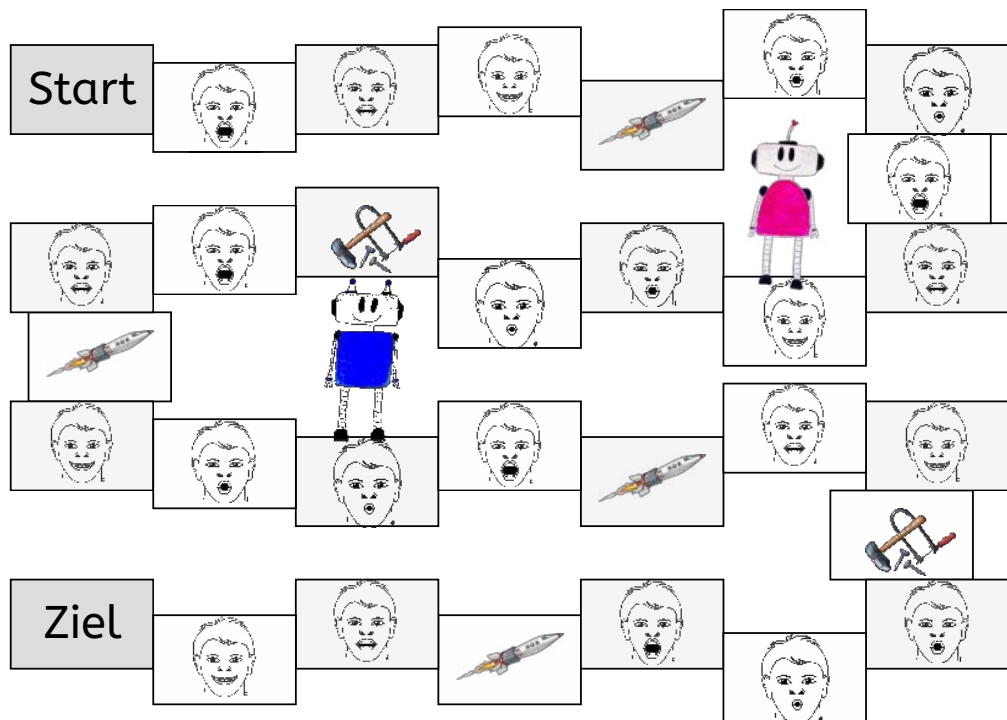


Abbildung 171: Würfelspiel "A,E,I,O,U mit Mundbildern"

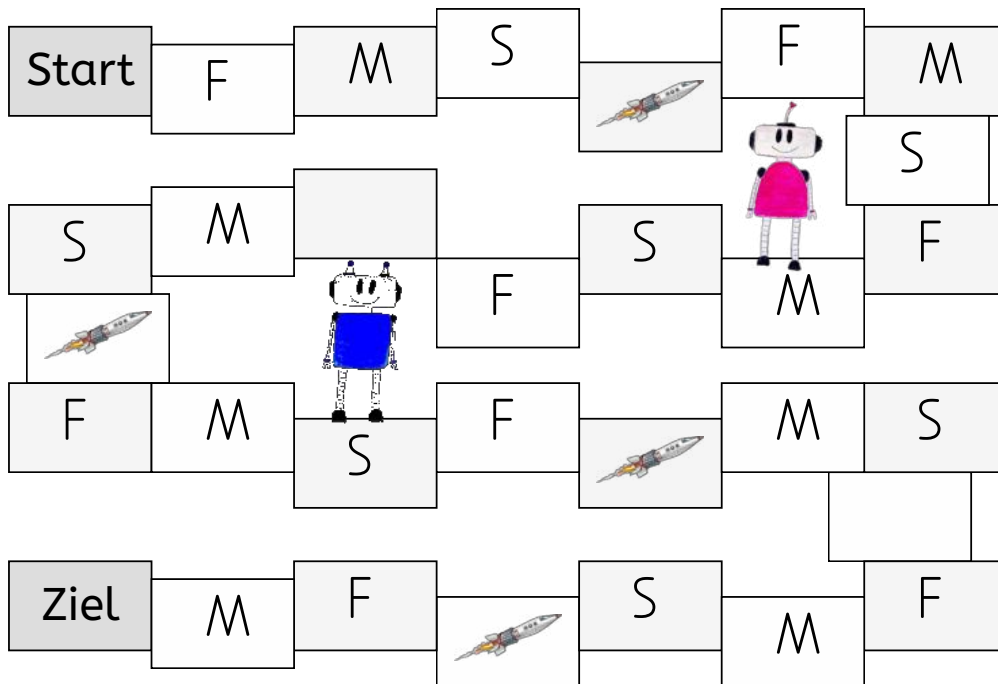


Abbildung 172: Würfelspiel "F,M,S mit Buchstaben"

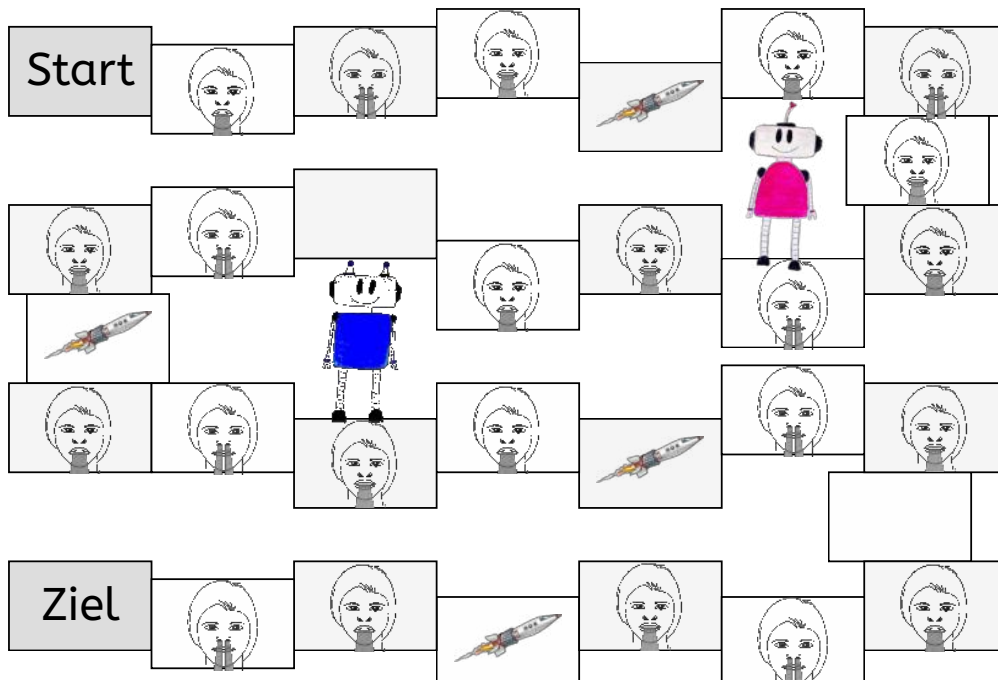


Abbildung 173: Würfelspiel "F,M,S mit Mundbildern"

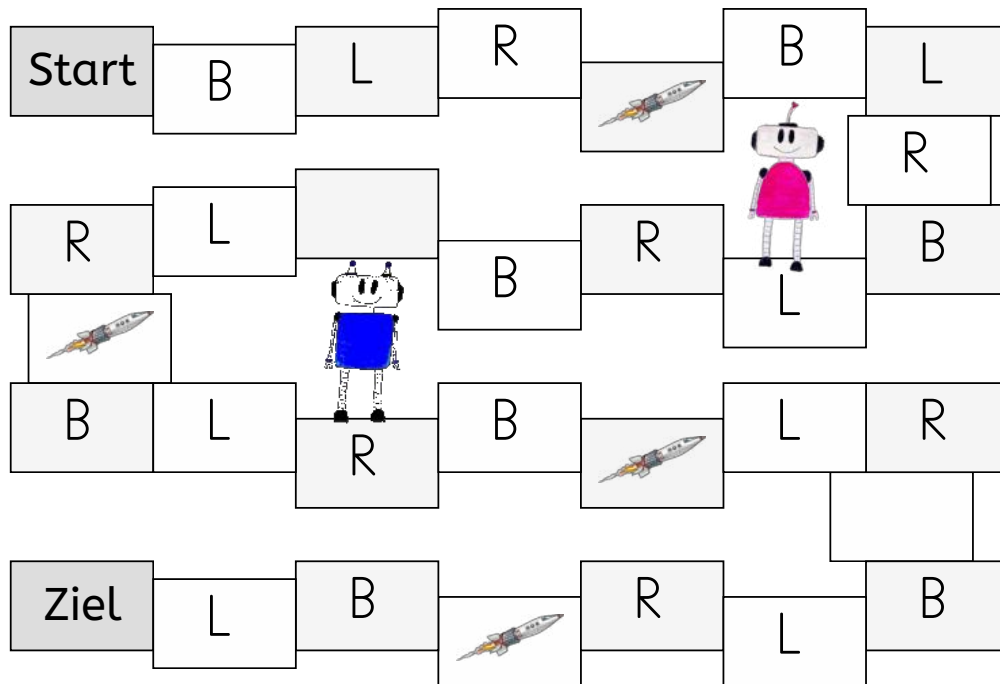


Abbildung 174: Würfelspiel "B,L,R mit Buchstaben"

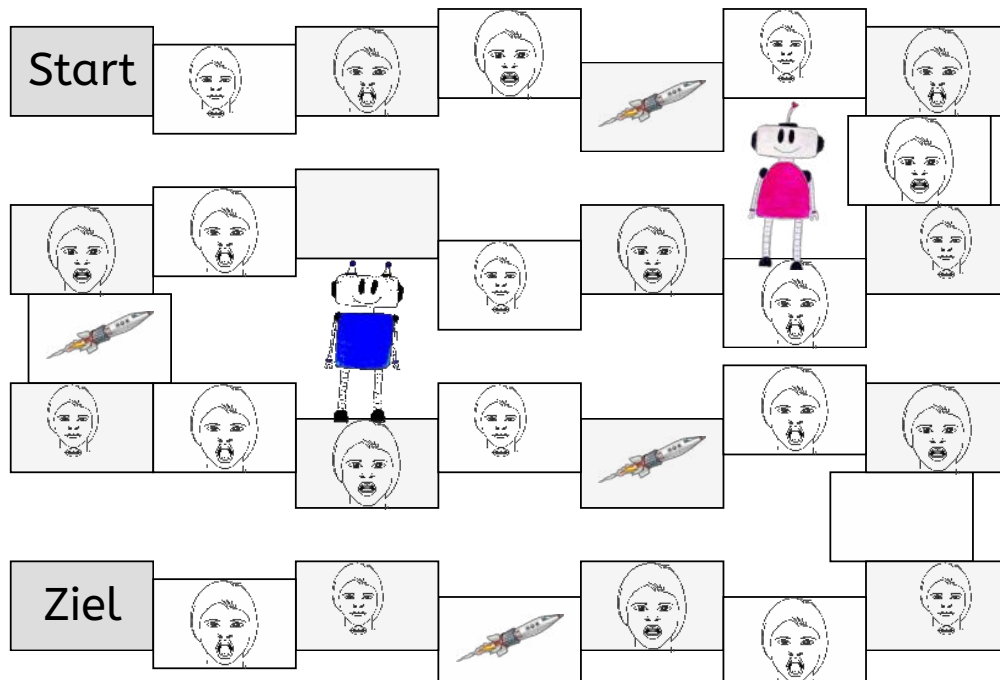


Abbildung 175: Würfelspiel "B,L,R mit Mundbildern"

IV.IV.IV Sonstige Materialien

Legeblätter für Anlaut, Inlaut, Endlaut		
Zum Ausschneiden, laminieren und/oder vergrößern.		

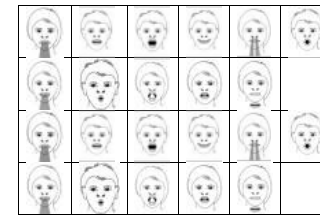


Abbildung 178: Mundbilder für Würfel

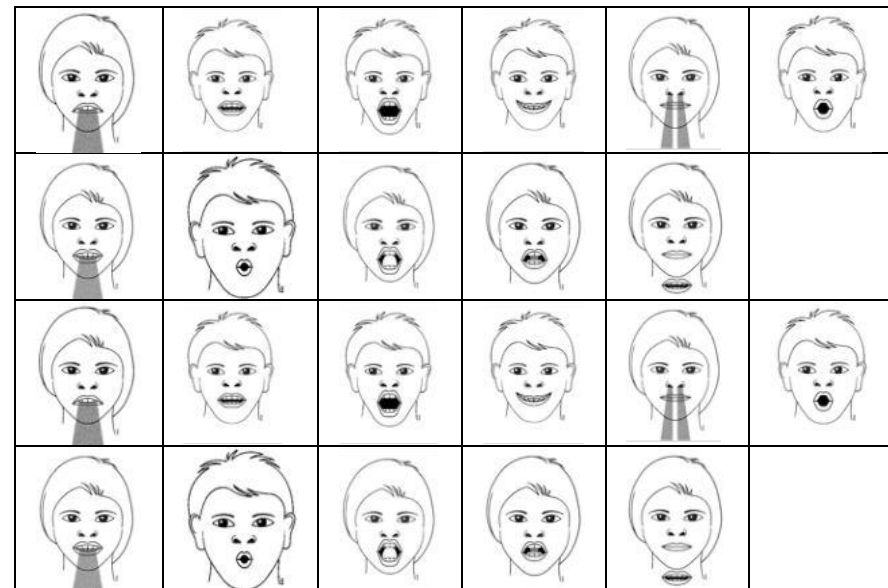


Abbildung 179: Mundbilder gross

Abbildung 177: Legeblätter für Anlaut, Inlaut, Endlaut

IV.V Phoneme

IV.V.I Phonemkärtchen mit Beschriftungen und Wörterlisten

IV.V.I.I Phonemkärtchen einfach



Abbildung 180: Beschriftung "einfach"

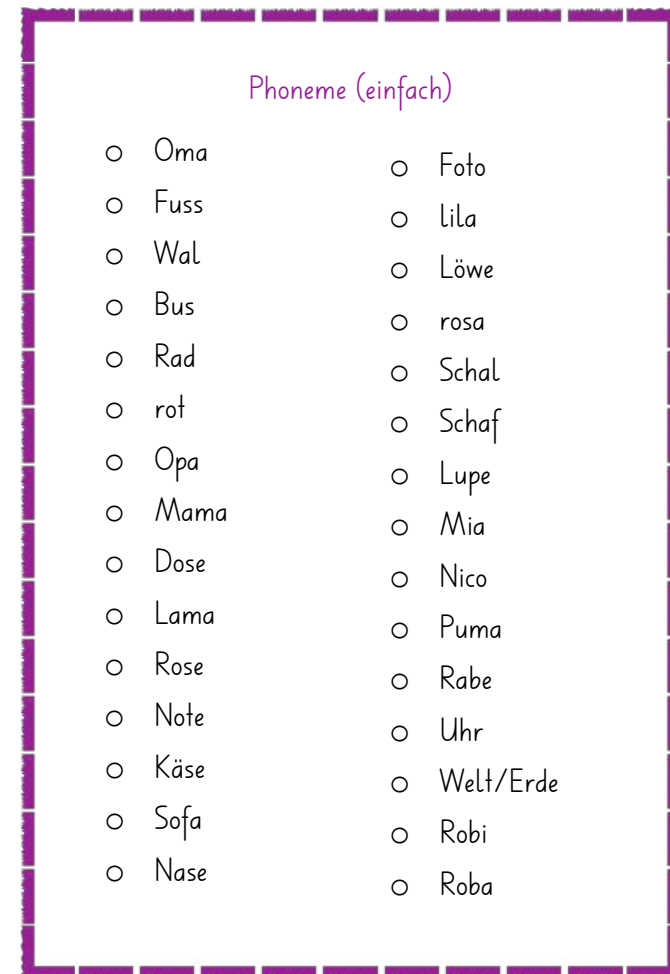


Abbildung 181: Wörterliste "Phoneme (einfach)"

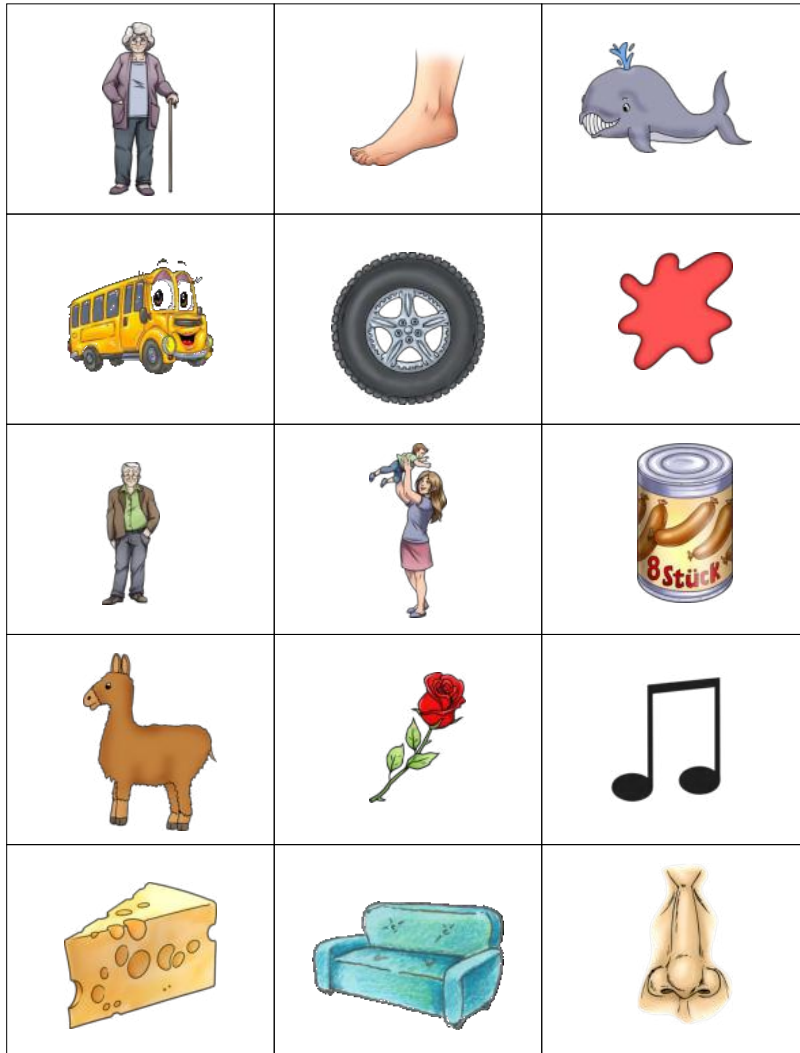


Abbildung 182: Phonemkärtchen "einfach A"; Vorderseite

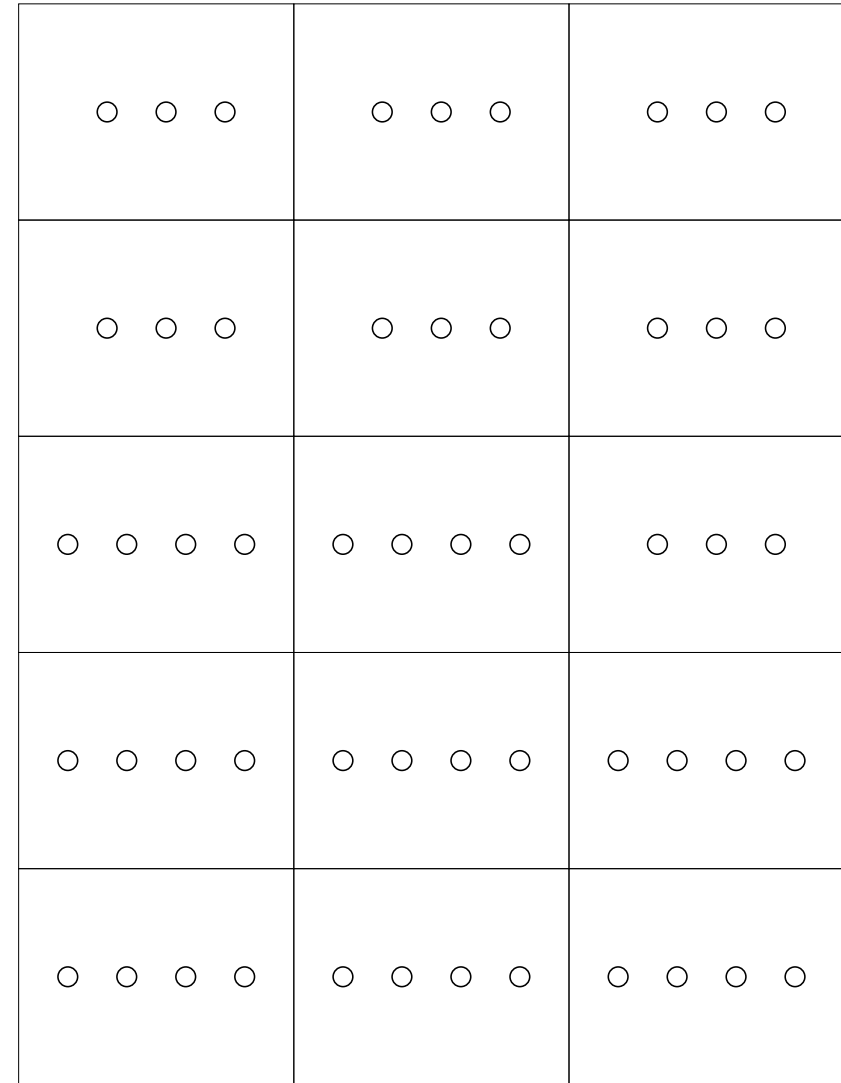


Abbildung 183: Phonemkärtchen "einfach A"; Rückseite



Abbildung 184: Phonemkärtchen "einfach B"; Vorderseite

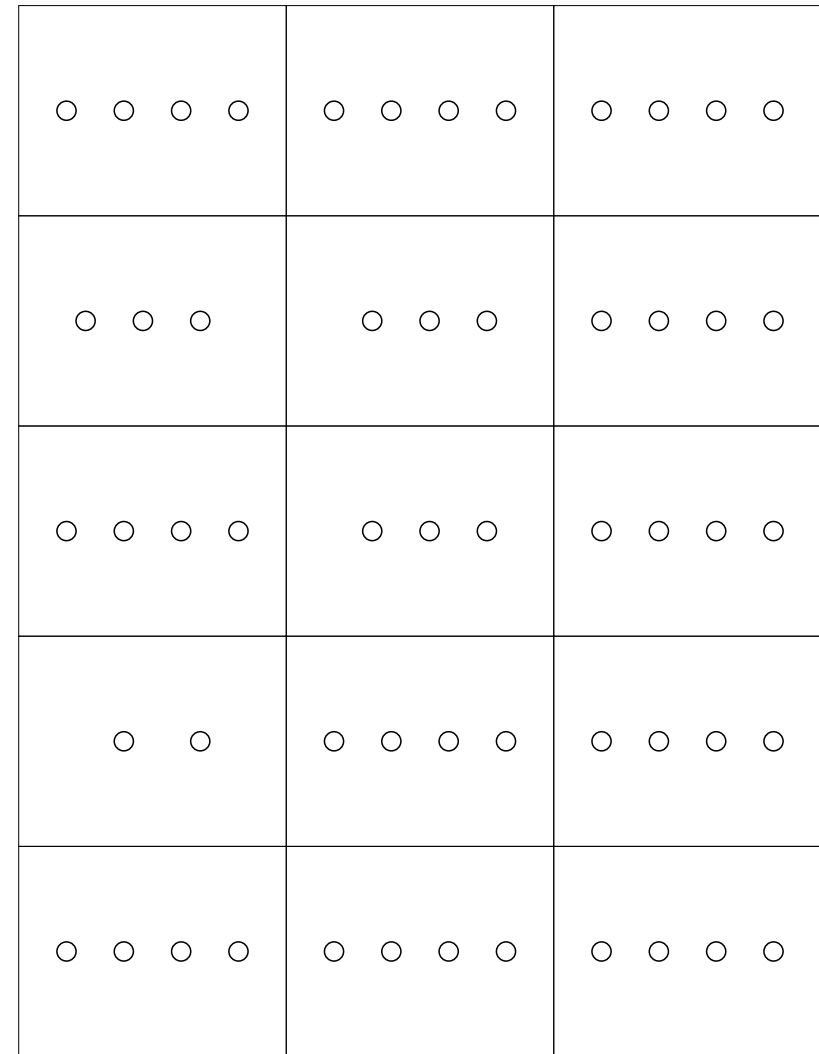


Abbildung 185: Phonemkärtchen "einfach B"; Rückseite



Abbildung 186: Beschriftung "mittel"

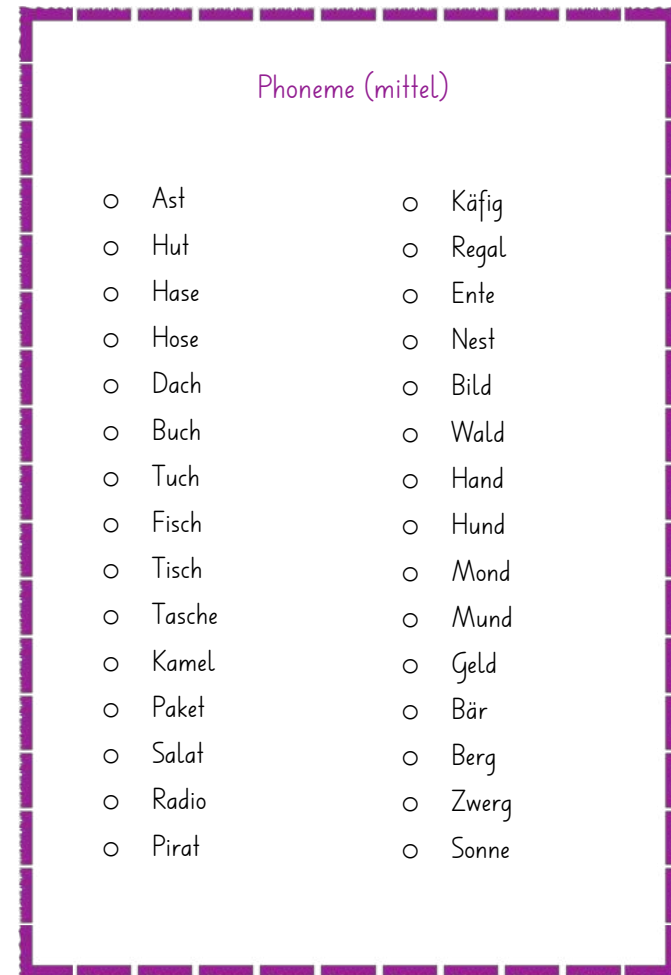


Abbildung 187: Wörterliste "Phoneme (mittel)"



Abbildung 188: Phonemkärtchen "mittel A"; Vorderseite

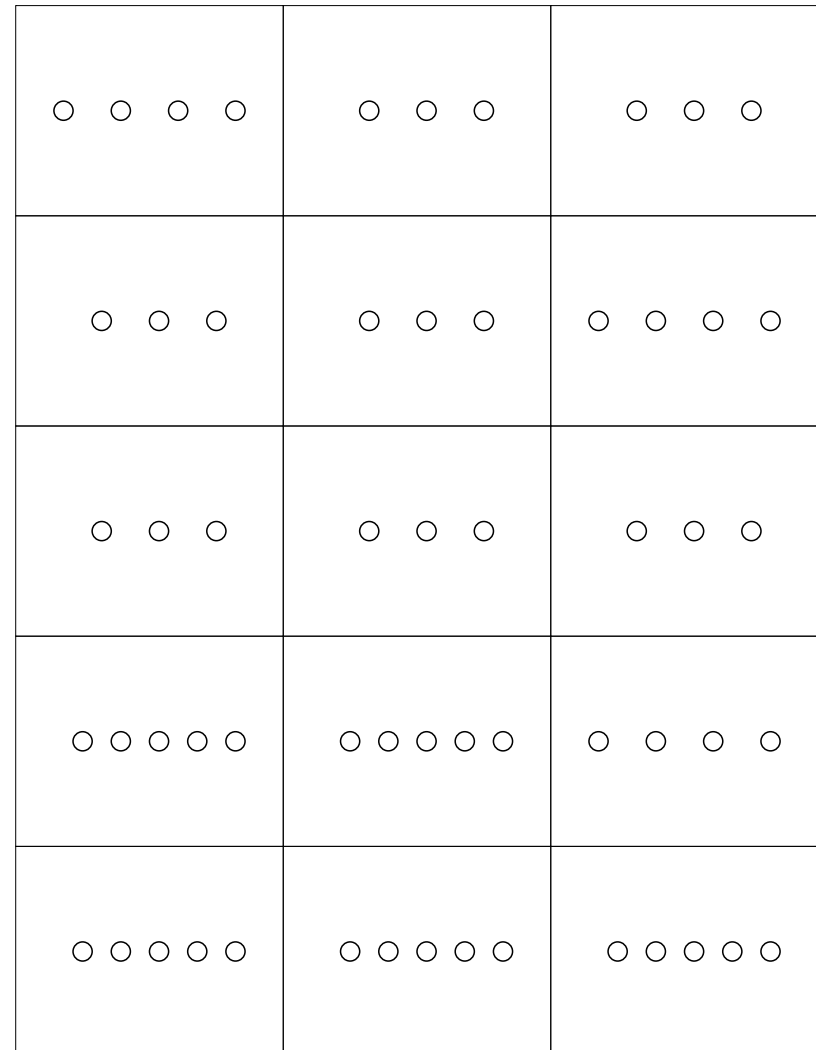


Abbildung 189: Phonemkärtchen "mittel A"; Rückseite



Abbildung 190: Phonemkärtchen "mittel B"; Vorderseite

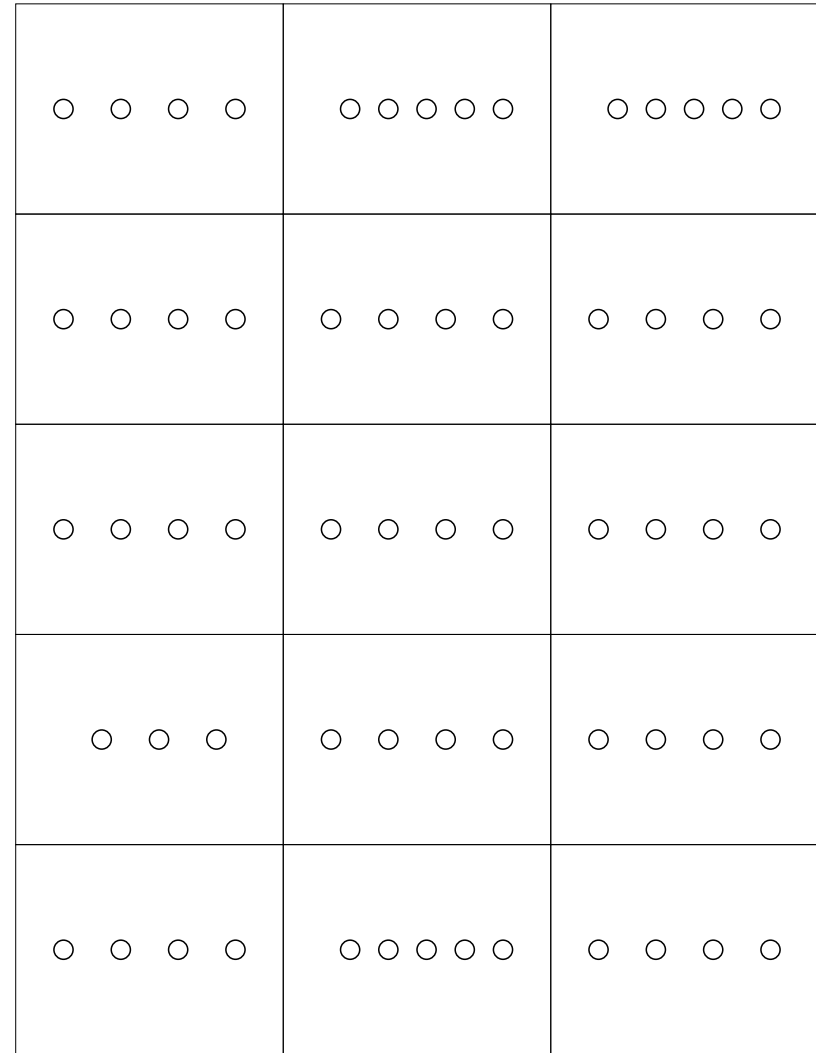


Abbildung 191: Phonemkärtchen "mittel B"; Rückseite

IV.V.I.III Phonemkärtchen schwer



Abbildung 192: Beschriftung "schwer"



Abbildung 193: Wörterliste "Phoneme (schwer)"

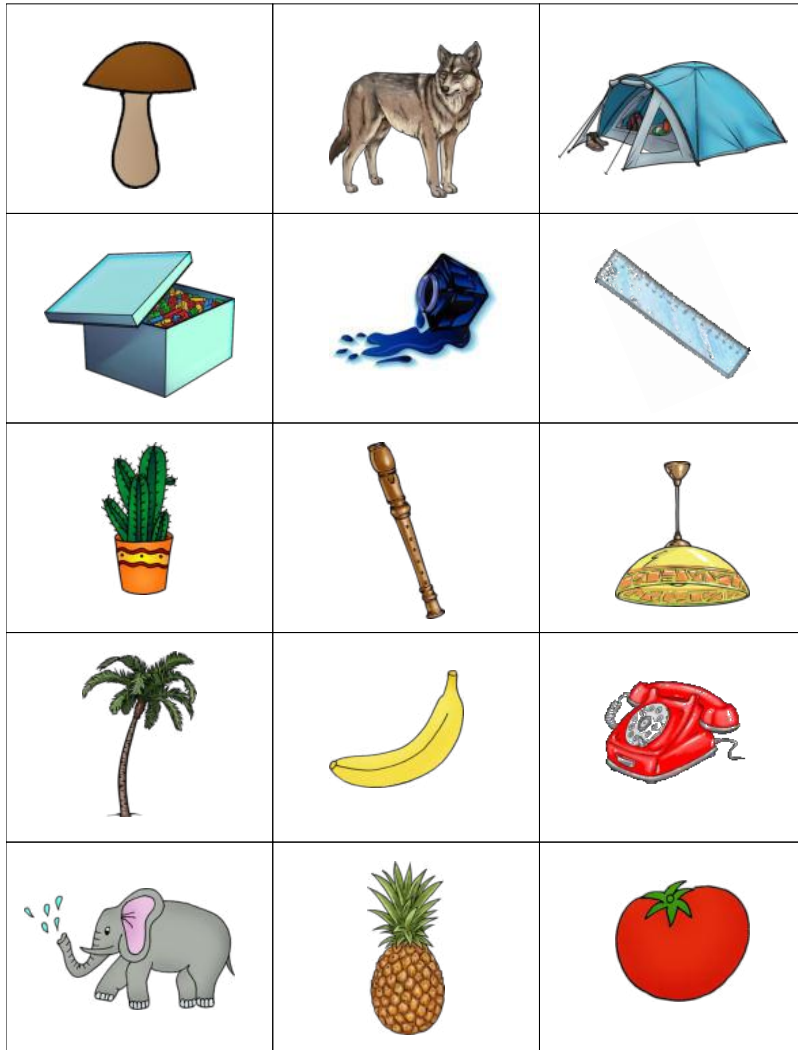


Abbildung 194: Phonemkärtchen "schwer A"; Vorderseite

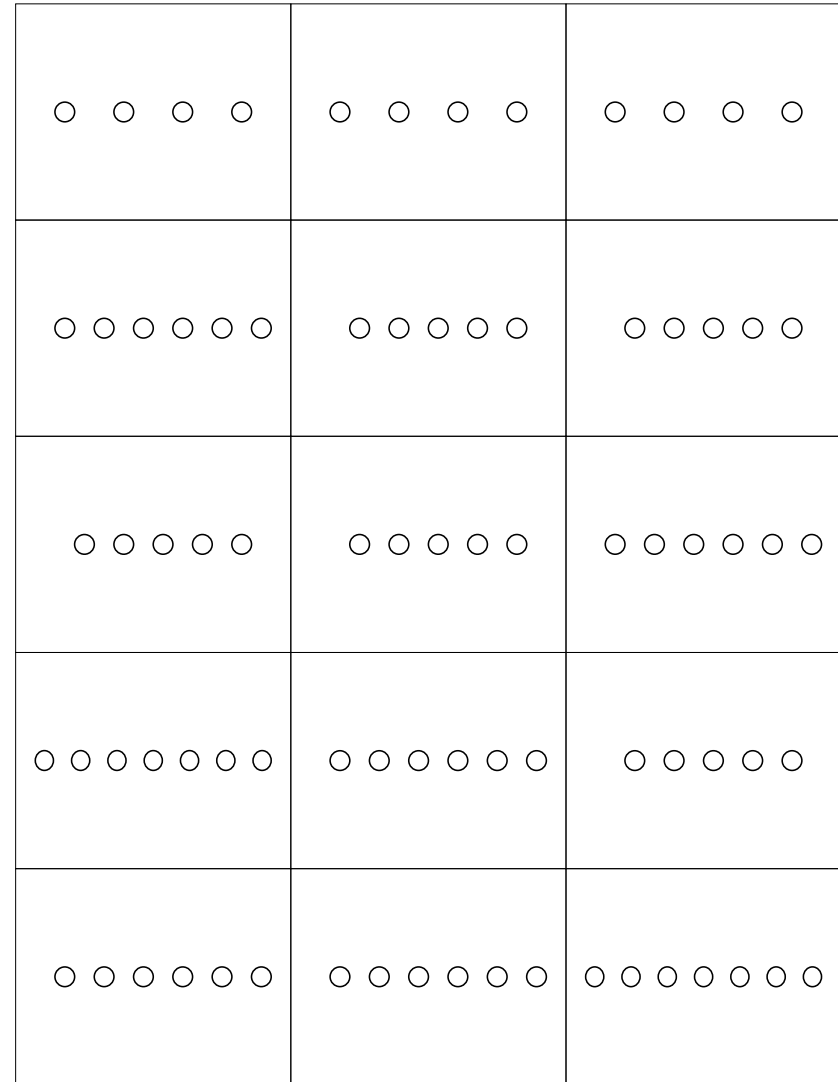


Abbildung 195: Phonemkärtchen "schwer A"; Rückseite

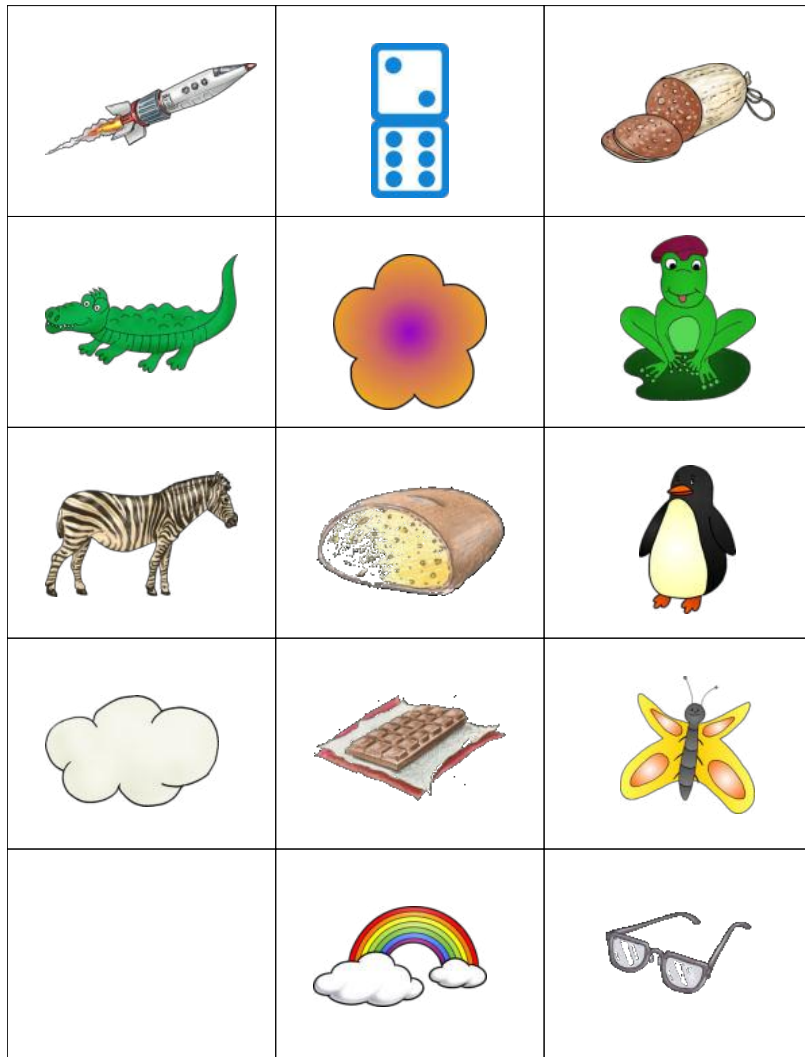


Abbildung 196: Phonemkärtchen "schwer B"; Vorderseite

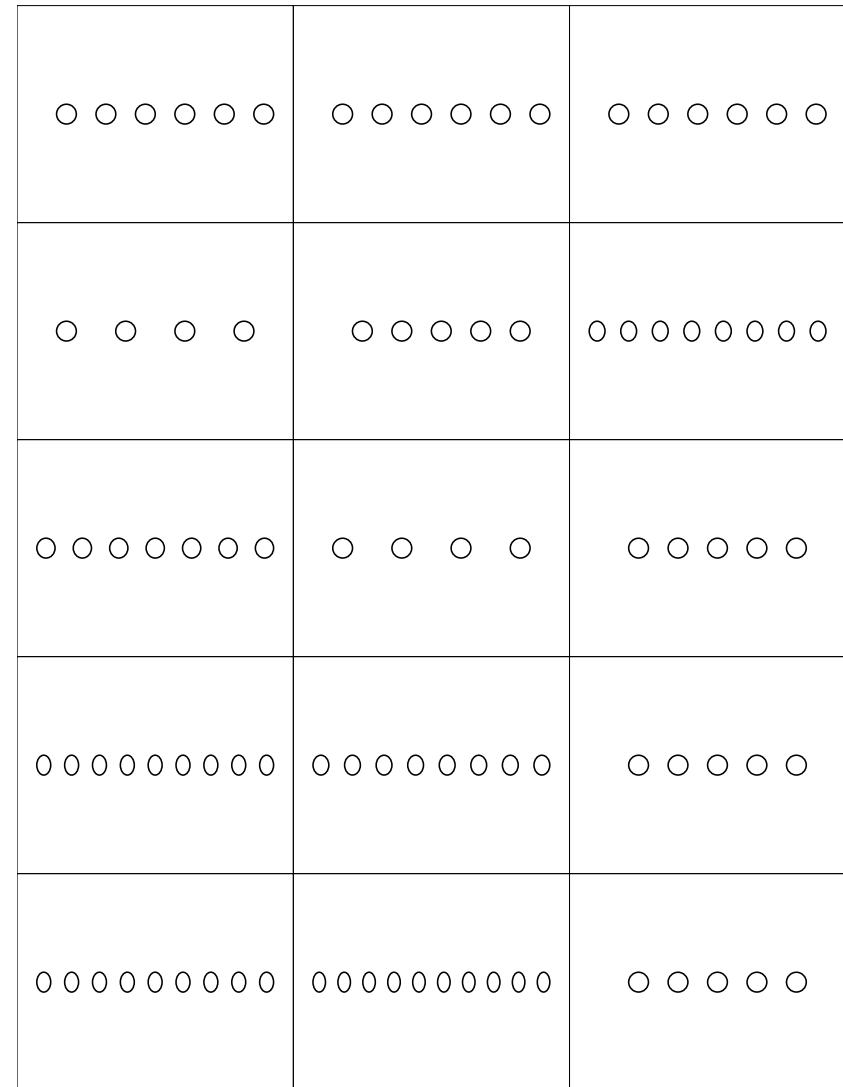


Abbildung 197: Phonemkärtchen "schwer B"; Rückseite

IV.V.II Arbeitsblätter






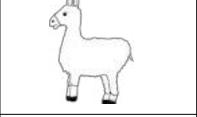


Name: _____	Phonemanalyse einfach 1	★
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		

Abbildung 198: Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"







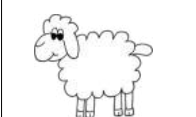


Name: _____	Phonemanalyse einfach 2	★
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		

Abbildung 199: Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 2"


Name: _____	Phonemanalyse mittel 1	☆☆
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abbildung 200: Arbeitsblatt "Phonemanalyse mittel 1"


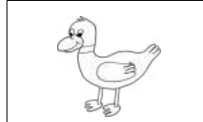







Name: _____	Phonemanalyse mittel 2	☆☆
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abbildung 201: Arbeitsblatt "Phonemanalyse mittel 2"




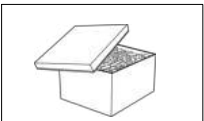
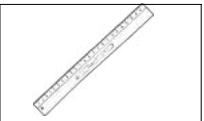
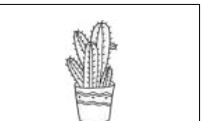


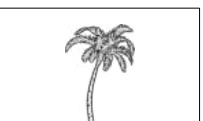
Name: _____	Phonemanalyse schwer 1	☆☆☆
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		

Abbildung 202: Arbeitsblatt "Phonemanalyse schwer 1"

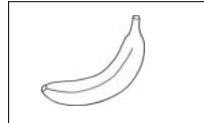
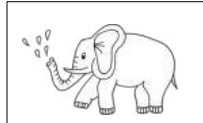

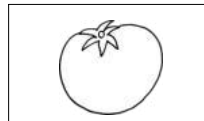
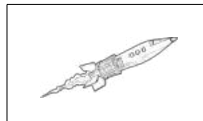
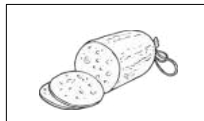
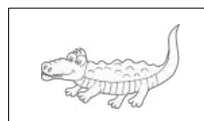
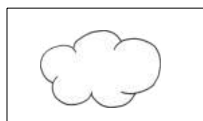
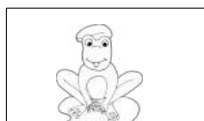
Name: _____	Phonemanalyse schwer 2	☆☆☆
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		

Abbildung 203: Arbeitsblatt "Phonemanalyse schwer 2"

IV.V.III Spiel

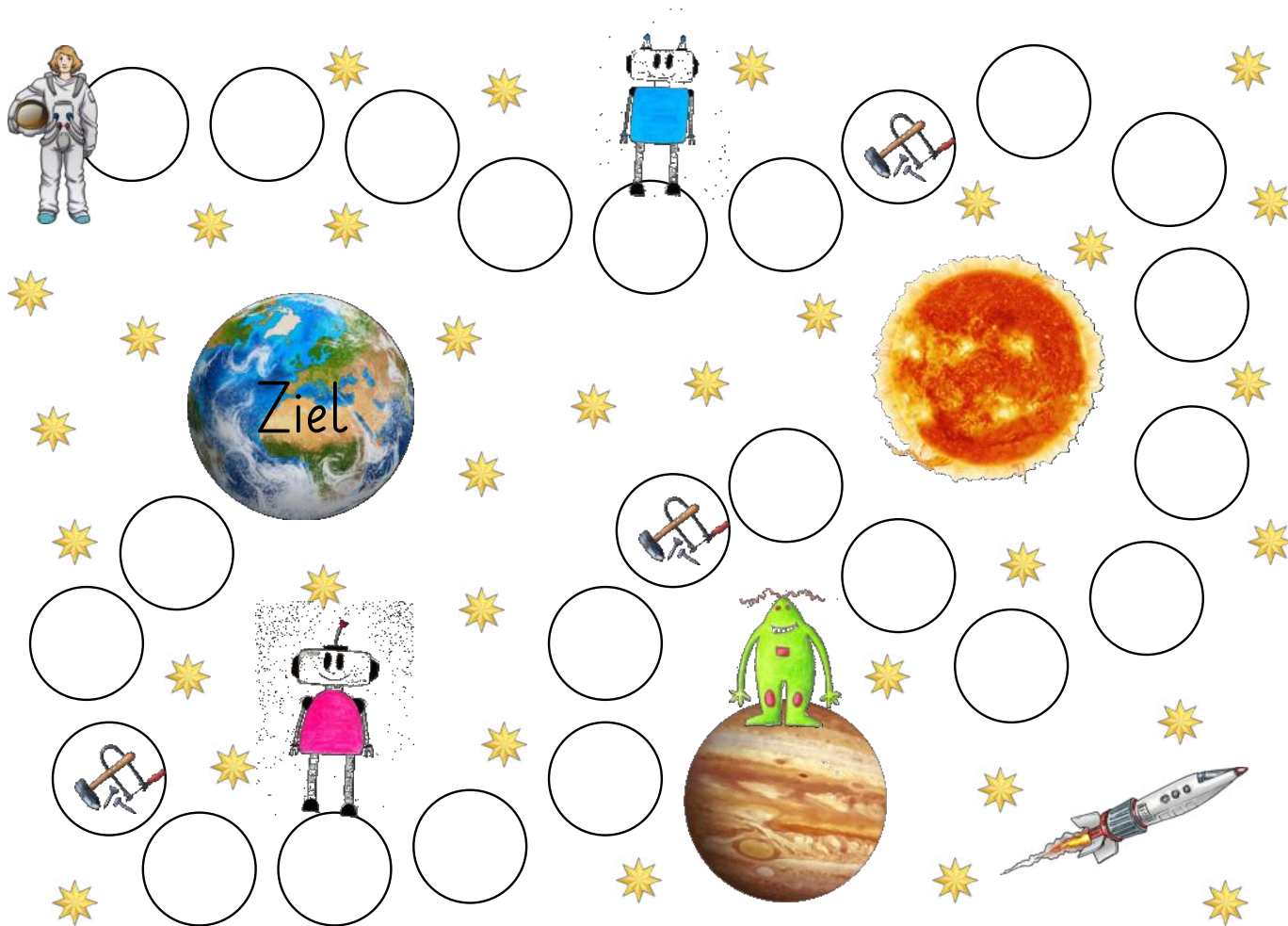


Abbildung 204: Spiel "Im Weltall"

IV.V.IV Sonstige Materialien

Legeblätter für Phonemanalyse	
Zum Ausschneiden, laminieren und/oder vergrößern.	

Abbildung 205: Phonemanalyse "Legeblätter"





Ablaufplan für Phonemanalyse	
	Sprich deutlich und höre genau hin!
	Sprich ganz langsam! (Gedehnt sprechen!)
	Sprich immer wieder und lege für jeden Laut einen Zauberstein.
	Tippe mit dem Finger und sprich dazu!

Abbildung 206: Phonemanalyse "Ablaufplan"

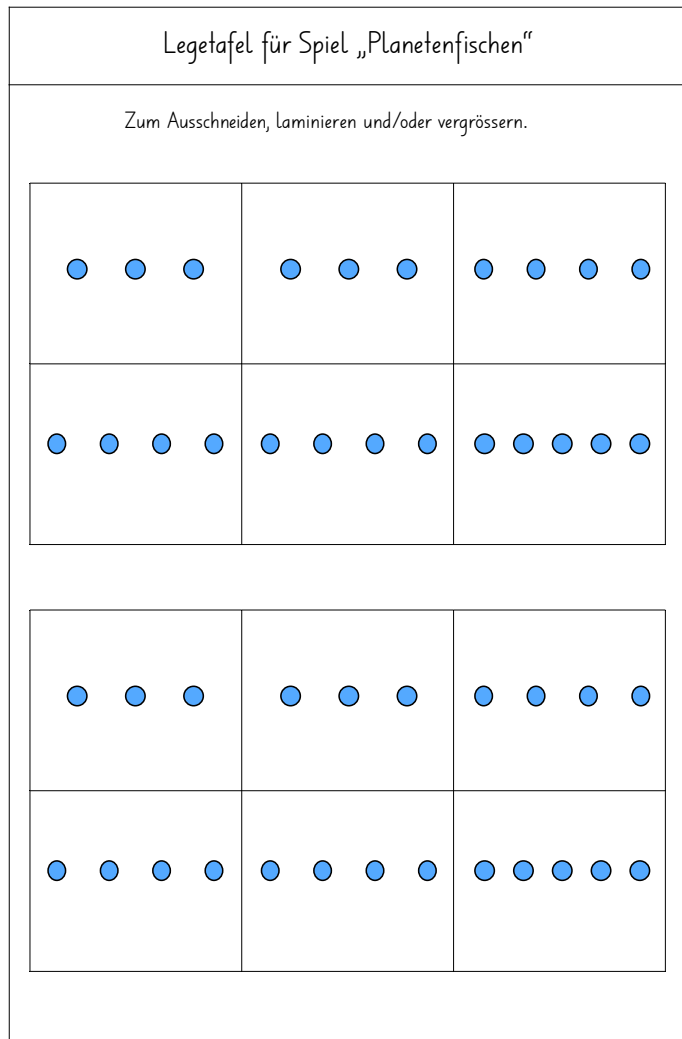


Abbildung 207: Phonemanalyse "Legetafel für Spiel 'Planetenfischen'; Zuordnungen von Bildkarten"

IV.VI Zusatzmaterial

IV.VI.I Ausmalbilder



Abbildung 208: Ausmalbild "Mia und Nico"

Masterarbeit 2019 - Anhang

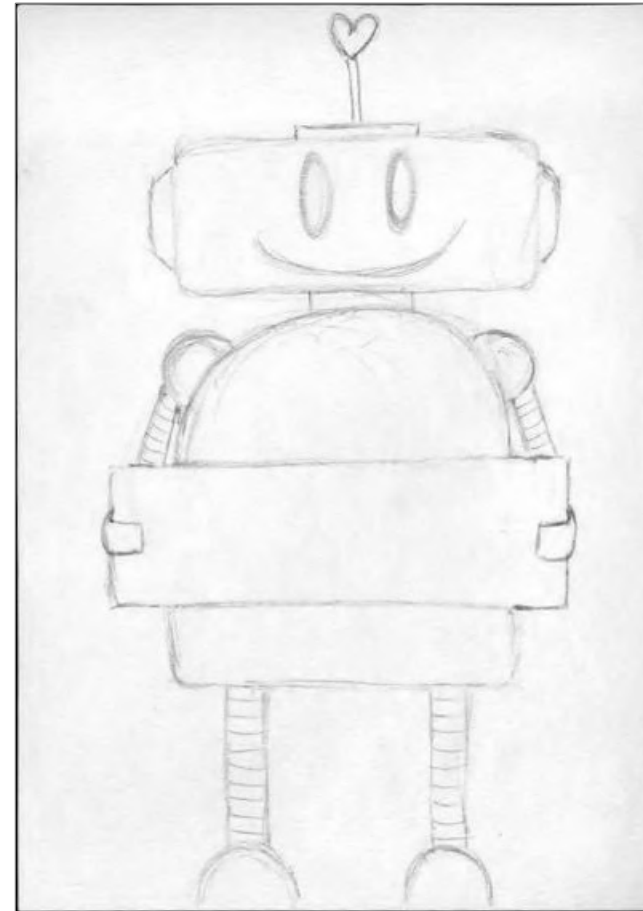


Abbildung 209: Ausmalbild "Roba"



Abbildung 210: Ausmalbild "Schloss"

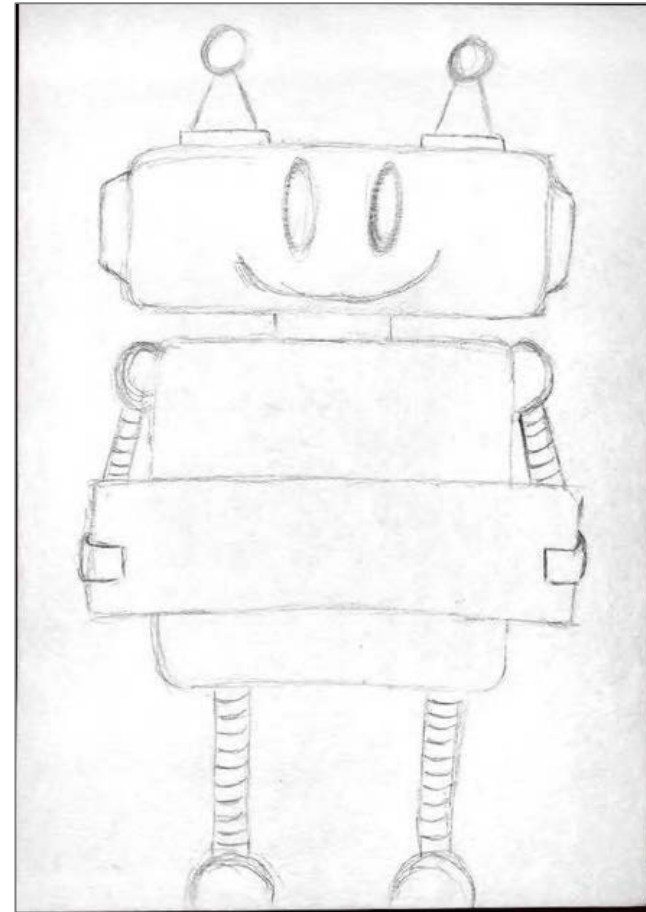


Abbildung 211: Ausmalbild "Robi"

"

IV.VI.II Figurenkarten

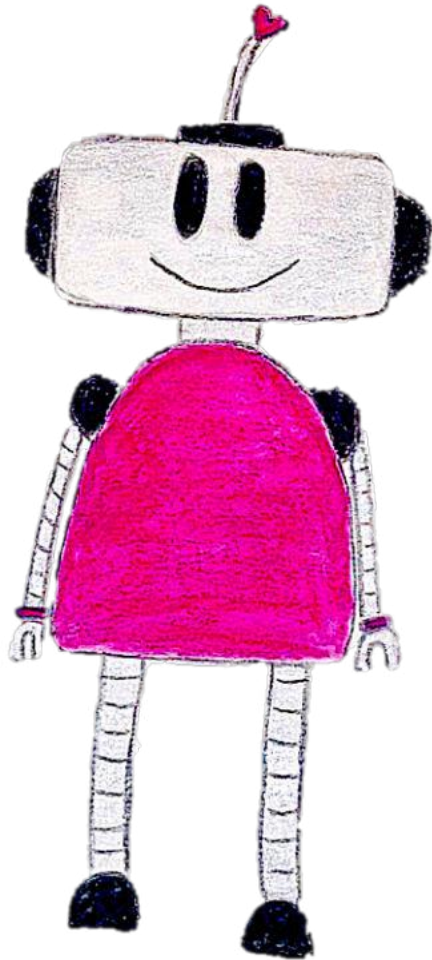


Abbildung 212: Figurenkarte "Roba"

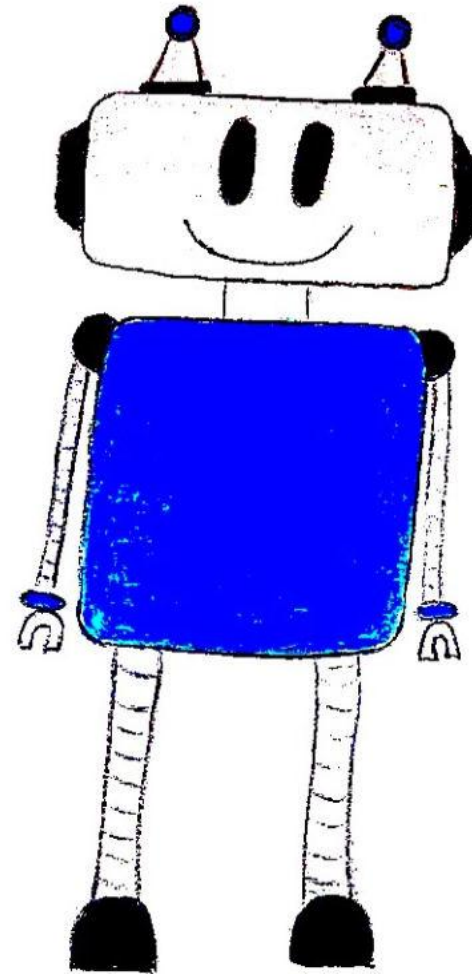


Abbildung 213: Figurenkarte "Robi"

IV.VI.III Sonstiges Material

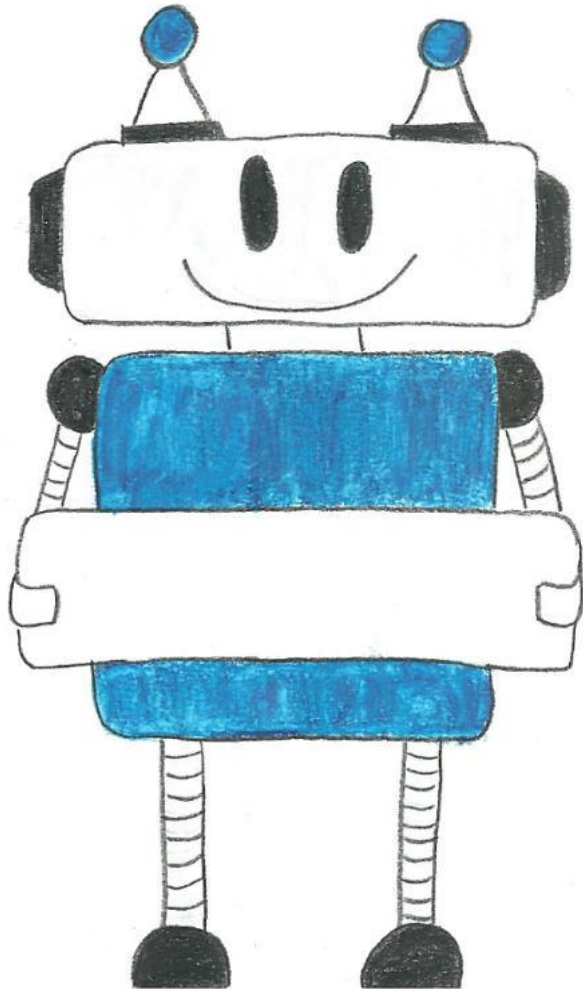


Abbildung 214: Namenskarte "Robi blanko"

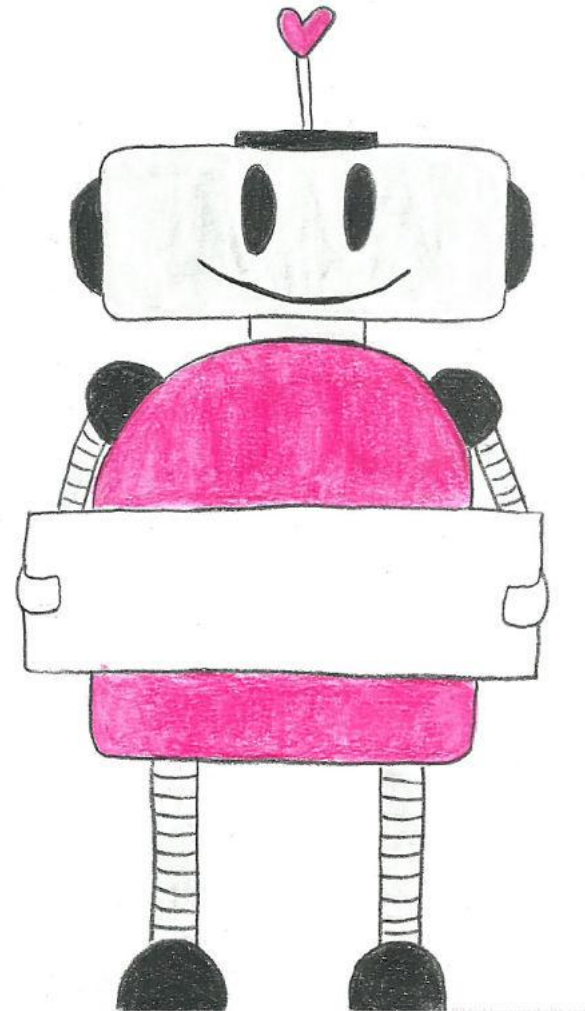


Abbildung 215: Namenskarte "Roba blanko"

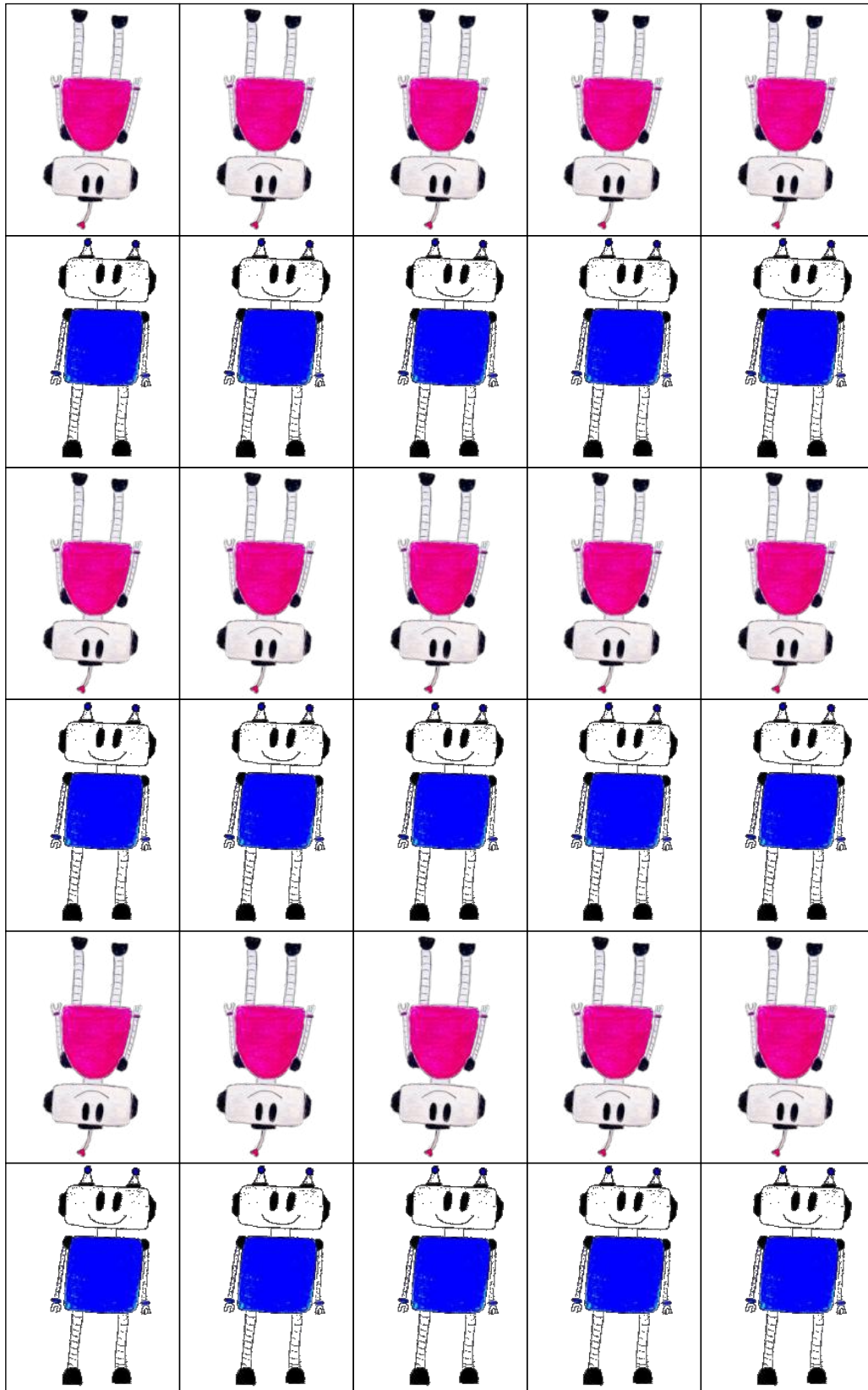


Abbildung 216: Muffin-Fähnchen "Robi und Roba"
zum Ausschneiden und Falten

Fotos zur Inspiration

Kärtchen in A6-Schachteln – Beschriftungen und Wörterlisten:



Namensschilder:



Abbildung 217: Fotos zur Inspiration, S. 1

Robi und Roba aus Styropor:

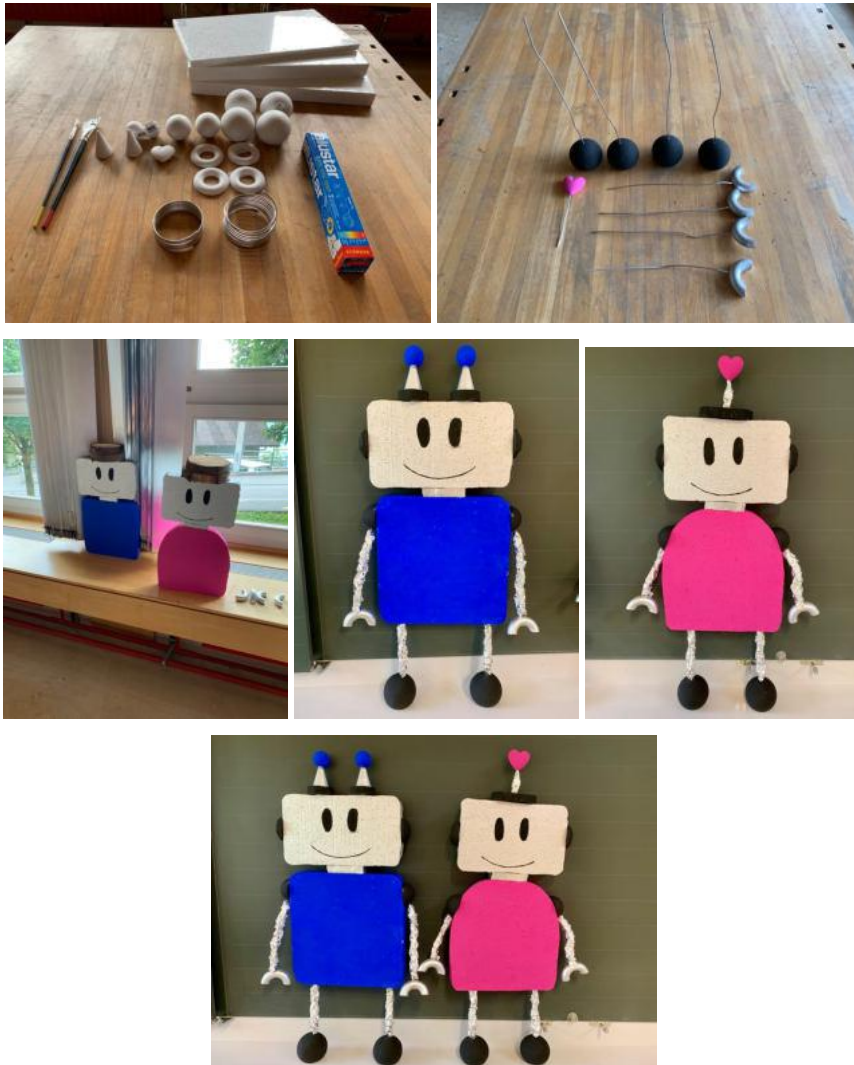


Abbildung 218: Fotos zur Inspiration, S. 2

Robi und Roba - Muffins:



Fotos aus dem Unterricht:



Abbildung 219: Fotos zur Inspiration, S. 3

V TEPHOBE

V.I TEPHOBE der Fokuskinder

V.I.I TEPHOBE Kind 1



Abbildung 220: TEPHOBE Kind 1, Seite 1

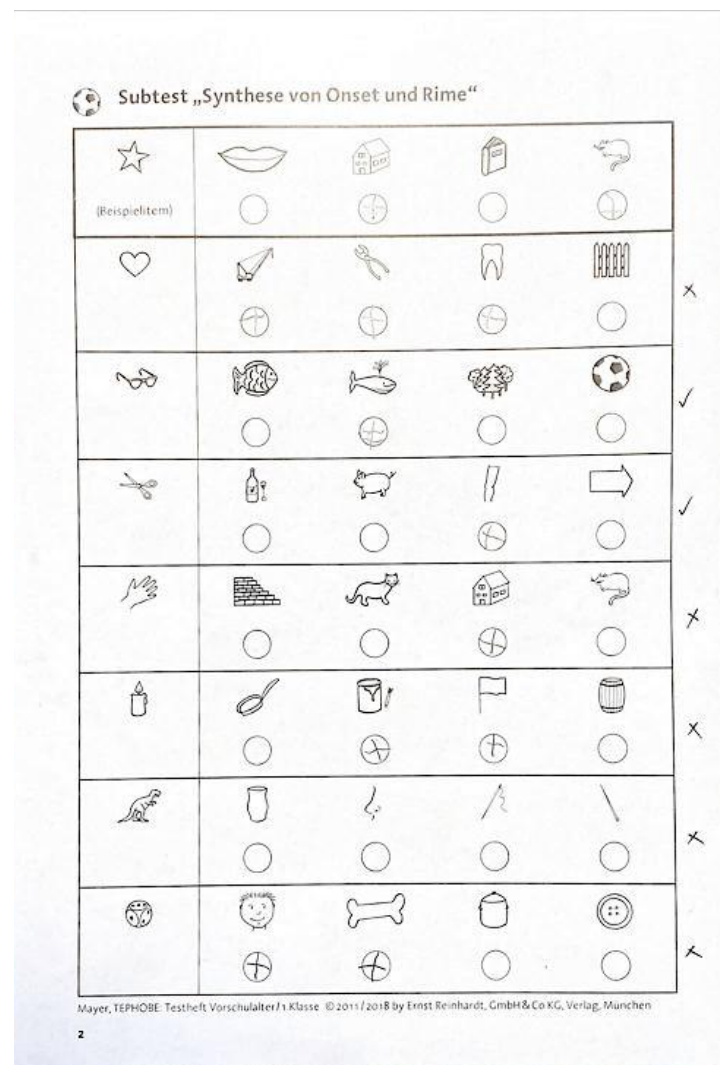







































Abbildung 221: TEPHOBE Kind 1, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
♥					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
	3				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 222: TEPHOBE Kind 1, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
♥					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 223: TEPHOBE Kind 1, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
♥					X
					X
					X
					X
					X
					X
					X

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 224: TEPHOBE Kind 1, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn	Kran, Zange, Zahn	0	Item ♥ Tisch	/	0
Item Wal		1	Item Dose	/	0
Item Bein		1	Item Zange	/	0
Item Maus	Haus	0	Item Biene		1
Item Fahne	Farbe, Fahne	0	Item Schnabel		1
Item Nase	/	0	Item Reifen		1
Item Knopf	Kopf, Knochen	0	Item Ziege		1
Rohwert		2	Rohwert		4

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange	Schlange, Zahn, Zange	0	Item ♥ Zange, Ziege	Zange	0
Item Katze, Schlüssel	/	0	Item Katze, Kind	Katze	0
Item Ziege, Fliege	Säge	0	Item Nase, Nilpferd	Nilpferd	0
Item Schnecke, Decke	/	0	Item Schnecke, Schlange	Schnecke	0
Item Knopf, Kopf	Kopf	0	Item Brot, Bus	Tor	0
Item Tor, Ohr	Tür	0	Item Blume, Brief	Brief	0
Item Hahn, Zahn	Hut, Zug	0	Item Krone, Kleid	Krone	0
Rohwert		0	Rohwert		0

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 225: TEPHOBE Kind 1, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	4min 37s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	4min 28s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter | 1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 226: TEPHOBE Kind 1, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname					Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>	
Schule/Kindergarten:					Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1	
	Jahr	Monat	Tag		Jahr	Monat	Tag
Geburtsdatum:				Untersuchungsdatum:			
Alter am Testtag				Testleiter:			

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																		
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100								
Synthese Onset-Rime	2	3.4	31.5																			
Phonemsynthese	4	27.1	45.8																			
Reimen	0	0.8	25.1																			
Anlautkategorisierung	0	3.7	32																			
Gesamt	6	PR (gesamt): 0,5	T-Wert (gesamt): 25,1																			

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtwert < 14		
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.)		
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtwert < 14		
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (bzw. < 0,51 Items/Sek.)		

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung des phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN: 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 227: TEPHOBE Kind 1, Seite 8

V.I.II TEPHOBE Kind 2



Abbildung 228: TEPHOBE Kind 2, Seite 1


































Subtest „Synthese von Onset und Rime“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 229: TEPHOBE Kind 2, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“



































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
👁️					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂️					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✋					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 230: TEPHOBE Kind 2, Seite 3

Subtest „Reimen“

































☆ (Beispielitem)					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
👁️					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂️					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 231: TEPHOBE Kind 2, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🕶️					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂️					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✋					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🕯️					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🦖					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 232: TEPHOBE Kind 2, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn	Zange	0	Item ♥ Tisch	Fisch	0
Item 🐳 Wal		1	Item 🐳 Dose		1
Item 🦵 Bein	Wein	0	Item 🦵 Zange	Zahn	0
Item 🐭 Maus	Haus	0	Item 🐝 Biene	Fliege	0
Item 🚩 Fahne	Pfanne	0	Item 🍴 Schnabel	Gabel	0
Item 👃 Nase	Vase	0	Item 🚗 Reifen		1
Item 🔘 Knopf		1	Item 🐐 Ziege		1
	Rohwert	2		Rohwert	3

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege	Zange, Hammer	0
Item 🐳 Rüssel, Schlüssel		1	Item 🐳 Katze, Kind	Tasse, Katze	0
Item 🦵 Ziege, Fliege	Säge, Zange	0	Item 🦵 Nase, Nilpferd	Nase, Rose	0
Item 🐝 Schnecke, Decke	Schnecke, Bäcker	0	Item 🐝 Schnecke, Schlange	Ziege, Schnecke	0
Item 🚩 Knopf, Kopf		1	Item 🚩 Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item 👃 Tor, Ohr	Ohr	0	Item 👃 Blume, Brief	Brief, Kleid	0
Item 🦵 Hahn, Zahn	Zug, Hahn	0	Item 🦵 Krone, Kleid	Rose, Krone	0
	Rohwert	3		Rohwert	0

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 233: TEPHOBE Kind 2, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	Amin 22s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	Amin 16s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 234: TEPHOBE Kind 2, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>		
Schule/Kindergarten							Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1		
Jahr			Monat			Tag		Untersuchungsdatum:		
Geburtsdatum:			Jahr			Monat		Tag		
Alter am Testtag						Testleiter:				

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil															
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100					
Synthese Onset-Rime	2	3.4	31.5																
Phonemsynthese	3	16.8	40.3																
Reimen	3	19.1	41.2																
Anlautkategorisierung	0	3.7	32																
Gesamt	8	PR (gesamt): 1.8	T-Wert (gesamt): 28.6																

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschul), wenn Gesamtrohwert < 14		
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschul), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (Bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (Bzw. < 0,56 Items/Sek.)		
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14		
***Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (Bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (Bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (Bzw. < 0,54 Items/Sek.)		

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN: 978-3-497-02793-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU!
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Sebick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kematenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 235: TEPHOBE Kind 2, Seite 8

V.I.III TEPHOBE Kind 3



Abbildung 236: TEPHOBE Kind 3, Seite 1






































Subtest „Synthese von Onset und Rime“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🕶					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✂					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🕯					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦖					x
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 237: TEPHOBE Kind 3, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
♥					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	x
	3				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 238: TEPHOBE Kind 3, Seite 3

Subtest „Reimen“









































☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
♥					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	x
					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	x

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 239: TEPHOBE Kind 3, Seite 4

 Subtest „Anlautkategorisierung“















 (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X















Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co.KG, Verlag, München

5

Abbildung 240: TEPHOBE Kind 3, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zahn		1	Item  Tisch		1
Item  Wald	Wald	0	Item  Dose	Rose	0
Item  Bein	/	0	Item  Zange		1
Item  Maus	/	0	Item  Biene		1
Item  Fahne	/	0	Item  Schnabel	Ball	0
Item  Nase	Nase, Nadel	0	Item  Reifen		1
Item  Knopf		1	Item  Ziege		1
Rohwert		2	Rohwert		5

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zange, Schlange		1	Item  Zange, Ziege	Zange, Sonne	0
Item  Rüssel, Schlüssel		1	Item  Katze, Kind	Tasse, Katze	0
Item  Ziege, Fliege	Säge, Ziege	0	Item  Nase, Nilpferd	Milch, Nilpferd	0
Item  Schnecke, Decke	Bäcker, Decke	0	Item  Schnecke, Schlange	Socke, Ziege	0
Item  Knopf, Kopf	Socke, Knopf	0	Item  Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item  Tor, Ohr		1	Item  Blume, Brief	Kleid, Blume	0
Item  Hahn, Zahn	Zahn, Zug	0	Item  Krone, Kleid	Rose, Krone	0
Rohwert		3	Rohwert		0

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co.KG, Verlag, München

6

Abbildung 241: TEPHOBE Kind 3, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1 min 48 s
Items / Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	2 min 17 s
Items / Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items / Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items / Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 242: TEPHOBE Kind 3, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname												
Schule / Kindergarten:							Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule		<input type="radio"/> 1		
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag				Untersuchungsdatum:	Jahr	Monat	Tag		
Alter am Testtag							Testleiter:					

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit																						
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																		
				PR 11	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100								
Synthese Onset-Rime	2	3.4	31.5																			
Phonemsynthese	5	41.3	47.8																			
Reimen	3	49.1	41.2																			
Anlautkategorisierung	0	3.7	32																			
Gesamt	10	PR (gesamt): 4.9	T-Wert (gesamt): 33.3																			

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items / Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
<small>*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschulalter, wenn Gesamtrohwert < 14)</small>	<small>**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschulalter, wenn RAN Farben (gesamt) > 90 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 80 Sek. bzw. < 0,58 Items/Sek.)</small>	
<small>Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse, wenn Gesamtrohwert < 14)</small>	<small>**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse, wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.)</small>	

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02793-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennartenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 243: TEPHOBE Kind 3, Seite 8

V.I.IV TEPHOBE Kind 4



Abbildung 244: TEPHOBE Kind 4, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“
































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕶️					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂️					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
👏					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕯️					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
👹					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 245: TEPHOBE Kind 4, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“

































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
👓					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✋					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🍼					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦖	3				✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🌐					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 246: TEPHOBE Kind 4, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
👓					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🍼					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦖					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🌐					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 247: TEPHOBE Kind 4, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

(Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 248: TEPHOBE Kind 4, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese:	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zahn	Zanof	0	Item Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose	Dino	0
Item Bein		1	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene	Fliege	0
Item Fahne	Pfanne	0	Item Schnabel		1
Item Nase	Vase	0	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
Rohwert		4	Rohwert		5

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zange, Schlange	Schlange, Zahn	0	Item Zange, Ziege	Zange, Sonne	0
Item Rüssel, Schlüssel	Schnecke, Schlüssel	0	Item Katze, Kind	Gabel, Tasse	0
Item Ziege, Fliege	Säge, Ziege	0	Item Nase, Nilpferd	Nase, Rose	0
Item Schnecke, Decke	Böcker, Decke	0	Item Schnecke, Schlange	Socke, Ziege	0
Item Knopf, Kopf	Kind, Kopf Socke	0	Item Brot, Bus	Bus, Tor	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief	Kleid, Blume	0
Item Hahn, Zahn	Zug, Hahn	0	Item Krone, Kleid		1
Rohwert		1	Rohwert		1

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 249: TEPHOBE Kind 4, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1 min 20s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	2

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1 min 33s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Auswertungsbogen

Name, Vorname					Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>				
Schule/Kindergarten:					Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1				
Geburtsdatum:			Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:	Jahr	Monat	Tag	
Alter am Testtag:							Testleiter:			

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit													
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil									
				PR.0	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Synthese Onset-Rime	4	16.4	40.2										
Phonemsynthese	5	41.3	47.8										
Reimen	1	2.6	30.2										
Anlautkategorisierung	1	11.4	37.3										
Gesamt	11	PR (gesamt): 6.9 T-Wert (gesamt): 35.0											

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek./Bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek./Bzw. < 0,56 Items/Sek.	
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek./Bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek./Bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek./Bzw. < 0,51 Items/Sek.	

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Hünimünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kemsatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 250: TEPHOBE Kind 4, Seite 7

Abbildung 251: TEPHOBE Kind 4, Seite 8

V.I.V TEPHOBE Kind 5



Abbildung 252: TEPHOBE Kind 5, Seite 1






































Subtest „Synthese von Onset und Rime“

☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🕶				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕯				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse. © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 253: TEPHOBE Kind 5, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse. © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 254: TEPHOBE Kind 5, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse. © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 255: TEPHOBE Kind 5, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
♥					x
👓					x
✂					x
✋					x
🕯					x
🦘					x
🌐					x

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 256: TEPHOBE Kind 5, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item 🐳 Wal		1	Item 🐳 Dose		1
Item 🦷 Bein	Frosche Wein	0	Item 🦷 Zange	Zahn	0
Item 🐭 Maus		1	Item 🐝 Biene		1
Item 🚩 Fahne	Pfanne	0	Item 🐦 Schnabel	Stuhl	0
Item 👃 Nase		1	Item 🚗 Reifen	Pfeife	0
Item 🔘 Knopf		1	Item 🐐 Ziege		1
	Rohwert	5		Rohwert	4

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange	Zahn, Zange	0	Item ♥ Zange, Ziege	Zange, Hornener	0
Item 🐷 Rüssel, Schlüssel	Schnecke, Schlüssel	0	Item 🐈 Katze, Kind	Tasche, Katze	0
Item 🦋 Ziege, Fliege		1	Item 🐘 Nase, Nilpferd	Milch, Rose	0
Item 🐌 Schnecke, Decke		1	Item 🐌 Schnecke, Schlange	Ziege, Schnecke	0
Item 🚪 Knopf, Kopf	Sacke, Knopf	0	Item 🍞 Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item 🚪 Tor, Ohr	Tür, Tor	0	Item 🌸 Blume, Brief	Kleid, Blume	0
Item 🐓 Hahn, Zahn	Hut, Zug	0	Item 👑 Krone, Kleid	Rose, Krone	0
	Rohwert	2		Rohwert	0

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 257: TEPHOBE Kind 5, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 25s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	2min 49s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse. © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 258: TEPHOBE Kind 5, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname											Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>	
Schule/Kindergarten:											Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule	<input type="radio"/> 1
Geburtsdatum:			Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag		
Alter am Testtag:						Testleiter:							

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit																						
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																		
				PE 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100								
Synthese Onset-Rime	5	35.8	46.3																			
Phonemsynthese	4	27.1	43.8																			
Reimen	2	8.9	36.4																			
Anlautkategorisierung	0	3.9	32																			
Gesamt	11	PR (gesamt): 6.9	T-Wert (gesamt): 35.0																			

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (Bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (Bzw. < 0,58 Items/Sek.)
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (Bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (Bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (Bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Text zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids-pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Himmelmühle

Ernst Reinhardt Verlag, Kennamatenstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 259: TEPHOBE Kind 5, Seite 8

V.II TEPHOBE der ganzen Klasse (ohne Fokus- kinder)

V.II.I TEPHOBE Kind A



Abbildung 260: TEPHOBE Kind A, Seite 1

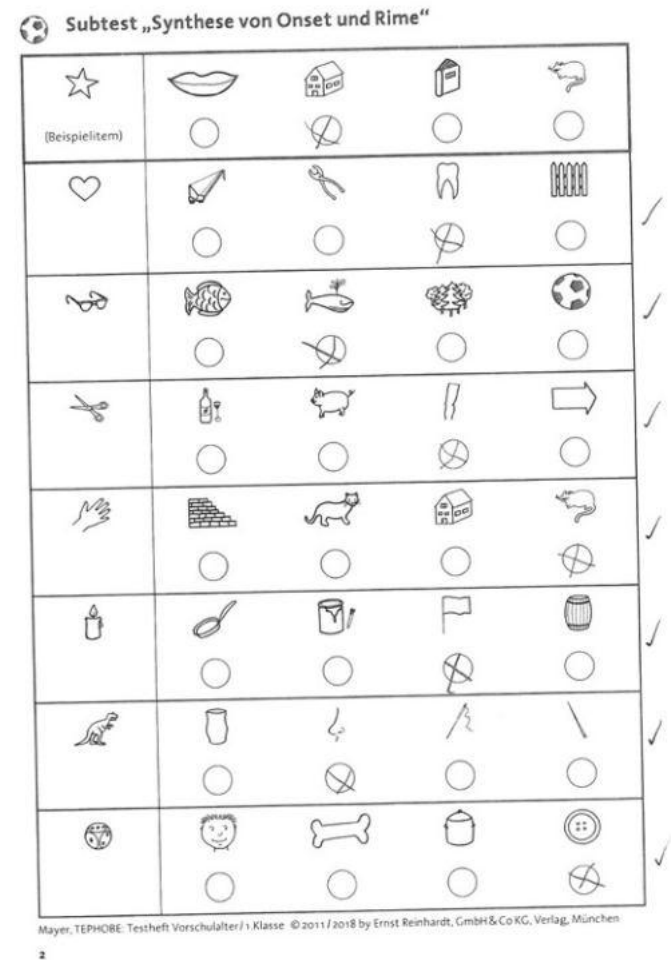







































Abbildung 261: TEPHOBE Kind A, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3			
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse. © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 262: TEPHOBE Kind A, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse. © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 263: TEPHOBE Kind A, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✗
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2017/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 264: TEPHOBE Kind A, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein		1	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne		1	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
Rohwert		7	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item Rüssel, Schlüssel		1	Item Katze, Kind		1
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd		1
Item Schnecke, Decke		1	Item Schnecke, Schlange		1
Item Knopf, Kopf		1	Item Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief		1
Item Hahn, Zahn		1	Item Krone, Kleid		1
Rohwert		7	Rohwert		6

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2017/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 265: TEPHOBE Kind A, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 10s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 2s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 266: TEPHOBE Kind A, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>	
Schule/Kindergarten				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule	<input type="radio"/> 1			
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag
Alter am Testtag				Testleiter:					

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																
				PK 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100						
Synthese Onset-Rime	7	87,9	61,6																	
Phonemsynthese	7	87,5	61,4																	
Reimen	7	91,9	63,8																	
Anlautkategorisierung	6	87,2	61,3																	
Gesamt	27	PR (gesamt): 97,2	T-Wert (gesamt): 68,8																	

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,56 Items/Sek.
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures – Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck, GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennamtenr. 46, D-80639 München
 Neu: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 267: TEPHOBE Kind A, Seite 8

V.II.II TEPHOBE Kind B



Abbildung 268: TEPHOBE Kind B, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“






































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
🕶					<input type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 269: TEPHOBE Kind B, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 270: TEPHOBE Kind B, Seite 3

Subtest „Reimen“

































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 271: TEPHOBE Kind B, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
🕶					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	x
✂					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
✋					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
🕯					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
🦖					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
🌐					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	x

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 272: TEPHOBE Kind B, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item 🐘 Wal		1	Item 🐘 Dose		1
Item Bein 🦵	Nein	0	Item Zange 🔗		1
Item Maus 🐭		1	Item Biene 🐝		1
Item Fahne 🚩		1	Item Schnabel 👄		1
Item Nase 👃		1	Item Reifen 🚗		1
Item Knopf 🔘		1	Item Ziege 🐐		1
Rohwert		6	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange	Zahn, Zange	0	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item 🐘 Rüssel, Schlüssel	Besen, Schlüssel	0	Item 🐘 Katze, Kind	jabel Katze	0
Item 🦋 Ziege, Fliege	Ziege, Zange	0	Item 🦋 Nase, Nilpferd		1
Item 🐌 Schnecke, Decke	Bücher, Decke	0	Item 🐌 Schnecke, Schlange		1
Item 🚪 Knopf, Kopf		1	Item 🚪 Brot, Bus		1
Item 🌻 Tor, Ohr	Tür, Tor	0	Item 🌻 Blume, Brief	Brief, Frosch	0
Item 🐓 Huhn, Zahn	Hut, Hahn	0	Item 🐓 Krone, Kleid	Rose, Ohr	0
Rohwert		1	Rohwert		4

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 273: TEPHOBE Kind B, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	48s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	54s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 274: TEPHOBE Kind B, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1			
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:	Jahr	Monat	Tag	
Alter am Testtag:				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit														
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
				PR 10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Synthese Onset-Rime	6	61.7	52.9											
Phonemsynthese	7	87.5	61.4											
Reimen	1	2.6	30.2											
Anlautkategorisierung	4	54.3	51.0											
Gesamt	18	PR (gesamt): 44.4	T-Wert (gesamt): 48.5											

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,56 Items/Sek.
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-3) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2011 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids-pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Himmstein

Ernst Reinhardt Verlag, Kennartenstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 275: TEPHOBE Kind B, Seite 8

V.II.III TEPHOBE Kind C



Abbildung 276: TEPHOBE Kind C, Seite 1

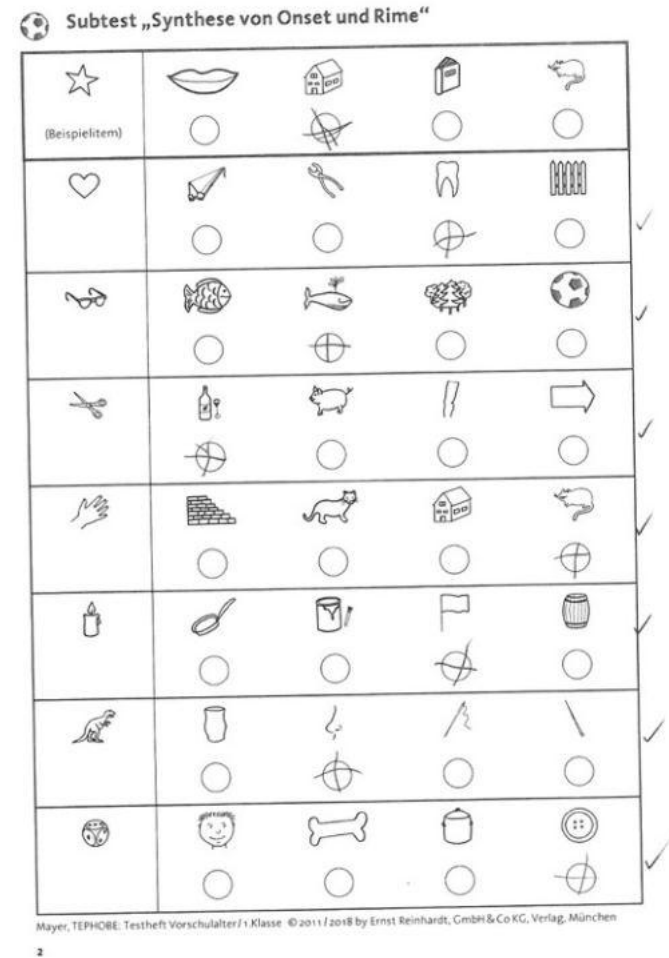







































Abbildung 277: TEPHOBE Kind C, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					✗
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✗
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
	3				✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 278: TEPHOBE Kind C, Seite 3

Subtest „Reimen“

































☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
♥					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					✗
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✗
					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					✗
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✗
					✗
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✗
					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					✗
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✗

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 279: TEPHOBE Kind C, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🕶					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕯					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 280: TEPHOBE Kind C, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item 🐳 Wal		1	Item 🐳 Dose		1
Item 🦵 Bein		1	Item 🦵 Zange		1
Item 🐭 Maus		1	Item 🐭 Biene	Fliege	0
Item 🚩 Fahne		1	Item 🐦 Schnabel		1
Item 👃 Nase		1	Item 🚗 Reifen		1
Item 🔘 Knopf		1	Item 🐐 Ziege		1
Rohwert		7	Rohwert		6

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item 🐳 Rüssel, Schlüssel	Besen, Schin- del	0	Item 🐳 Katze, Kind		1
Item 🦵 Ziege, Fliege		1	Item 🦵 Nase, Nilpferd		1
Item 🐌 Schnecke, Decke	Becken, Decke	0	Item 🐌 Schnecke, Schlange		1
Item 🐣 Knopf, Kopf	Knoten, Kropf	0	Item 🐣 Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item 🚪 Tor, Ohr		1	Item 🌸 Blume, Brief		1
Item 🐘 Hahn, Zahn	Hut, Hahn	0	Item 🐘 Krone, Kleid	Rose, Krone	0
Rohwert		3	Rohwert		5

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 281: TEPHOBE Kind C, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 16s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 10s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 282: TEPHOBE Kind C, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1			
	Jahr	Monat	Tag	Jahr	Monat	Tag		
Geburtsdatum:				Untersuchungsdatum:				
Alter am Testtag				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100						
Synthese Onset-Rime	7	87.9	61.6																	
Phonemsynthese	6	67.5	53.4																	
Reimen	3	49.1	41.2																	
Anlautkategorisierung	5	92.2	55.8																	
Gesamt	21	PR (gesamt): 62.7	T-Wert (gesamt): 53.4																	

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	doppeltes Defizit**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrahwert < 14
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrahwert < 14

**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,55 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,56 Items/Sek.
 ***Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Himmstein

Ernst Reinhardt Verlag, Kematenstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 283: TEPHOBE Kind C, Seite 8

V.II.IV TEPHOBE Kind D



Abbildung 284: TEPHOBE Kind D, Seite 1

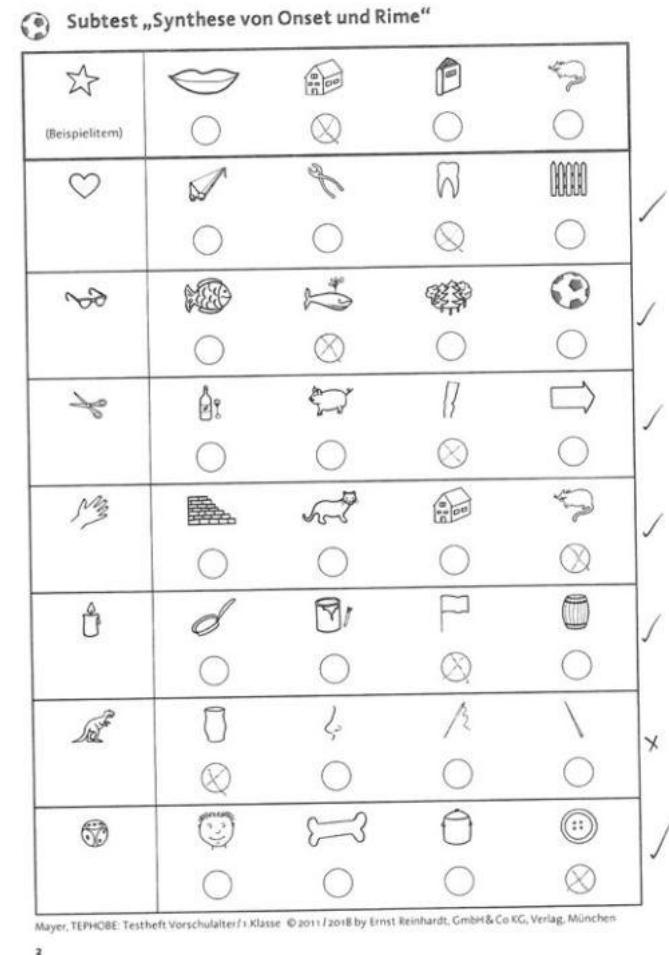







































Abbildung 285: TEPHOBE Kind D, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3			
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 286: TEPHOBE Kind D, Seite 3

Subtest „Reimen“

































☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 287: TEPHOBE Kind D, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🕶					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🕯					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦘					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 288: TEPHOBE Kind D, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item 🐳 Wal		1	Item 🐳 Dose		1
Item 🦵 Bein		1	Item 🦵 Zange		1
Item 🐭 Maus		1	Item 🐝 Biene		1
Item 🚩 Fahne		1	Item 🐣 Schnabel		1
Item 🐘 Nase	Vase	0	Item 🚗 Reifen		1
Item 🔘 Knopf		1	Item 🐐 Ziege		1
Rohwert		6	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item 🐳 Rüssel, Schlüssel		1	Item 🐳 Katze, Kind	Gabel, Katze	0
Item 🦵 Ziege, Fliege		1	Item 🦵 Nase, Nilpferd		1
Item 🐌 Schnecke, Decke		1	Item 🐌 Schnecke, Schlange	Schlange, Ziege	0
Item 🐣 Knopf, Kopf	Socket, Knopf	0	Item 🐣 Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item 🐘 Tor, Ohr		1	Item 🌸 Blume, Brief	Brief, Frosch	0
Item 🐓 Hahn, Zahn	Hut, Zug	0	Item 🐣 Krone, Kleid	Ohr, Krone	0
Rohwert		5	Rohwert		2

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 289: TEPHOBE Kind D, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	56s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min
Items/Sek.	
Fehleranzahl	1

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 290: TEPHOBE Kind D, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname					Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>					
Schule/Kindergarten					Klasse: <input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1						
Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag
Geburtsdatum:						Testleiter:					
Alter am Testtag:											

Ergebnisübersicht

		Überprüfung der phonologischen Bewusstheit													
		Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
					PR 10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Synthese Onset-Rime	6	61.7	57.9												
Phonemsynthese	7	87.5	61.4												
Reimen	5	46.5	49.1												
Anlautkategorisierung	2	23.2	42.6												
Gesamt	20	PR (gesamt): 55.3	T-Wert (gesamt): 51.3												

		Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
		Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)					
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)					
RAN Zahlen (nur erste Klasse)					
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)					

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
<small>*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14.</small>	<small>**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.)</small>	
<small>Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14.</small>	<small>**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (bzw. < 0,51 Items/Sek.)</small>	

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN: 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Himmelsteden

Ernst Reinhardt Verlag, Kennartenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 291: TEPHOBE Kind D, Seite 8

V.II.V TEPHOBE Kind E



Abbildung 292: TEPHOBE Kind E, Seite 1






































Subtest „Synthese von Onset und Rime“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 293: TEPHOBE Kind E, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 294: TEPHOBE Kind E, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 295: TEPHOBE Kind E, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
♥					✓
					X
					✓
					✓
					X
					X
					X

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 296: TEPHOBE Kind E, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zahn		1	Item Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein	Wein	0	Item Zange	Schlange	0
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne		1	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
Rohwert		6	Rohwert		6

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zange, Schlange		1	Item Zange, Ziege		1
Item Rüssel, Schlüssel		1	Item Katze, Kind	Gabel, Katze	0
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd		1
Item Schnecke, Decke		1	Item Schnecke, Schlange		1
Item Knopf, Kopf		1	Item Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief	Brief, Frosch	0
Item Hahn, Zahn		1	Item Krone, Kleid	Rose, Krone	0
Rohwert		7	Rohwert		3

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 297: TEPHOBE Kind E, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	52s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	45s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

$1 \cdot 37 + 52 = 46$

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Abbildung 298: TEPHOBE Kind E, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname						Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>				
Schule/Kindergarten				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule	<input type="radio"/> 1					
Geburtsdatum:			Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag
Alter am Testtag						Testleiter:					

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit														
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Synthese Onset-Rime	6	61,7	52,9											
Phonemsynthese	6	62,5	53,4											
Reimen	7	91,9	63,8											
Anlautkategorisierung	3	38,2	46,3											
Gesamt	22	PR (gesamt) 60,9	T-Wert (gesamt) 55,4											

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschul), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschul), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,56 Items/Sek.
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse: (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kernerstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 299: TEPHOBE Kind E, Seite 8

V.II.VI TEPHOBE Kind F



Abbildung 300: TEPHOBE Kind F, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“






































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 301: TEPHOBE Kind F, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	3				✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 302: TEPHOBE Kind F, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 303: TEPHOBE Kind F, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE. Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 304: TEPHOBE Kind F, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn	Kran	0	Item ♥ Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein	Schwein	0	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne	Pfanne	0	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf	Kopf	0	Item Ziege		1
	Rohwert	3		Rohwert	7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange	/	0	Item ♥ Zange, Ziege	Sonne, Ziege	0
Item Wal Katze, Kind	/	0	Item Dose	/	0
Item Bein Ziege, Fliege	/	0	Item Zange, Nilpferd		1
Item Maus Schnecke, Decke	Schnecke, Bänder	0	Item Biene Schnecke, Schlange	Socke, Ziege	0
Item Fahne Knopf, Kopf	Kopf, Knoten	0	Item Schnabel Brot, Bus	/	0
Item Nase Tor, Ohr	Tür, Tor	0	Item Reifen Blume, Brief	/	0
Item Knopf Hahn, Zahn		1	Item Ziege Krone, Kleid	/	0
	Rohwert	1		Rohwert	1

Mayer, TEPHOBE. Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 305: TEPHOBE Kind F, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 57s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 33s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 306: TEPHOBE Kind F, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:							Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1
	Jahr	Monat	Tag		Jahr	Monat	Tag	
Geburtsdatum:							Untersuchungsdatum:	
Alter am Testtag:							Testleiter:	

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil															
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100					
Synthese Onset-Rime	3	6.7	34.9																
Phonemsynthese	7	87.5	61.4																
Reimen	7	2.6	30.2																
Anlautkategorisierung	1	11.4	37.9																
Gesamt	12	PR (gesamt): 9.1 T-Wert (gesamt): 36.5																	

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit* ja nein Defizit Benennungsgeschwindigkeit** ja nein „doppeltes Defizit“ ** ja nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14.
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14.
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Zahlen (gesamt) > 94 Sek. (Bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (Bzw. < 0,56 Items/Sek.)
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (Bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (Bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (Bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids-pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Est Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kernmatenstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 307: TEPHOBE Kind F, Seite 8

V.II.VII TEPHOBE Kind G



Abbildung 308: TEPHOBE Kind G, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“






































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕶					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
👐					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕯					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🦖					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 309: TEPHOBE Kind G, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3			
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 310: TEPHOBE Kind G, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 311: TEPHOBE Kind G, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
♥					
👓					
✂️					
👏					
🕯️					
🦘					
🌐					

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 312: TEPHOBE Kind G, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zahn		1	Item Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein		1	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne		1	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
	Rohwert	7		Rohwert	7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zange, Schlange		1	Item Zange, Ziege		1
Item Rüssel, Schlüssel		1	Item Katze, Kind		1
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd		1
Item Schnecke, Decke		1	Item Schnecke, Schlange	Schlange, Saite	0
Item Knopf, Kopf	Knopf, Knoten	0	Item Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief	Brief, Frisch	0
Item Hahn, Zahn		1	Item Krone, Kleid	Rose, Krone	0
	Rohwert	6		Rohwert	3

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1 Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 313: TEPHOBE Kind G, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	57 sec
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	4min
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 314: TEPHOBE Kind G, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="checkbox"/>	Mädchen <input type="checkbox"/>	
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="checkbox"/> Vorschule <input type="checkbox"/> 1				
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag
Alter am Testtag				Testleiter:					

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit														
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
				PR 10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
Synthese Onset-Rime	7	87.9	61.6											
Phonemsynthese	7	87.5	61.4											
Reimen	6	69.3	55.0											
Anlautkategorisierung	3	68.2	46.9											
Gesamt	23	PR (gesamt): 78.0	T-Wert (gesamt): 57.6											

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (Bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (Bzw. < 0,56 Items/Sek.)
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (Bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (Bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (Bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Himmelsteden

Ernst Reinhardt Verlag, Kemptenerstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 315: TEPHOBE Kind G, Seite 8

V.II.VIII TEPHOBE Kind H

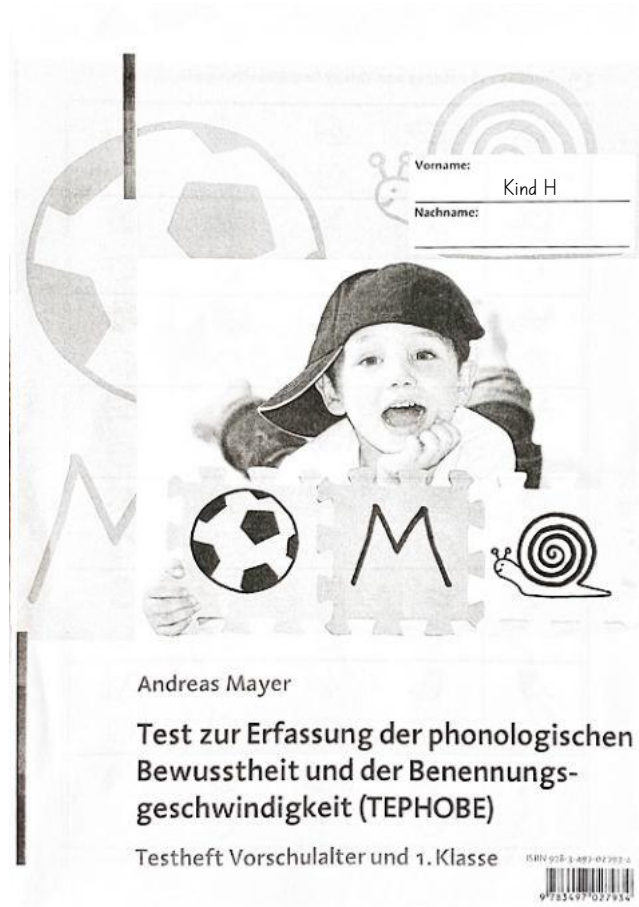


Abbildung 316: TEPHOBE Kind H, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“
































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE. Testheft Vorschulalter/ 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 317: TEPHOBE Kind H, Seite 2

☞ Subtest „Phonemsynthese“

































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
👓				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✋				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦘	3			
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 /2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 318: TEPHOBE Kind H, Seite 3

☞ Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
👓				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✂				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🍼				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦘				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 /2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 319: TEPHOBE Kind H, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 320: TEPHOBE Kind H, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein	Flasche Wein	0	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne		1	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
Rohwert		6	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item Rüssel, Schlüssel		1	Item Katze, Kind		1
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd		1
Item Schnecke, Decke		1	Item Schnecke, Schlange		1
Item Knopf, Kopf		1	Item Brot, Bus		1
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief		1
Item Hahn, Zahn		1	Item Krone, Kleid		1
Rohwert		7	Rohwert		7

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 321: TEPHOBE Kind H, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 30s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 322: TEPHOBE Kind H, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname: _____ Klasse: Vorschule Mädchen Jungen
 Schule/Kindergarten: _____
 Geburtsdatum: _____ Untersuchungstermin: _____
 Alter am Testtag: _____ Testleiter: _____

Ergebnisübersicht

	Überprüfung der phonologischen Bewusstheit													
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
				PR 10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Synthese Onset-Rime	6	61.7	57.9											
Phonemsynthese	7	87.5	61.4											
Reimen	7	91.9	63.8											
Anlautkategorisierung	7	96.7	68.0											
Gesamt	27	PR (gesamt): 97.2	T-Wert (gesamt): 68.8											

	Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit* ja nein
 Defizit Benennungsgeschwindigkeit** ja nein
 „doppeltes Defizit“** ja nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 90 Sek. bzw. < 0,55 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 80 Sek. bzw. < 0,58 Items/Sek.

Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 85 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-1-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rost Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster
 Ernst Reinhardt Verlag, Kemnaterstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 323: TEPHOBE Kind H, Seite 8

V.II.IX TEPHOBE Kind I



Abbildung 324: TEPHOBE Kind I, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“






































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE. Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

z

Abbildung 325: TEPHOBE Kind I, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 326: TEPHOBE Kind I, Seite 3

Subtest „Reimen“









































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 327: TEPHOBE Kind I, Seite 4

 Subtest „Anlautkategorisierung“















 (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	















Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 328: TEPHOBE Kind I, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zahn		1	Item  Tisch		1
Item  Wal	Wald	0	Item  Dose		1
Item  Bein		1	Item  Zange		1
Item  Maus		1	Item  Biene		1
Item  Fahne		1	Item  Schnabel		1
Item  Nase		1	Item  Reifen		1
Item  Knopf		1	Item  Ziege		1
	Rohwert	6		Rohwert	7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zange, Schlange		1	Item  Zange, Ziege	Zange, sonne	0
Item  Rüssel, Schlüssel		1	Item  Katze, Kind	Gabel, katze	0
Item  Ziege, Fliege		1	Item  Nase, Nilpferd		✓
Item  Schnecke, Decke		1	Item  Schnecke, Schlange		✓
Item  Knopf, Kopf		1	Item  Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item  Tor, Ohr		1	Item  Blume, Brief	Kleid, Blume	0
Item  Hahn, Zahn		1	Item  Krone, Kleid		✓
	Rohwert	7		Rohwert	3

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 329: TEPHOBE Kind I, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 21s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 23s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Abbildung 330: TEPHOBE Kind I, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule	<input type="radio"/> 1		
	Jahr	Monat	Tag		Jahr	Monat	Tag	
Geburtsdatum:				Untersuchungsdatum:				
Alter am Testtag				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit														
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil										
				PR=	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Synthese Onset-Rime	6	61.7	52.9											
Phonemsynthese	7	67.5	61.4											
Reimen	7	61.9	63.8											
Anlautkategorisierung	3	38.2	46.9											
				T=20	37	47	45	47	50	53	55	58	63	T=80
Gesamt	23	PR (gesamt): 78.0	T-Wert (gesamt): 57.6											

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.)	
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (bzw. < 0,51 Items/Sek.)	

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures – Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennartenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 331: TEPHOBE Kind I, Seite 8

V.II.X TEPHOBE Kind J



Abbildung 332: TEPHOBE Kind J, Seite 1

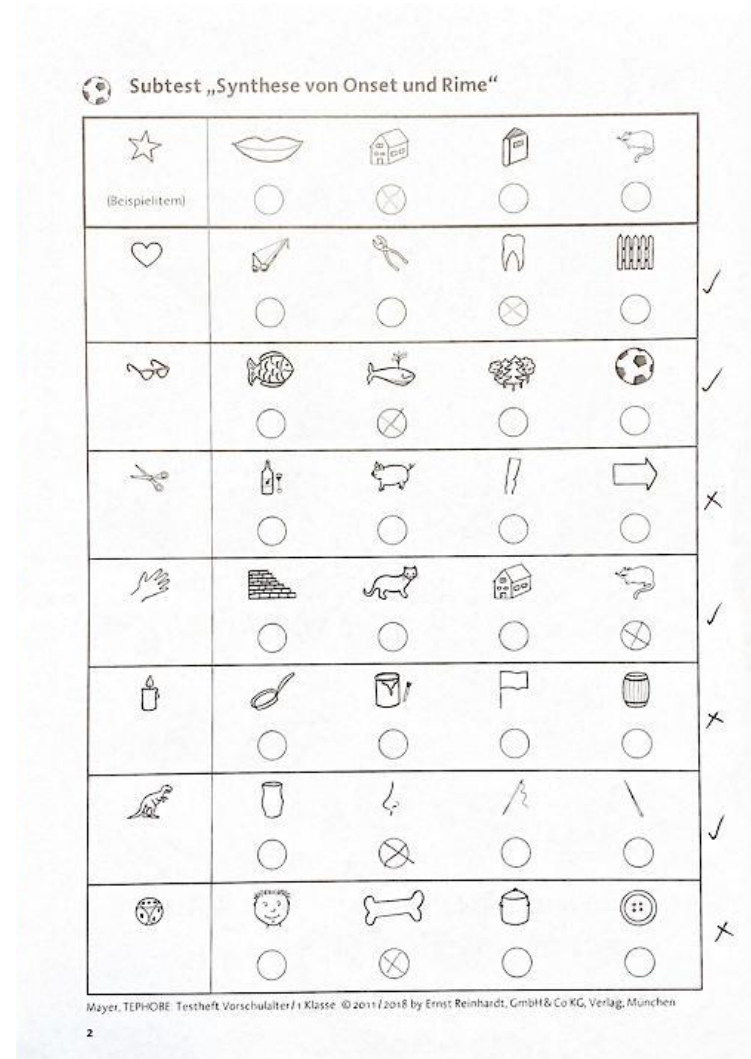







































Abbildung 333: TEPHOBE Kind J, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	3				✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 334: TEPHOBE Kind J, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					x
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 335: TEPHOBE Kind J, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					X
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🕶					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					X
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🍼					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦖					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					X
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 336: TEPHOBE Kind J, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item 🐳 Wal		1	Item 🐳 Dose	/	0
Item 🦷 Bein	/	0	Item 🦷 Zange	Schlange	0
Item 🐭 Maus		1	Item 🐝 Biene		1
Item 🚩 Fahne	/	0	Item 🐦 Schnabel		1
Item 👃 Nase		1	Item 🚗 Reifen		1
Item 🍖 Knopf	Knochen	0	Item 🐐 Ziege		1
Rohwert		4	Rohwert		5

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege	/	0
Item 🐳 Rüssel, Schlüssel		1	Item 🐳 Katze, Kind	Gabel, Katze	0
Item 🦷 Ziege, Fliege		1	Item 🦷 Nase, Nilpferd	Milch, Nilpferd	0
Item 🐌 Schnecke, Decke	Bäcker, Decke	0	Item 🐌 Schnecke, Schlange	Socke, Ziege	0
Item 🚪 Knopf, Kopf	Tür, Tor	0	Item 🚪 Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item 👂 Tor, Ohr	Knopf, Knoten	0	Item 🌸 Blume, Brief	Brief, Frosch	0
Item 🐓 Hahn, Zahn		1	Item 👑 Krone, Kleid	Rose, Krone	0
Rohwert		4	Rohwert		0

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 337: TEPHOBE Kind J, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1:15
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1:23
Items/Sek	
Fehleranzahl	

2' 38 - 1 min 45 = 1' 23

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Auswertungsbogen

Name, Vorname									Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>	
Schule/Kindergarten:									Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1	
Geburtsdatum:			Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:			Jahr	Monat	Tag
Alter am Testtag:						Testleiter:					

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit																					
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																	
				PR0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100							
Synthese Onset-Rime	4	16.4	40.2																		
Phonemsynthese	5	41.3	47.8																		
Reimen	4	31.1	45.0																		
Anlautkategorisierung	0	3.7	32																		
Gesamt	13	PR (gesamt): 42.2	T-Wert (gesamt): 38.3																		

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	doppeltes Defizit***
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Objekte (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,56 Items/Sek.
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,30 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rat Satz & Druck GmbH, 85304 Himmelstetter

Ernst Reinhardt Verlag, Kemptenerstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 338: TEPHOBE Kind J, Seite 7

Abbildung 339: TEPHOBE Kind J, Seite 8

V.II.XI TEPHOBE Kind K



Abbildung 340: TEPHOBE Kind K, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“
































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 341: TEPHOBE Kind K, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“

































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
👓				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦘	3			
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 342: TEPHOBE Kind K, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
👓				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦘				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 343: TEPHOBE Kind K, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	x
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	x
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	x

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 344: TEPHOBE Kind K, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item Wal 		1	Item Dose		1
Item Bein 	Schwein	0	Item Zahn	Zahn	0
Item Maus 		1	Item Biene		1
Item Fahne	Pfanne	0	Item Schnabel		1
Item Nase 		1	Item Reifen	Drei	0
Item Knopf 		1	Item Ziege		1
	Rohwert	5		Rohwert	5

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange		1	Item ♥ Zange, Ziege	-	0
Item Rüssel, Schlüssel	Beisen, Schnecke	0	Item Katze, Kind	Gabel, Katze	0
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd	Milch, Nilpferd	0
Item Schnecke, Decke	Schnecke, Bücker	0	Item Schnecke, Schlange		1
Item Knopf, Kopf		1	Item Brot, Bus	Brot, Tor	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief	Brief, Fasch	0
Item Hahn, Zahn	Hut, Hahn	0	Item Krone, Kleid	Rose, Krone	0
	Rohwert	4		Rohwert	1

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 345: TEPHOBE Kind K, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 13s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 13s
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 346: TEPHOBE Kind K, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:							Klasse: <input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1	
	Jahr	Monat	Tag		Jahr	Monat	Tag	
Geburtsdatum:							Untersuchungsdatum:	
Alter am Testtag							Testleiter:	

Ergebnisübersicht

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit																				
	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100						
Synthese Onset-Rime	5	35.8	46.3																	
Phonemsynthese	5	41.3	47.8																	
Reimen	4	31.1	45.0																	
Anlautkategorisierung	1	11.4	37.9																	
				Tr 20	37	47	45	47	50	53	55	58	63	65	71	80				
Gesamt	15	PR (gesamt): 23,2	T-Wert (gesamt): 42,6																	

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit				
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	PR	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)				
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)				
RAN Zahlen (nur erste Klasse)				
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)				

Defizit phonologische Bewusstheit**	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	doppeltes Defizit**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14.
 Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14.
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (Bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (Bzw. < 0,51 Items/Sek.)
 **Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (Bzw. < 0,33 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (Bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (Bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2011 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
 4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
 Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids-pictures - Fotolia.com
 Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
 Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Hünimünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennartenstr. 46, D-80639 München
 Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 347: TEPHOBE Kind K, Seite 8

V.II.XII TEPHOBE Kind L



Abbildung 348: TEPHOBE Kind L, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“
































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 349: TEPHOBE Kind L, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“

































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🕶					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
✋					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖	3				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🌐					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 350: TEPHOBE Kind L, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🕶					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 351: TEPHOBE Kind L, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
♥					✓
					x
					✓
					✓
					✓
					✓
					✓

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag, München

5

Abbildung 352: TEPHOBE Kind L, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zahn		1	Item ♥ Tisch		1
Item Wal		1	Item		1
Item Bein		1	Item		1
Item Maus		1	Item		1
Item Fahne		1	Item		1
Item Nase		1	Item		1
Item Knopf		1	Item		1
Rohwert		7	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item ♥ Zange, Schlange	Zahn, Zange	0	Item ♥ Zange, Ziege		1
Item	Rüssel, Schlüssel	1	Item	Kind, Gabel	0
Item	Ziege, Fliege	1	Item	Nase, Nilpferd	1
Item	Fliege, Decke	0	Item	Schnecke, Schlange	1
Item	Knopf, Kopf	1	Item	Brot, Bus	1
Item	Tür, Tor	0	Item	Blume, Brief	1
Item	Hahn, Zahn	1	Item	Krone, Kleid	1
Rohwert		4	Rohwert		6

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag, München

6

Abbildung 353: TEPHOBE Kind L, Seite 6

V.II.XIII TEPHOBE Kind M



Abbildung 356: TEPHOBE Kind M, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“
































☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
♥					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
👓					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✂					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🍼					✓
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦖					✓
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					x
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 357: TEPHOBE Kind M, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“

































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
👁					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖	3				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 358: TEPHOBE Kind M, Seite 3

Subtest „Reimen“









































☆ (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
👁					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🍼					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE Testheft Vorschulalter / 1.Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 359: TEPHOBE Kind M, Seite 4

 Subtest „Anlautkategorisierung“















 (Beispielitem)					
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
					X
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					X
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	















Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 360: TEPHOBE Kind M, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zahn		1	Item  Tisch		1
Item  Wal		1	Item  Dose	Rose	0
Item  Bein	Wein	0	Item  Zange	Zahn	0
Item  Maus		1	Item  Biene		1
Item  Fahne		1	Item  Schnabel	Gabel	0
Item  Nase		1	Item  Reifen		1
Item  Knopf	Kopf	0	Item  Ziege		1
Rohwert		5	Rohwert		4

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zange, Schlange		1	Item  Zange, Ziege	Zange, Sonne	0
Item  Rüssel, Schlüssel	/	0	Item  Katze, Kind	/	0
Item  Ziege, Fliege		1	Item  Nase, Nilpferd	Milch, Nilpferd	0
Item  Schnecke, Decke		1	Item  Schnecke, Schlange	Schlange, Socke	0
Item  Knopf, Kopf	/	0	Item  Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item  Tor, Ohr	Ohr, Tür	0	Item  Blume, Brief	Brief, Kleid	0
Item  Hahn, Zahn	Zug, Wahn	0	Item  Krone, Kleid	Rose, Krone	0
Rohwert		3	Rohwert		0

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 361: TEPHOBE Kind M, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 7s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 31s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Abbildung 362: TEPHOBE Kind M, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:							Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1
Jahr			Monat			Tag		
Geburtsdatum:				Untersuchungsdatum:				
Alter am Testtag				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																
				PR 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100						
Synthese Onset-Rime	5	35.8	46.3																	
Phonemsynthese	4	27.1	43.8																	
Reimen	3	18.1	41.2																	
Anlaufkategorisierung	0	3.7	32																	
Gesamt	12																			

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14.
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (bzw. < 0,55 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.)
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN: 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster
Ernst Reinhardt Verlag, Kennamtenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Abbildung 363: TEPHOBE Kind M, Seite 8

V.II.XIV TEPHOBE Kind N



Abbildung 364: TEPHOBE Kind N, Seite 1

Subtest „Synthese von Onset und Rime“






































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🕶				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✂				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
✋				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
🕯				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
🦖				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
🌐				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

2

Abbildung 365: TEPHOBE Kind N, Seite 2

Subtest „Phonemsynthese“







































☆ (Beispielitem)				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3			
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 366: TEPHOBE Kind N, Seite 3

Subtest „Reimen“

☆ (Beispielitem)				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
♥				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
				
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
				
	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 367: TEPHOBE Kind N, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“

☆ (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
♥					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
👓					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
✂					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
✋					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
🕯					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🦎					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
🌐					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co.KG, Verlag, München

5

Abbildung 368: TEPHOBE Kind N, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zahn		1	Item Tisch		1
Item Wal		1	Item Dose		1
Item Bein	Wein	0	Item Zange		1
Item Maus		1	Item Biene		1
Item Fahne		1	Item Schnabel		1
Item Nase		1	Item Reifen		1
Item Knopf		1	Item Ziege		1
Rohwert		6	Rohwert		7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zange, Schlange		1	Item Zange, Ziege		1
Item Rüssel, Schlüssel		1	Item Katze, Kind		1
Item Ziege, Fliege		1	Item Nase, Nilpferd		1
Item Schnecke, Decke		1	Item Schnecke, Schlange		1
Item Knopf, Kopf		1	Item Brot, Bus	Brot, Roller	0
Item Tor, Ohr		1	Item Blume, Brief	Brief, Frosch	0
Item Hahn, Zahn		1	Item Krone, Kleid		1
Rohwert		7	Rohwert		5

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH&Co.KG, Verlag, München

6

Abbildung 369: TEPHOBE Kind N, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	56s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 03s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	1

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 370: TEPHOBE Kind N, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1			
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:	Jahr	Monat	Tag	
Alter am Testtag				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																
				PR 10	20	30	40	50	60	70	80	90	100							
Synthese Onset-Rime	6	61.7	52.9																	
Phonemsynthese	7	87.5	61.4																	
Reimen	7	91.9	63.8																	
Anlautkategorisierung	5	92.2	55.8																	
Gesamt	25	PR (gesamt): 89.8	T-Wert (gesamt): 62.6																	

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschul-), wenn Gesamtrohwert < 14.
**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschul-), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. (bzw. < 0,53 Items/Sek.) und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. (bzw. < 0,56 Items/Sek.)
***Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. (bzw. < 0,50 Items/Sek.) und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. (bzw. < 0,61 Items/Sek.) und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. (bzw. < 0,51 Items/Sek.)

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kennenrater 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 371: TEPHOBE Kind N, Seite 8

V.II.XV TEPHOBE Kind O



Abbildung 372: TEPHOBE Kind O, Seite 1

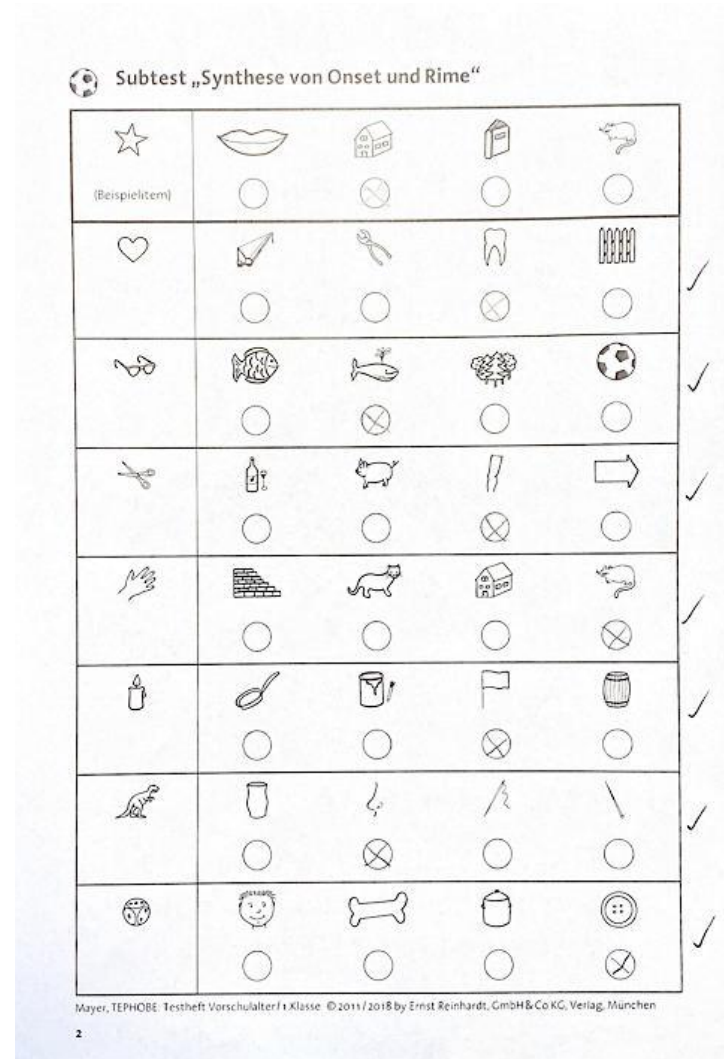










































Abbildung 373: TEPHOBE Kind O, Seite 2


 Subtest „Phonemsynthese“









































 (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

3

Abbildung 374: TEPHOBE Kind O, Seite 3

 Subtest „Reimen“









































 (Beispielitem)					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

4

Abbildung 375: TEPHOBE Kind O, Seite 4

Subtest „Anlautkategorisierung“







 (Beispielitem)					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
					
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X
					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X















Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

5

Abbildung 376: TEPHOBE Kind O, Seite 5

Protokollblatt „Phonologische Bewusstheit“

Subtest Synthese Onset-Rime	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Phonemsynthese	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item Zahn 		1	Item Tisch 		1
Item Wal 		1	Item Dose 		1
Item Bein 		1	Item Zange 		1
Item Maus 		1	Item Biene 		1
Item Fahne 		1	Item Schnabel 		1
Item Nase 		1	Item Reifen 		1
Item Knopf 		1	Item Ziege 		1
	Rohwert	7		Rohwert	7

Subtest Reimen	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch	Subtest Anlautkategor.	Antwort des Kindes	1 = richtig 0 = falsch
Item  Zange, Schlange		1	Item  Zange, Ziege	Zange, Sonne	0
Item  Rüssel, Schlüssel		1	Item  Katze, Kind		1
Item  Ziege, Fliege		1	Item  Nase, Nilpferd		1
Item  Schnecke, Decke		1	Item  Schnecke, Schlange	/	0
Item  Knopf, Kopf		1	Item  Brot, Bus	/	0
Item  Tor, Ohr		1	Item  Blume, Brief	/	0
Item  Hahn, Zahn		1	Item  Krone, Kleid	/	0
	Rohwert	7		Rohwert	2

Mayer, TEPHOBE: Testheft Vorschulalter / 1. Klasse © 2011 / 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

6

Abbildung 377: TEPHOBE Kind O, Seite 6

Protokollblatt „Benennungsgeschwindigkeit“

Vorschulalter: RAN Objekte (Fehler bitte ankreuzen)

Ball	Auto	Haus	Katze	Maus
Haus	Ball	Katze	Maus	Auto
Katze	Maus	Auto	Haus	Ball
Haus	Katze	Ball	Maus	Auto
Ball	Haus	Katze	Auto	Maus
Auto	Ball	Maus	Katze	Haus
Katze	Auto	Haus	Maus	Ball
Auto	Maus	Katze	Ball	Haus
Maus	Katze	Haus	Ball	Auto
Haus	Auto	Ball	Katze	Maus

Gesamtzeit	1min 15
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Vorschulalter und 1. Klasse: RAN Farben (Fehler bitte ankreuzen)

rot	grün	gelb	blau	braun
grün	rot	braun	gelb	blau
braun	gelb	grün	blau	rot
gelb	blau	rot	braun	grün
blau	braun	grün	rot	gelb
grün	braun	gelb	rot	blau
rot	grün	blau	gelb	braun
blau	gelb	braun	grün	rot
gelb	braun	grün	rot	blau
rot	gelb	blau	braun	grün

Gesamtzeit	1min 29s
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Zahlen (Fehler bitte ankreuzen)

5	6	4	8	2
6	2	8	4	5
2	8	6	5	4
8	4	5	6	2
4	5	8	2	6
5	8	6	2	4
2	5	6	8	4
8	4	2	6	5
4	8	6	5	2
5	6	8	2	4

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

nur 1. Klasse: RAN Buchstaben (Fehler bitte ankreuzen)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T
E	T	S	P	M
P	E	M	T	S
E	P	S	M	T
M	S	T	E	P
S	T	E	P	M

Gesamtzeit	
Items/Sek.	
Fehleranzahl	

Mayer, TEPHOBE. Testheft Vorschulalter/1.Klasse © 2011/2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

7

Abbildung 378: TEPHOBE Kind O, Seite 7

Auswertungsbogen

Name, Vorname							Junge <input type="radio"/>	Mädchen <input type="radio"/>
Schule/Kindergarten:				Klasse:	<input type="radio"/> Vorschule <input type="radio"/> 1			
Geburtsdatum:	Jahr	Monat	Tag	Untersuchungsdatum:	Jahr	Monat	Tag	
Alter am Testtag:				Testleiter:				

Ergebnisübersicht

	Rohwert	PR	T-Wert	Profil																	
				PE	SO	SI	SH	SP	SS	SO	SO	SO	SO	SO							
Synthese Onset-Rime	7	87.9	61.6																		
Phonemsynthese	7	87.5	61.4																		
Reimen	7	81.9	63.8																		
Anlautkategorisierung	2	73.2	42.6																		
Gesamt	23	PR (gesamt): 78.0	T-Wert (gesamt): 57.6																		

Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit			
	Gesamtzeit	Items/Sekunde	T-Wert
RAN Objekte (nur Kindergarten)			
RAN Farben (Kindergarten und erste Klasse)			
RAN Zahlen (nur erste Klasse)			
RAN Buchstaben (nur erste Klasse)			

Defizit phonologische Bewusstheit*	Defizit Benennungsgeschwindigkeit**	„doppeltes Defizit“**
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
*Defizit phonologische Bewusstheit (Vorschule), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (Vorschule), wenn RAN Farben (gesamt) > 94 Sek. bzw. < 0,53 Items/Sek. und/oder RAN Objekte (gesamt) > 89 Sek. bzw. < 0,58 Items/Sek.	
Defizit phonologische Bewusstheit (1. Klasse), wenn Gesamtrohwert < 14	**Defizit Benennungsgeschwindigkeit (1. Klasse), wenn RAN Buchstaben (gesamt) > 100 Sek. bzw. < 0,50 Items/Sek. und/oder RAN Zahlen (gesamt) > 81 Sek. bzw. < 0,61 Items/Sek. und/oder RAN Farben (gesamt) > 99 Sek. bzw. < 0,51 Items/Sek.	

Dieses Testheft ist im 10er-Pack (ISBN: 978-3-497-02793-4) erhältlich und wird für den „Text zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)“ (ISBN: 978-3-497-02600-5) benötigt. Separat im 10er-Pack erhältlich ist das Testheft für die 2. Klasse (ISBN 978-3-497-02703-3).

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München
4. Auflage

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU
Cover unter Verwendung eines Fotos von © kids.pictures - Fotolia.com
Zeichnungen der Testitems von Kim Schick
Satz: Rost Satz & Druck GmbH, 85304 Hemminger

Ernst Reinhardt Verlag, Kemptenerstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

8

Abbildung 379: TEPHOBE Kind O, Seite 8

VI Forschungstagebuch

VI.I Vorlage Forschungstagebucheintrag

Tabelle 9: Vorlage Forschungstagebucheintrag

Vorinformationen

Datum:	? Doppellektion
Beschreibung des Auftrags:	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Ein-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1						
Kind 2						

Kind 3						
Kind 4						
Kind 5						

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1			
Kind 2			
Kind 3			
Kind 4			
Kind 5			

VI.II Forschungstagebucheinträge der ersten Doppellektion

Tabelle 10: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 1"

Vorinformationen

Datum: 23. August 2019	1. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Wörter der Silbenkärtchen anhand verschiedener Bewegungen (klatschen, hüpfen, Ball zuwerfen) in Silben zerlegen.	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1			x	x		Hat sich stark auf seine Partnerin verlassen. Damit Kind 1 die Silben wirklich selbständig klatschen konnte, braucht es Eins-zu-Eins-Betreuung.
Kind 2			x			Kind 2 braucht nur am Anfang eine kleine Unterstützung.

Kind 3	x					Kind 3 kann den Auftrag direkt mit seiner Partnerin lösen. Allerdings müssen wir nächstes Mal vermehrt auf es achten, da es sehr ruhig ist und von sich aus kaum Hilfe in Anspruch nimmt!
Kind 4		x	x			Kind 4 fragt die SHP, ob sie ihm die Aufgabe nochmals erklären kann. Nach der Erklärung ist es ihm immer noch nicht klar und sie lösen gemeinsam ein Beispiel. Anschliessend kann es den Auftrag mit seinem Partner lösen.
Kind 5	x					Kind 5 fragt ab und zu nach, ob es richtig geklatscht hat.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1		Punkte oder Silbenbögen auf die Rückseite der Silbenkärtchen kleben/zeichnen, damit es sehen kann, wie viel Male es klatschen muss.	
Kind 4			Evtl. mit einer stärkeren Partnerin/ einem stärkeren Partner zusammen arbeiten lassen, damit sie/ er ihm den Auftrag nochmals erklären kann.

Tabelle 11: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 2"

Vorinformationen

Datum: 23. August 2019	1. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Arbeitsblatt zu Silben (Schulsachen) in der richtigen Farbe (blau, rot, gelb) anmalen (noch ohne Silbenbögen).	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1				x		Arbeitet sehr langsam und braucht teilweise Eins-zu-Eins-Betreuung, um die Silben herauszufinden.
Kind 2				x	x	Hat irgendwas Unverständliches geklatscht. Brauchte daher anfangs Eins-zu-Eins-Betreuung. Danach ging es, wurde jedoch nicht fertig, war sehr langsam.

Kind 3					x	Ist gerade beschäftigt mit dem Ausmalen der „Wasserfarben“. Es hört, dass die KLP einem anderen Kind gerade hilft, das Wort „Wasserfarben“ richtig zu klatschen. Es hört und schaut zu und überprüft bei sich, ob es die richtige Farbe (nämlich gelb) zum Anmalen gewählt hat.
Kind 4					x	Hat noch Mühe mit der Laut-Silben-Zuordnung.
Kind 5	x					Kann den Auftrag grundsätzlich selbständig bearbeiten. Fragt aber immer wieder nach, ob es dies richtig gemacht hat. Hat bei einem Kind „Tür“ gehört, jedoch selbst die Tür rot angemalt („Tü-re“). Als die SHPs ihm das erklärten, war es zufrieden.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1	Evtl. weniger Bilder	Silbenkärtchen benutzen	Individuell nochmals Eins-zu-Eins Kärtchen klatschen*
Kind 2	Evtl. weniger Bilder		Individuell nochmals Eins-zu-Eins Kärtchen klatschen*
Kind 4		Silbenkärtchen benutzen	Individuell nochmals Eins-zu-Eins Kärtchen klatschen*

* Beispielsweise gerade mit diesen drei Kindern eine Gruppe machen.

VI.III Forschungstagebucheinträge der zweiten Doppellektion

Tabelle 12: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 3"

Vorinformationen

Datum: 29. August 2019	2. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags	
Arbeitsblatt „Tiere“ → Silbenbögen einzeichnen (2. Niveau → 2 Sterne)	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1			x	x		Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung, um weiter zu machen. Klatscht aber recht deutlich und laut. Klatscht dann fast immer richtig.
Kind 2				x		Im Kreis: schaut gar nicht auf die Bilder, klatscht einfach ganz leise irgendetwas. Wirkt heute sehr abwesend und spricht undeutlich. „Hund“: 1 Silbe / „Raupe“: ausgelassen / „Giraffe“: 2 Silben / „Maus“: 2 Silben

Kind 3	x					Arbeitet selbständig.
Kind 4			x			Nachdem die SHP mit dem Kind ein gemeinsames Beispiel gelöst hat, kann es den Auftrag selbständig lösen.
Kind 5	x					„Maus“: 2 Silben / „Raupe“: 1 Silbe

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1	1. Niveau (1 Stern)		
Kind 2			Im Kreis: Neben eine LP sitzen

Tabelle 13: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 4"

Vorinformationen

Datum: 29. August 2019	2. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags 4er-GA: Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das hat ... Silben.“	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1			x	x		Ohne Eins-zu-Eins-Unterstützung nicht möglich.
Kind 2				x		Ohne Eins-zu-Eins-Unterstützung nicht möglich.
Kind 3			x			

Kind 4				x	x	Beim Herausfinden der Wörter der anderen Kinder in seiner Gruppe, braucht es manchmal Unterstützung, um Wörter mit der entsprechenden Silbenanzahl zu finden.
Kind 5			x			Braucht am Anfang ein gemeinsames Beispiel. Danach nimmt es immer dieselben Wörter, welche es entweder von anderen Kindern hört oder bei denen es sich sicher ist, wie viele Silben sie haben.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1		Silbenkärtchen	Wenn möglich: Begleitung einer SHP/LP
Kind 2		Silbenkärtchen	Wenn möglich: Begleitung einer SHP/LP

VI.V Forschungstagebucheinträge der dritten Doppellektion

Tabelle 14: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 5"

Vorinformationen

Datum: 5. September 2019	3. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Reimmemory mit davor bereits besprochenen Reimpaaren	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1	x				x	Macht Geräusche; „turnt“ während die anderen spielen. Merkt nicht, wann es dran ist. Gruppe unterstützt Kind 1.
Kind 2	x					Sagt gleich das Reimwort dazu, wenn es oder ein anderes Kind ein Kärtchen aufdeckt.

Kind 3	x					Kind 3 weiss von sich aus keine Reimwörter, wenn es ein Kärtchen aufgedeckt hat.
Kind 4		x				Weiss nicht mehr, wie Memory geht. Kann aber nach kurzer Erklärung ohne Hilfe arbeiten.
Kind 5	x					Sagt auch Fantasie-Reimwörter, z.B. „Glocke – Schlocke“.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1			Regeln für Gruppenarbeiten thematisieren; Fokussieren, z.B. durch rückwärts zählen („3-2-1“) und dann das Kärtchen aufdecken.
Kind 3			Vorübung: alle Reime zuerst hinlegen und durchsprechen Ein Kärtchen aufdecken und zuerst überlegen, welches das Reimwort ist.

Tabelle 15: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 6"

Vorinformationen

Datum: 5. September 2019	3. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: AB „Reime“ → Selber Reimwörter finden und entsprechendes Reimwort zeichnen	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Ein-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1		x	x	x		Braucht Hilfe, um „dran zu bleiben“. Vergisst teilweise, was es zeichnen wollte und malt dann etwas anderes.
Kind 2		x	x			Die SHPs müssen ihm nochmals erklären, wie der Auftrag funktioniert. Ein gemeinsames Beispiel: „Was reimt sich auf Glocken?“ → erinnert sich, dass es dieses Pärchen beim Memory hatte und kann daher das Reimwort gleich sagen.

Kind 3	x					Schaut teilweise bei Nachbar ab. Weiss nur noch wenige Reime (z.B. „Tisch-Fisch“).
Kind 4	x					Findet auch andere Reime, z.B. „Tee-Reh“
Kind 5	x		(x)			Manchmal braucht es Hilfe beim Finden von Wörtern, erkennt aber, ob sie sich reimen oder nicht und findet auch Fantasiewörter. Hat manchmal mit seinem Nachbarn zusammen die Reime gesucht.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1	Weniger Bilder (nur bekannte)	„Lösungskärtchen“ geben und zuerst richtig hinlegen, dann 1 zu 1 abmalen	
Kind 2		Kärtchen benutzen	

VI.VI Forschungstagebucheintrag der vierten Doppellektion

Tabelle 16: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 7"

Vorinformationen

Datum: 12. September 2019	4. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Eine Musik wird abgespielt. Die Kinder bekommen ein Blatt und dürfen zur Musik malen (Musik sichtbar machen). Welche Stimmung/en löst die Musik aus?	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Ein-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1	x					Ist gleich sehr ruhig und konzentriert bei der Sache. Es lässt sich nicht ablenken und malt seine Zeichnung.
Kind 2	x				x	Schaut des Öfteren bei seinem Nachbar ab, weshalb es eine ganz ähnliche Zeichnung wie sein Nachbar malt. Dies ist auch eine Art Hilfestellung für Kind 2. Es weiss jedoch gleich, was von ihm verlangt wird und braucht deswegen keine andere Unterstützung.

Kind 3	x				x	Schaut ebenfalls bei seiner Nachbarin ab.
Kind 4		x				Am Anfang fragt es, ob man auch Menschen zeichnen darf. Daraufhin wiederholen die SHPs den Auftrag nochmals kurz. Sein Nachbar malt das Bild von Kind 4 1:1 ab. Kind 4 erklärt seinem Nachbarn, wie man Elemente „richtig“ malt und räumt dessen Stifte auf, als er beim Aufräumen auf dem WC ist.
Kind 5	x					Malt sehr ruhig. Eher klein, schöne Landschaft. Sitzt freiwillig abseits der anderen Kinder (Einzelplatz).

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen

VI.VII Forschungstagebucheinträge der fünften Doppellektion

Tabelle 17: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 8"

Vorinformationen

Datum: 19. September 2019	5. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Anlautspiel mit Mundbildern AEIOU. Ablauf: Es wird gewürfelt. Auf dem Feld, auf das man gekommen ist, nennt man ein Wort mit dem entsprechenden Anlaut. Rakete bedeutet nochmals würfeln, Werkzeug bedeutet einmal aussetzen. Jedes Wort darf nur einmal gebraucht werden.	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1	x					Braucht teilweise Hilfe beim Finden von Wörtern, erkennt aber den Laut und können ihn benennen. Erfindet teilweise Fantasiewörter.
Kind 2	x					

Kind 3				x	x	Die Gruppe streitet und kann daher nicht alleine weitermachen. Die SHP bleibt einige Zeit während des Spiels dabei und hilft ihnen, wenn nötig. Kind 3 hat noch Mühe: Würfelt „O“ und sagt „Ufo“. Auch nach Erklärung (z.B. „Heisst es dann Ofo?“) nicht ganz verstanden.
Kind 4		x				Braucht eine kurze Erklärung, was man machen soll, wenn man auf eine Rakete kommt. Danach kann es den Auftrag problemlos selbständig lösen.
Kind 5	x					Findet „schöne“ Wörter, z.B. „Urlaub“, aber hat auch Schwierigkeiten z.B. beim Anlaut „A“.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1		Kärtchen der vergangenen Wochen benutzen lassen (Silben, Reime, Geräusche, Anlaute)	
Kind 2		Kärtchen der vergangenen Wochen benutzen lassen (Silben, Reime, Geräusche, Anlaute)	
Kind 3		Im Vorfeld Sammlung an Wörtern zu den Anlauten des Spiels gemeinsam anlegen und benutzen lassen.	Regeln einer GA nochmals thematisieren/ in Erinnerung rufen. In einer kleinen Gruppe oder alleine nochmals Anlaute trainieren: z.B. durch Verzaubern des ersten Buchstabens usw.

Tabelle 18: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 9"

Vorinformationen

Datum: 19. September 2019	5. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Arbeitsblatt „Gegenstände mit Anlaut suchen“	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1	x				x	Braucht Hilfe beim Dranbleiben und man muss Kind 1 daran erinnern, wie der Laut genau klingt. Findet aber selber Wörter. Möchte Wörter lieber schreiben und nicht zeichnen, was für ihn jedoch noch zu schwierig ist.
Kind 2	x					Findet zwei Wörter, hat dann „keine Idee“ mehr.

Kind 3				x		Möchte Wörter unbedingt schreiben, ist jedoch noch zu schwierig für Kind 3. Es hat auch Mühe beim Finden von Wörtern mit dem entsprechenden Anlaut.
Kind 4	x					Zeigt voller Stolz, was es geschrieben hat. Ist sehr motiviert und konzentriert bei der Sache und findet einige Wörter.
Kind 5	x					Schreibt mit Buchstaben. Zeigt heute eine gute Arbeitshaltung.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1	Gibt keine Option (malen oder schreiben), nur Bilder malen lassen.		
Kind 2		Wenn keine Idee mehr: Nochmals würfeln und mit dem neuen Buchstaben Wörter finden. Und/oder Kärtchen von Anlautmemory zur Verfügung stellen.	
Kind 3		Wenn keine Idee mehr: Nochmals würfeln und mit dem neuen Buchstaben Wörter finden. Und/oder Kärtchen von Anlautmemory zur Verfügung stellen.	Gemeinsam Beispiele lösen mit verschiedenen Anlauten.

VI.VIII Forschungstagebucheinträge der sechsten Doppellektion

Tabelle 19: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 10"

Vorinformationen

Datum: 26. September 2019	6. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Eine Bildkarte ziehen und oben auf das Legeblatt legen. Danach erarbeiten die Kinder das Wort anhand des Auftragsplans. Sobald 5 Wörtchen/Kärtchen gemacht wurden, einer LP rufen, welche dann korrigiert. Dann wiederholen.	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1				x		Braucht am Anfang eine intensive Begleitung, da es nicht genau weiss, wie man die Laute herausfinden kann.
Kind 2		x				Braucht nur noch mal kurz eine Erklärung, wie die Aufgabe funktioniert. Danach konnte es sie selbst lösen, hat jedoch nur 2 von 5 Wörtern richtig. Diese wiederholt die SHP mit Kind 2.

Kind 3			x	x		Teilt die Wörter teilweise in Silben und benennt Anlaut immer mit einem Vokal, z.B. „Ro-bi“, „Do-s-e“.
Kind 4		x				Kann den Auftrag recht schnell. Daher haben die SHPs ihm später die mittleren Kärtchen gegeben: Teilweise noch Mühe mit Wortschatz, z.B. „Wurst“ statt „Salami“, „orasch“ statt „orange“
Kind 5	x					Kann den Auftrag gleich lösen.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1		Bild anschauen und dann drehen. Die Punkte auf Rückseite als Unterstützung benutzen für den ganzen Ablauf (s. Ablaufplan).	Unterstützung durch SHP/LP. Immer wieder mit ihm daran üben. Evtl. in einer kleinen Gruppe.
Kind 2		Ebenfalls Punkte auf der Rückseite zur Unterstützung benutzen lassen.	Eins-zu-Eins mit ihm üben.
Kind 3		Ebenfalls Punkte auf der Rückseite zur Unterstützung benutzen lassen.	Konsonanten bzw. Anfangslaute trainieren.
Kind 4			Zuerst Wortschatz gemeinsam anschauen.

Tabelle 20: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 11"

Vorinformationen

Datum: 26. September 2019	6. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Spiel „Im Weltall“	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Eins-zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1			x	x		Ist sehr langsam und braucht am Anfang Unterstützung. Später geht es besser und es konnte auch selbständig Kärtchen lösen.
Kind 2			x			Sagt zuerst nur schnell-schnell die Laute und dreht gleich um, ohne richtig nachzudenken. Die SHP macht gemeinsam mit Kind 2 ein Kärtchen. Dann arbeitet es langsam und genau.
Kind 3				x		Braucht Hilfe und hat immer noch einige Fehler, z.B. „li-la“.

Kind 4		x				Braucht nochmals kurz eine Erklärung, wie das Spiel funktioniert. „Wurst“ statt „Salami“
Kind 5		x				Kann sich nicht so gut konzentrieren. Braucht manchmal noch Erklärung betreffend des Ablaufs.

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1		Nur wenige Kärtchen benutzen, die es bereits gut kennt (evtl. einen separaten Stapel für Kind 1).	Braucht viel Wiederholung. Wenn möglich Eins-zu-Eins-Unterstützung durch SHP/LP.
Kind 2			Vorübung: Langsam mit ihm die Kärtchen durchsprechen.
Kind 3		Kärtchen gleich umdrehen und mit Hilfe der Punkte die Laute bestimmen.	Braucht viel Wiederholung. Wenn möglich Eins-zu-Eins-Unterstützung durch SHP/LP.

VI.IX Forschungstagebucheintrag der siebten Doppellektion

Tabelle 21: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 12"

Vorinformationen

Datum: 3. Oktober 2019	7. Doppellektion
Beschreibung des Auftrags: Arbeitsblatt „Phonemanalyse einfach1“ → mit Ablaufplan	

Beobachtungsprotokoll

	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Unstrukturierte Beobachtungen
Kind	Kann den Auftrag ohne Hilfe lösen	Braucht eine kurze mündl. Hilfestellung (z.B. zusätzliche Erklärung)	Gemeinsames Lösen eines Beispiels	Braucht Ein- zu-Eins-Betreuung/Begleitung	Andere Hilfe (definieren)	
Kind 1					x	Braucht Hilfe beim Dranbleiben. Es weiss aber, wie die Aufgabe funktioniert und was es machen muss. → Legt Steine dazu, nimmt dann aber alle weg und weiss nicht mehr genau, wie viele Punkte es zeichnen muss.
Kind 2			x			Nach dem ersten Beispiel kann es den Auftrag alleine lösen.










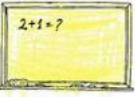
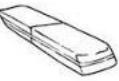



Kind 3					x	Braucht Hilfe bei den Plosiven (z.B. „d“) und Vibranten („r“) → „Do-s-e“ und „Ro-s-e“
Kind 4	x					
Kind 5	x					

Reflexion nach durchgeführten Lektionen - Mögliche Anpassungen

Kind	Mögliche Anpassungen		
	Anpassungen des schriftlichen Auftrags	Hilfsmittel zur Bearbeitung des Auftrags	Andere Anpassungen
Kind 1	Anstatt drei Bilder am Stück zu legen, nur immer eines legen.		
Kind 2			
Kind 3		Gesten/Handzeichen für plosive Laute und Vibranten	Viele Wörter mit plosiven Lauten und Vibranten suchen, z.B. viele Wörter mit „d“ und/oder „r“

VII Arbeiten der Fokuskinder

VII.I Arbeiten von Kind 1

Name: 		Schulsachen	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.			
			
			
			
			
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben	




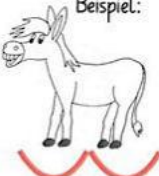









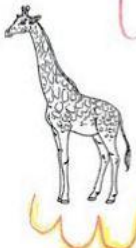
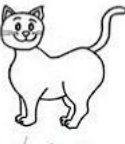




Name: 		Tiere	 
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.			
Beispiel: 			
			
			
			
			
			
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben	

Abbildung 380: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 1
Masterarbeit 2019 - Anhang

Abbildung 381: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 1




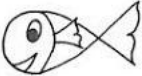




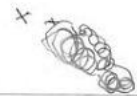


Name: 	Reime	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 382: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 1




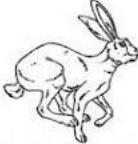

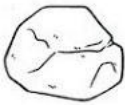
	
	
	
	
☆☆	
☆☆	

Abbildung 383: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 1


Name: 	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit <u>E</u> beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p>		
<p>FANTASIE</p> 		

Abbildung 384: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 1




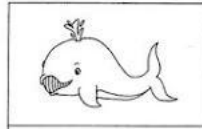



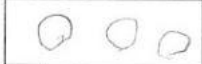
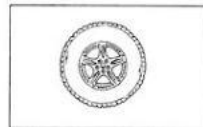
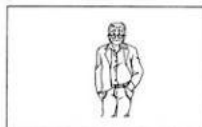
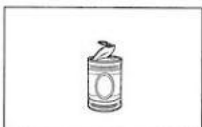


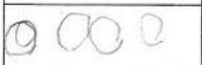
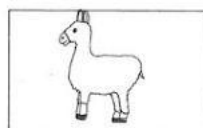



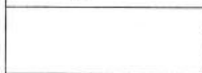
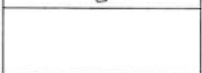
Name: 	GPK einfach 1	
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		
		
		
		

Abbildung 385: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 1

VII.II Arbeiten von Kind 2










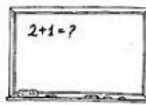





Name: 		Schulsachen	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.			
			
			
			
			
			
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben	

Abbildung 386: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 2













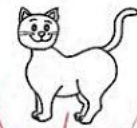





Name: 		Tiere	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.			
Beispiel:			
			
			
			
			
			
			
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben	

Abbildung 387: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 2




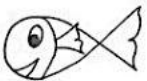
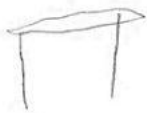



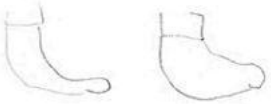

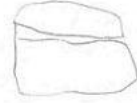
Name: 	Reime	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das Leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 388: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 2





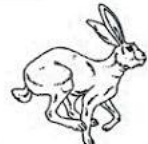






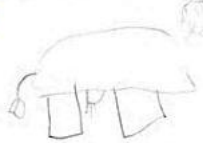

	
	
	
	
 	
 	

Abbildung 389: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 2


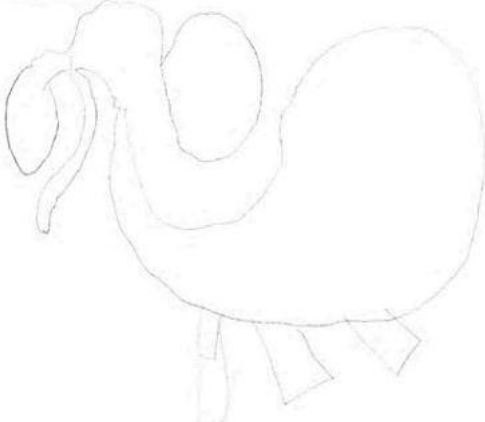
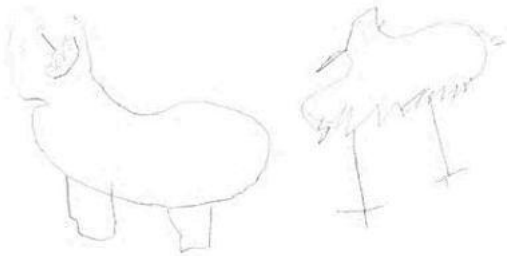
Name: 	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit <u> </u> beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p>		
		
		

Abbildung 390: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 2




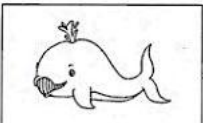







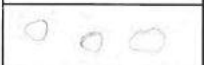
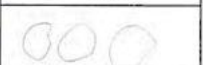
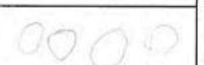
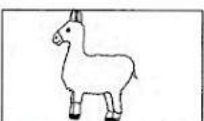
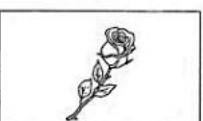

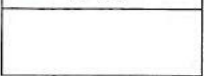

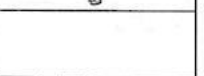








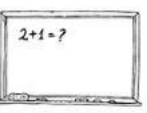




Name: 	GPK einfach 1	
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
		
		
		
		
		

Abbildung 391: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 2

VII.III Arbeiten von Kind 3

Name: _____		Schulsachen		★
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.				
				
				
				
				
				
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben		






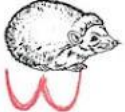
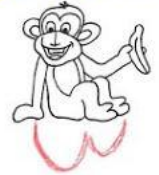




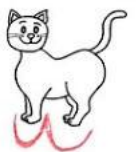




Name: _____		Tiere		★ ★
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.				
Beispiel:				
				
				
				
				
				
				
				
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben		

Abbildung 392: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 3
 Masterarbeit 2019 - Anhang

Abbildung 393: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 3




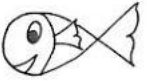







Name 	Reime	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 394: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 3





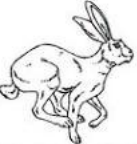











	
	
	
	
  	
  	 

Abbildung 395: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 3


Name: 	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit <u>E</u> beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p>		
<p>ESEL ELEF ENNA ESLE</p>		

Abbildung 396: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 3




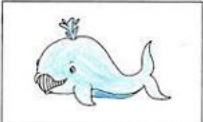




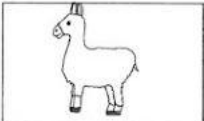
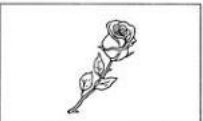

Name: 	GPK einfach 1	
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
○○○	○○○	○○○
		
○○○	○○○	○○○
		
○○○○	○○○○	○○○○

Abbildung 397: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 3

VII.IV Arbeiten von Kind 4















Na: 	Schulsachen	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.		
		
		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 398: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 4














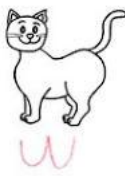



Na: 	Tiere	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.		
Beispiel: 		
		
		
		
		
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben

Abbildung 399: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 4




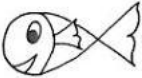







Name: 	Reime	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das Leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 400: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime; Vorderseite; Kind 4





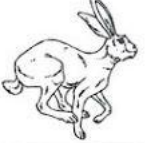

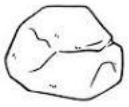

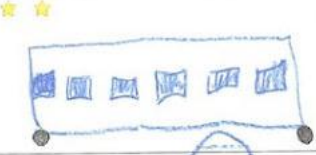


	
	
	
	
	
	

Abbildung 401: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 4


Name 	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit ___ beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p>		
<p>FABIO FRAU FESDR FOSEL FUSBAL</p>		

Abbildung 402: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 4












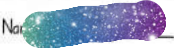













Na 	GPK einfach 1	
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
		
0 0 0	0 0 0	0 0 0
		
0 0 0	0 0 0	0 0 0 0
		
0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0

Abbildung 403: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 4

VII.V Arbeiten von Kind 5

Name: 		Schulsachen		★	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Umkreise in der richtigen Farbe.					
					
					
					
					
					
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben			









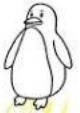

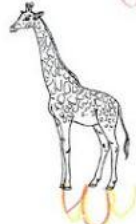

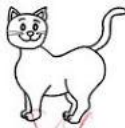




Name: 		Tiere		★★	
Aufgabe: Klatsche die Silben. Wie viele Silben haben die Wörter? Zeichne die Silbenbögen ein wie im Beispiel.					
Beispiel: 					
					
					
					
					
					
					
1 Silbe	2 Silben	3 und mehr Silben			

Abbildung 404: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 5
Masterarbeit 2019 - Anhang

Abbildung 405: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 5




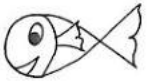







Name 	Reime	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche zu jedem Bild ein passendes Reimwort und male es in das leere Kästchen daneben. Du darfst die Reimkärtchen benutzen, wenn du sie brauchst. Bist du fertig? Dann darfst du die Bilder noch anmalen.</p>		
		
		
		
		
		

Abbildung 406: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 5





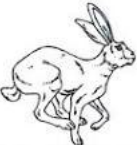









	
	
	
	
 	
 	

Abbildung 407: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 5


Name 	Anlaute	(offene Aufgabe)
<p>Aufgabe: Suche im Klassenzimmer nach Gegenständen, die mit <u>L</u> beginnen. Schreibe sie auf oder zeichne sie. Fallen dir noch weitere ein, die nicht im Klassenzimmer sind?</p> <p>LEWA LISA EMPA LARA LANS</p>		

Abbildung 408: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 5





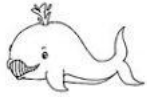








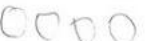






Name 	GPK einfach 1	
<p>Aufgabe: Führe zu jedem Wort (Bild) die vier Schritte des Auftragplans aus. Zeichne anschließend die entsprechende Punkteanzahl (Zaubersteine) darunter.</p>		
 	 	 
 	 	 
 	 	 

Abbildung 409: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 5

VIII Die Illustrationen

VIII.I Die Skizzen

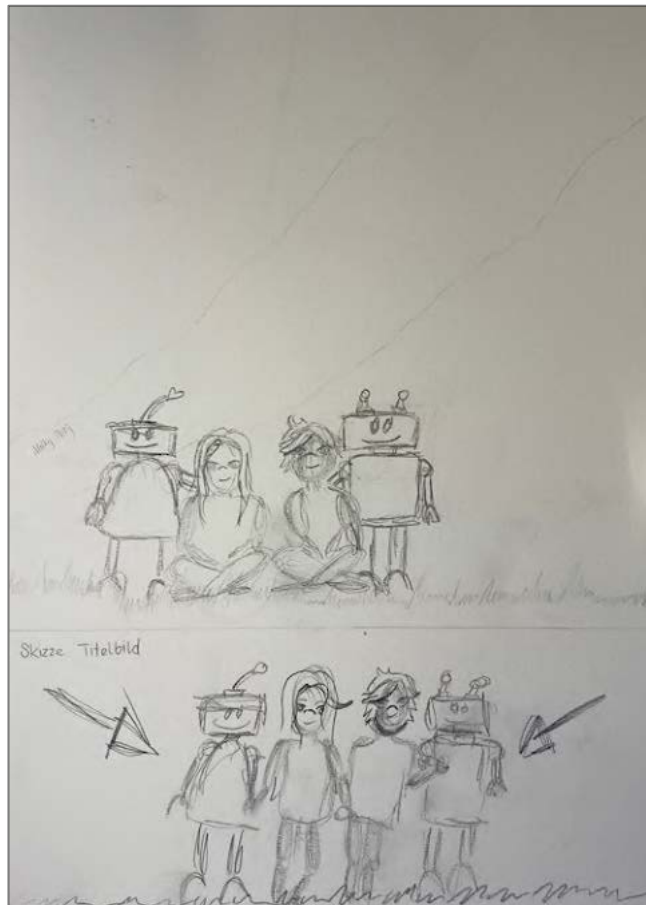


Abbildung 410: Skizze für den Buchumschlag



Abbildung 411: Skizze für Illustration 1



Abbildung 412: Skizze für Illustration 2

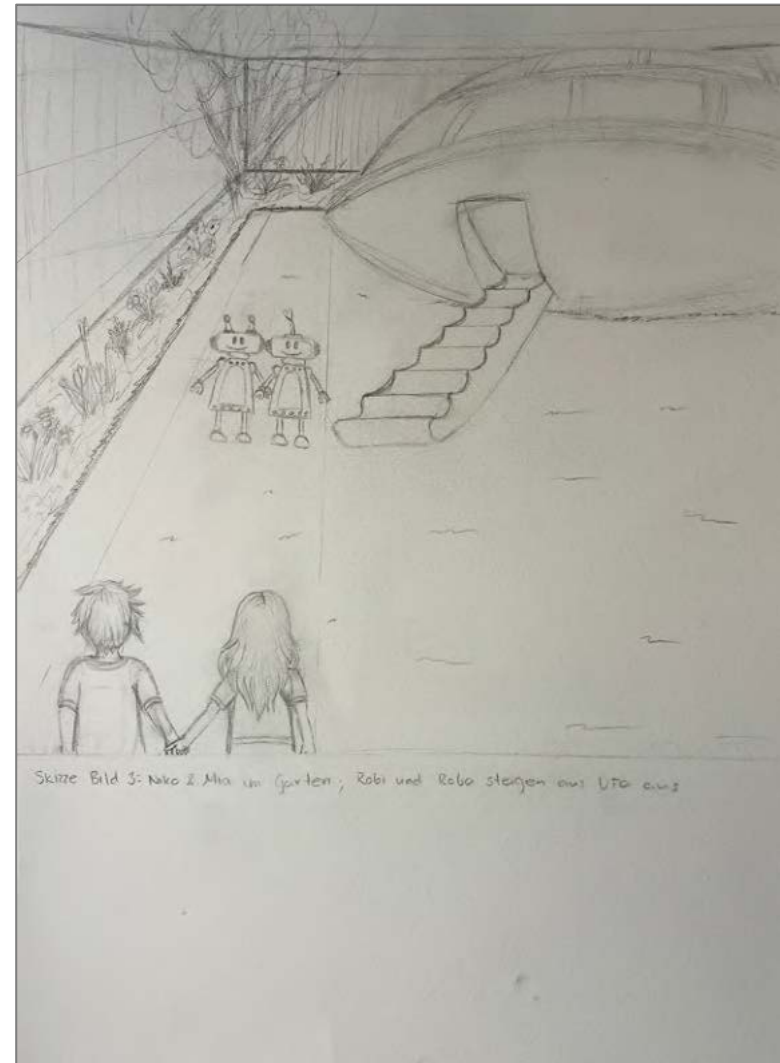


Abbildung 413: Skizze für Illustration 3



Abbildung 414: Skizze für Illustration 4

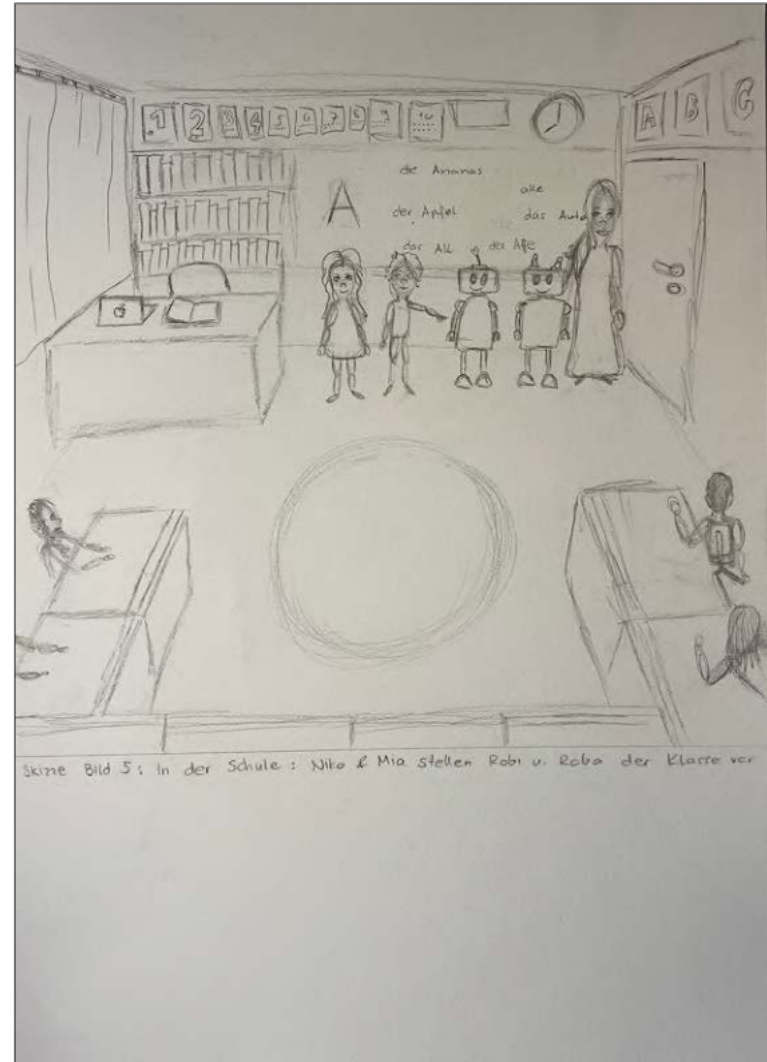


Abbildung 415: Skizze für Illustration 5

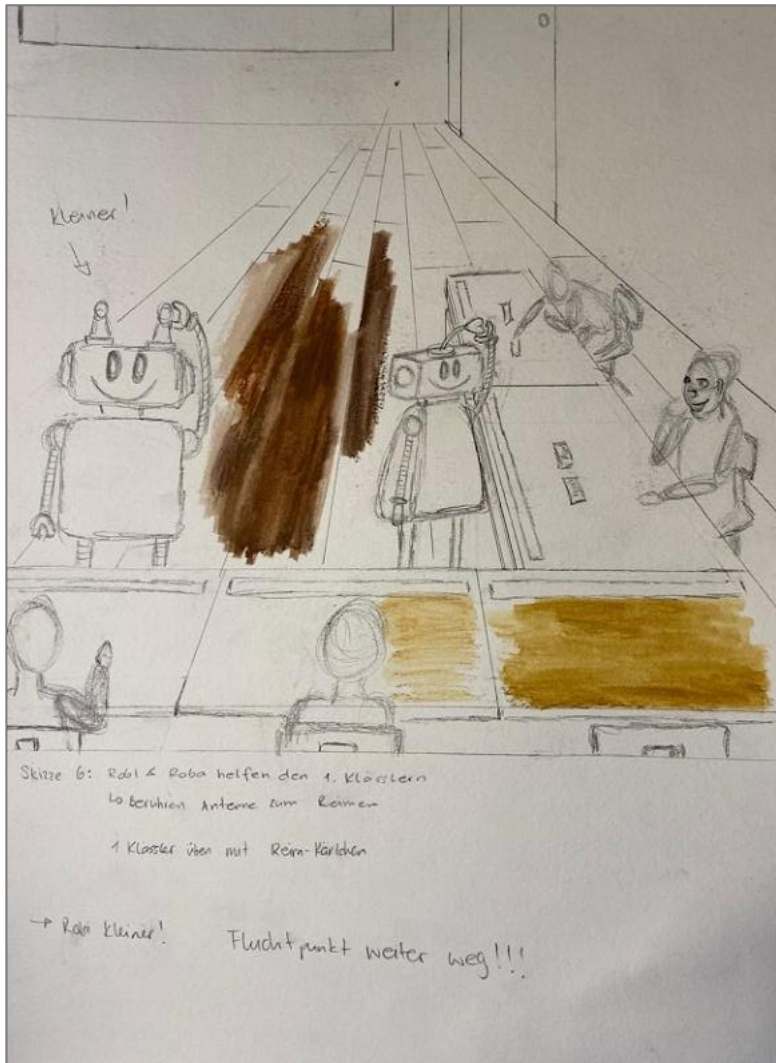


Abbildung 416: Skizze für Illustration 6

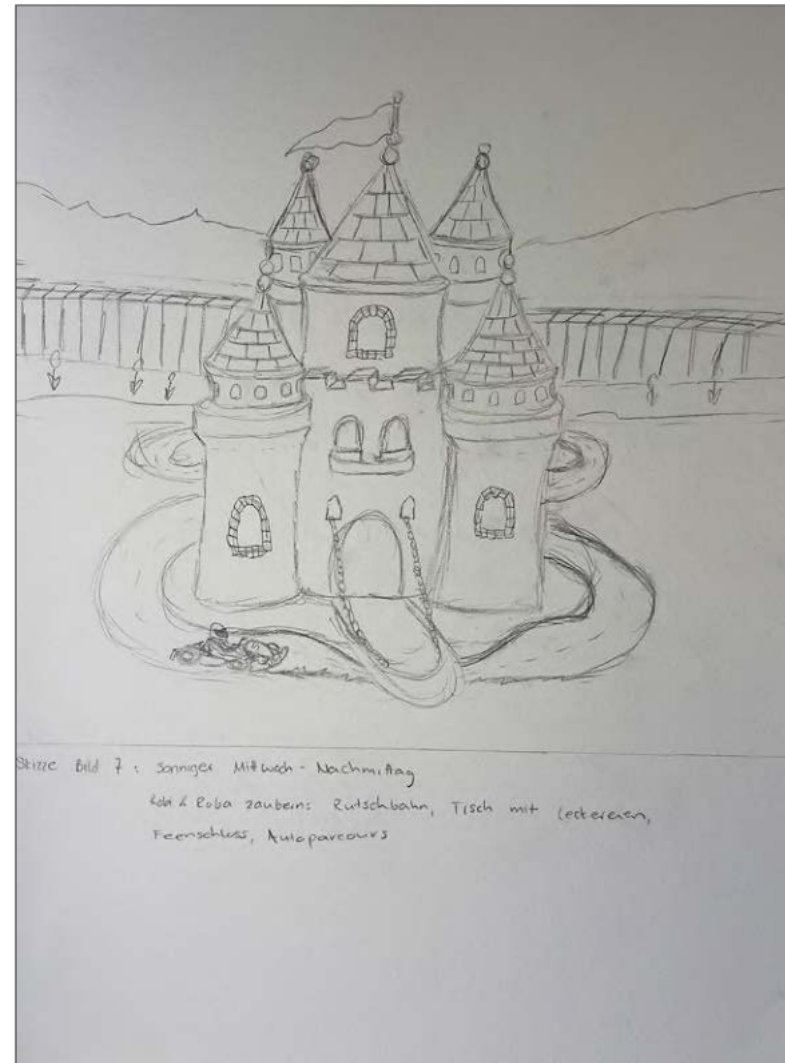


Abbildung 417: Skizze für Illustration 7

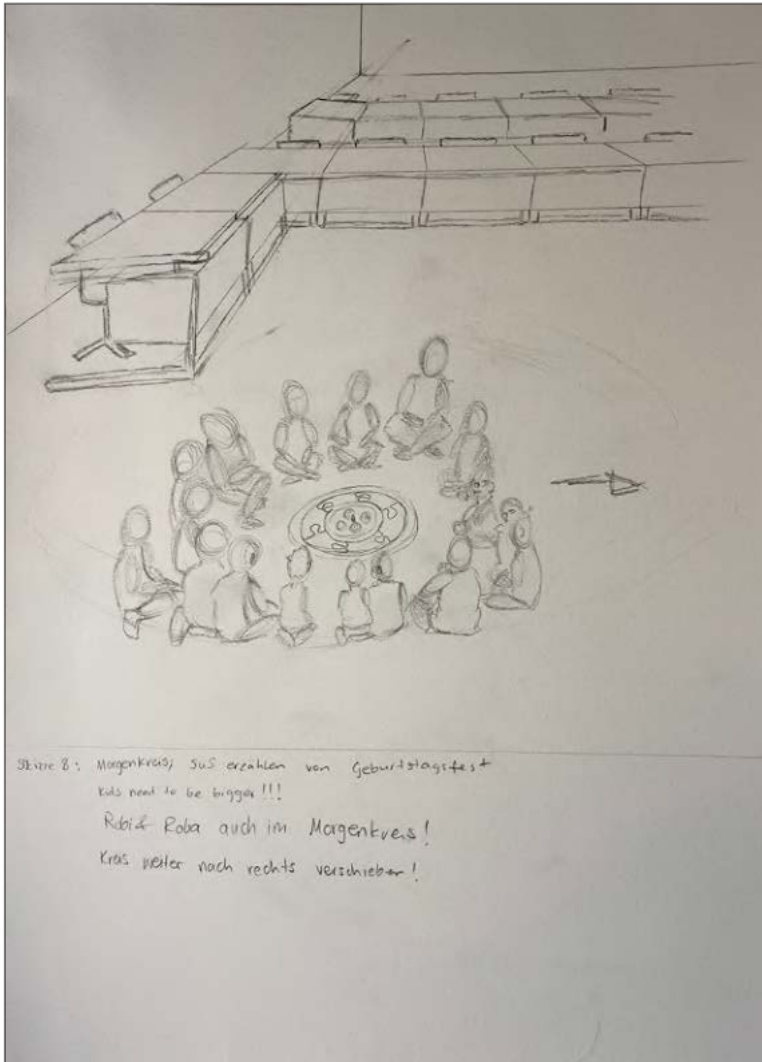


Abbildung 418: Skizze für Illustration 8

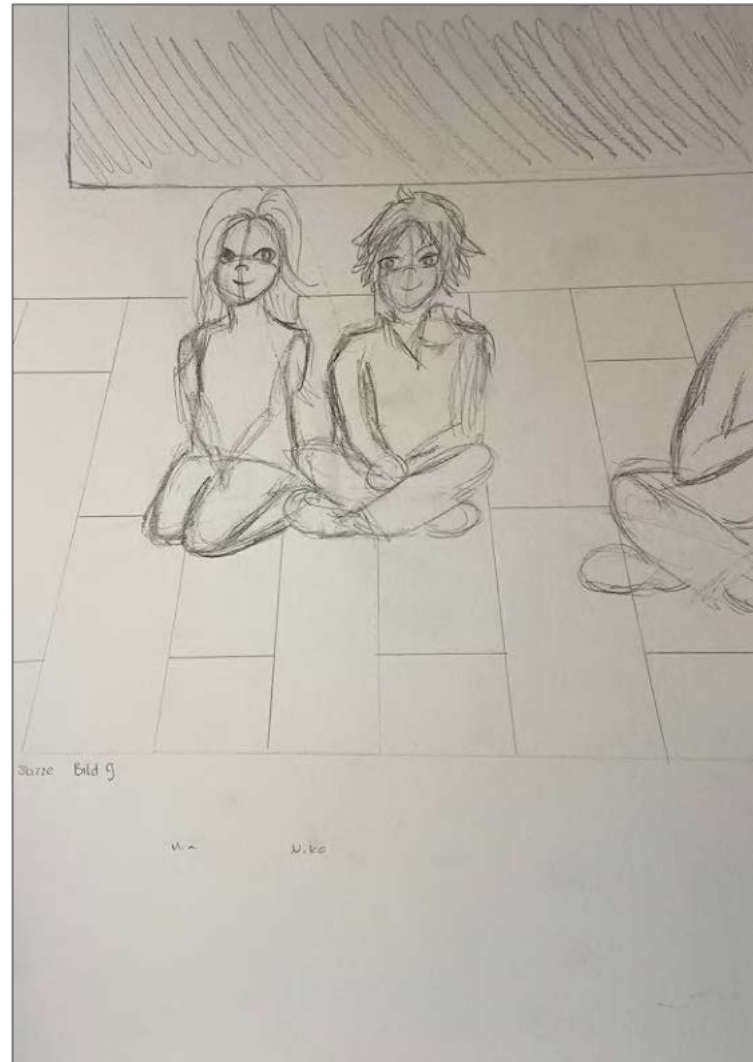


Abbildung 419: Skizze für Illustration 9

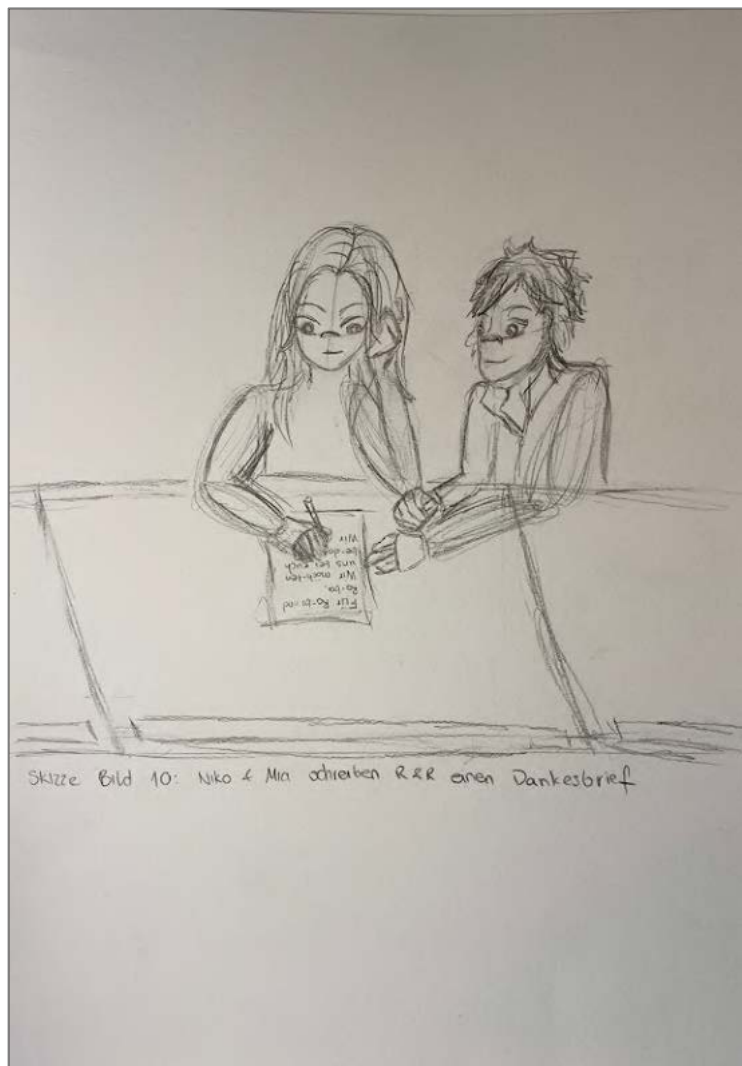


Abbildung 420: Skizze für Illustration 10

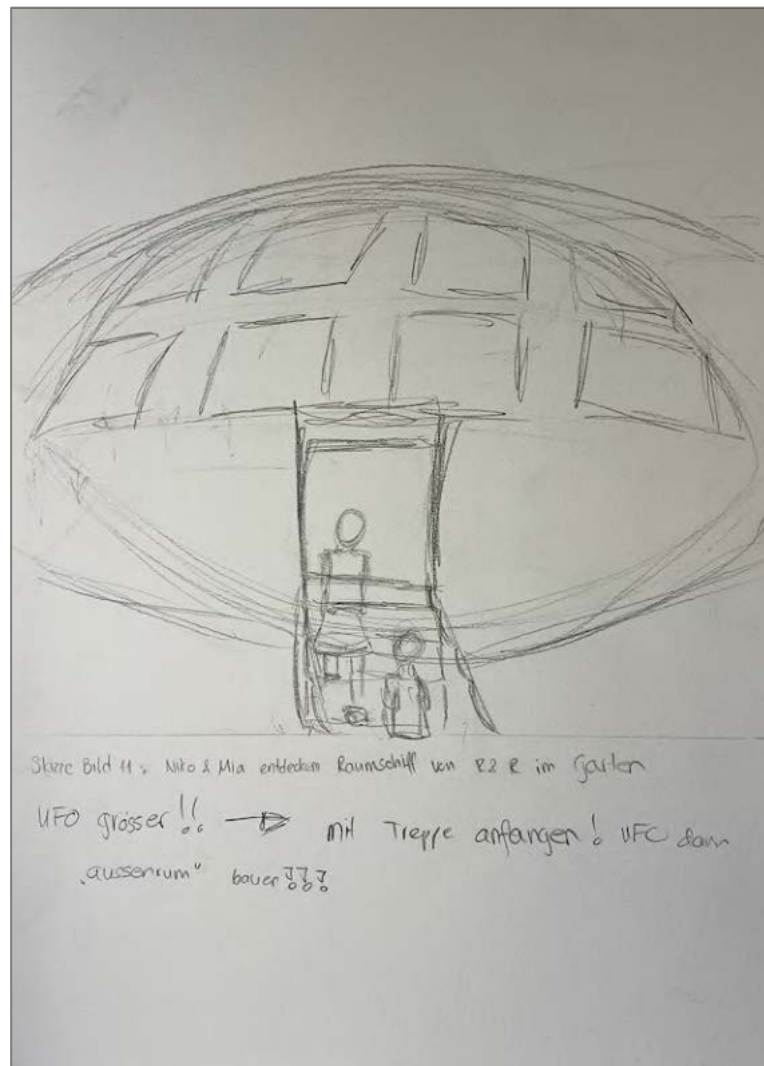


Abbildung 421: Skizze für Illustration 11

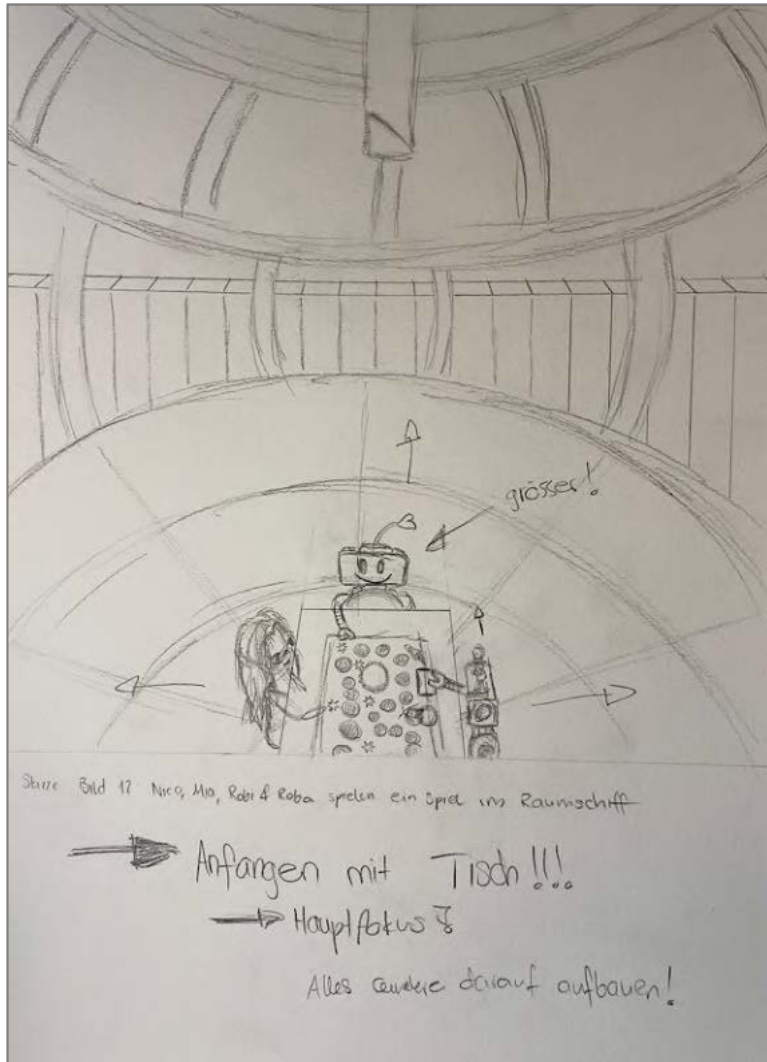


Abbildung 422: Skizze für Illustration 12

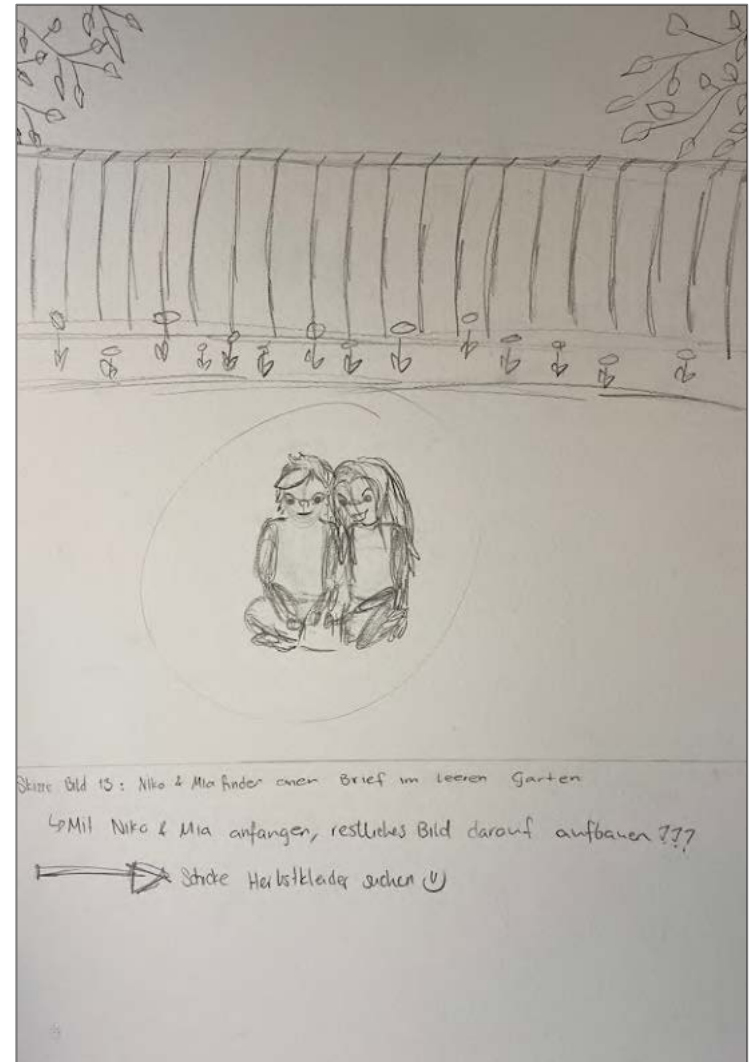


Abbildung 423: Skizze für Illustration 13



Abbildung 424: Skizze für Illustration 14



Abbildung 425: Skizze für Illustration 15

VIII.II Grosse Illustrationen



Abbildung 426: Illustration Buchumschlag; Vorderseite



Abbildung 427: Illustration Buchumschlag; Rückseite



Abbildung 428: Illustration 1

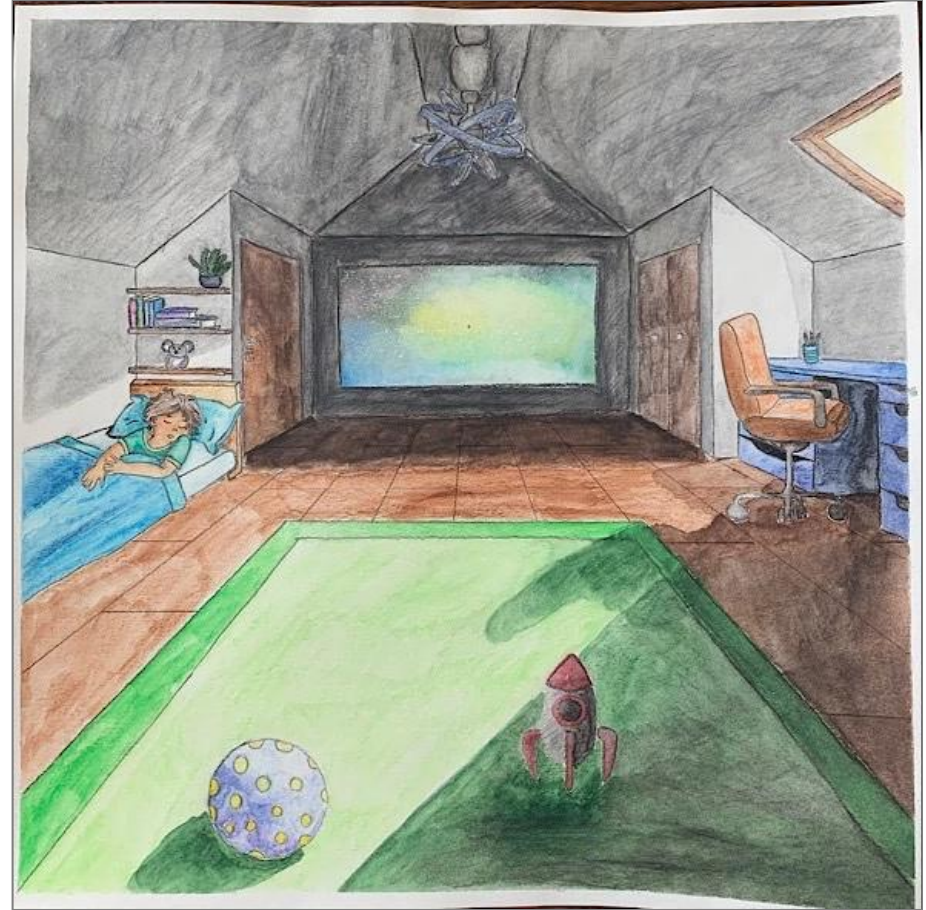


Abbildung 429: Illustration 2

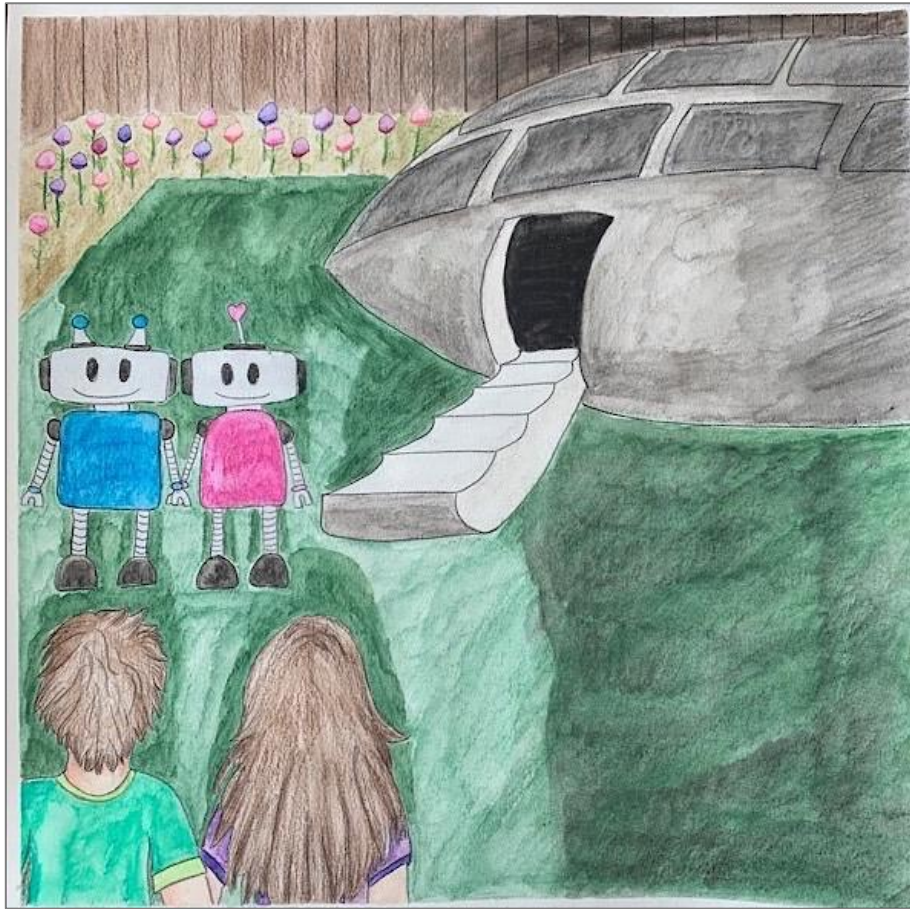


Abbildung 430: Illustration 3



Abbildung 431: Illustration 4



Abbildung 432: Illustration 5



Abbildung 433: Illustration 6

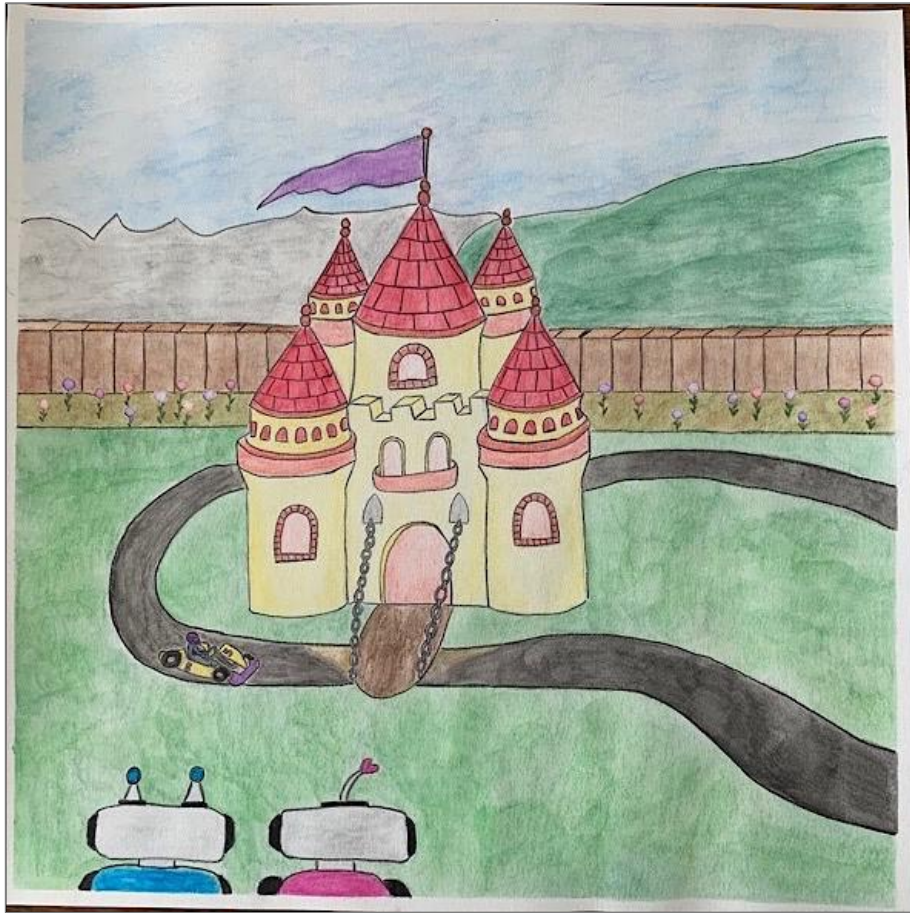


Abbildung 434: Illustration 7



Abbildung 435: Illustration 8

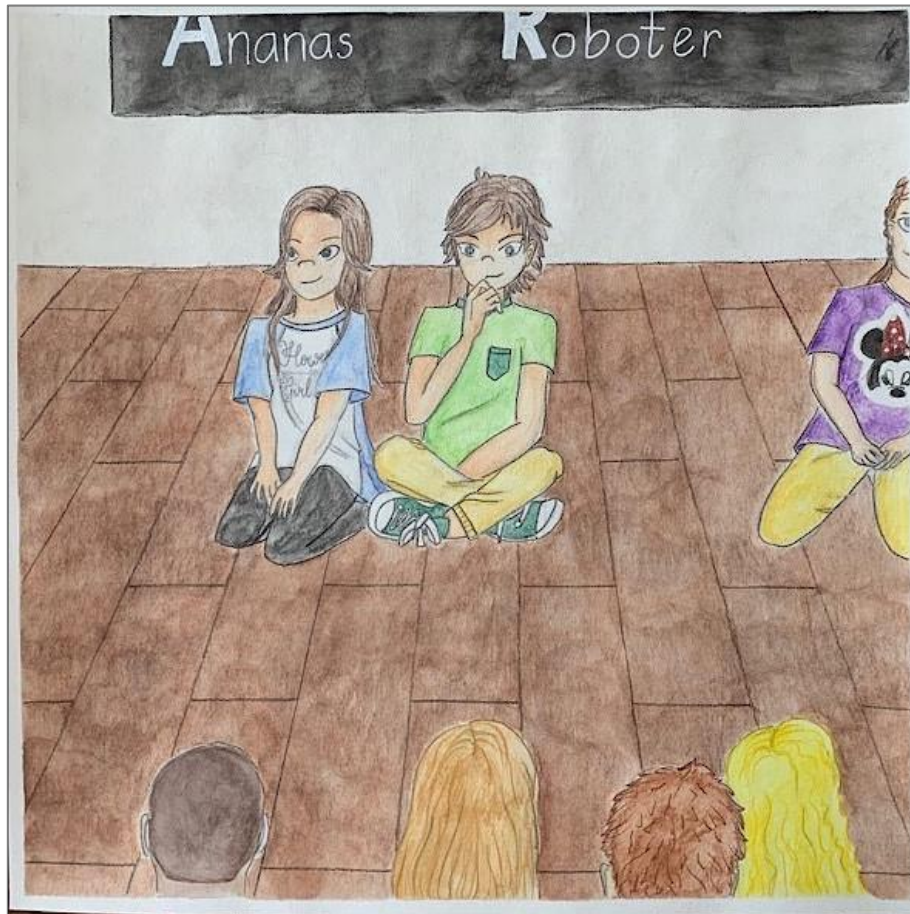


Abbildung 436: Illustration 9



Abbildung 437: Illustration 10



Abbildung 438: Illustration 11



Abbildung 439: Illustration 12



Abbildung 440: Illustration 13



Abbildung 441: Illustration 14



Abbildung 442: Illustration 15

VIII.III Kleine Illustrationen



Abbildung 443: Illustration 1.5 (Ausschnitt aus Illustration 1)



Abbildung 444: Illustration 2.5 (Ergänzung zu Illustration 2)



Abbildung 445: Illustration 7.5 (Ergänzung zu Illustration 7)

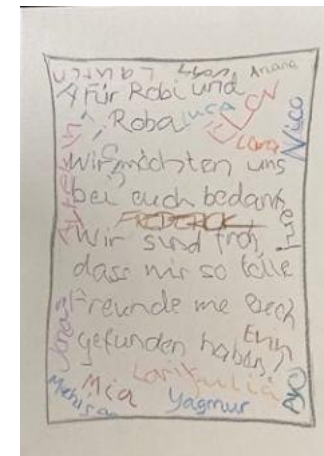


Abbildung 446: Illustration 10.5 (Ergänzung zu Illustration 10)

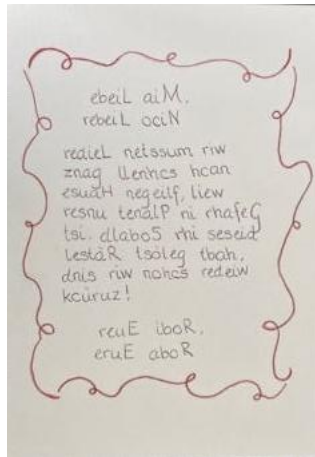


Abbildung 447: Illustration 13.5 (Ergänzung zu Illustration 13)

IX Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Buchumschlag des Bilderbuches	5
Abbildung 2: Der Schmutztitel des Bilderbuchs	6
Abbildung 3: Das Bilderbuch, S. 2-3	7
Abbildung 4: Das Bilderbuch, S. 4-5	8
Abbildung 5: Das Bilderbuch, S. 6-7	9
Abbildung 6: Das Bilderbuch, S. 8-9	10
Abbildung 7: Das Bilderbuch, S. 10-11	11
Abbildung 8: Das Bilderbuch, S. 12-13	12
Abbildung 9: Das Bilderbuch, S. 14-15	13
Abbildung 10: Das Bilderbuch, S. 16-17	14
Abbildung 11: Das Bilderbuch, S. 18-19	15
Abbildung 12: Das Bilderbuch, S. 20-21	16
Abbildung 13: Das Bilderbuch, S. 22-23	17
Abbildung 14: Das Bilderbuch, S. 24-25	18
Abbildung 15: Das Bilderbuch, S. 26-27	19
Abbildung 16: Das Bilderbuch, S. 28-29	20
Abbildung 17: Das Bilderbuch, S. 30-31	21
Abbildung 18: Das Impressum des Bilderbuches	22
Abbildung 19: Der Buchumschlag der Handreichung	23
Abbildung 20: Die Handreichung, S. 1-2	24
Abbildung 21: Die Handreichung, S. 3-4	25
Abbildung 22: Die Handreichung, S. 5-6	26
Abbildung 23: Die Handreichung, S. 7-8	27

Abbildung 24: Die Handreichung, S. 9-10.....	28
Abbildung 25: Die Handreichung, S. 11-12.....	29
Abbildung 26: Die Handreichung, S. 13-14.....	30
Abbildung 27: Die Handreichung, S. 15-16.....	31
Abbildung 28: Die Handreichung, S. 17-18.....	32
Abbildung 29: Die Handreichung, S. 19-20.....	33
Abbildung 30: Die Handreichung, S. 21-22.....	34
Abbildung 31: Die Handreichung, S. 23-24.....	35
Abbildung 32: Die Handreichung, S. 25-26.....	36
Abbildung 33: Die Handreichung, S. 27-28.....	37
Abbildung 34: Die Handreichung, S. 29-30.....	38
Abbildung 35: Die Handreichung, S. 31-32.....	39
Abbildung 36: Die Handreichung, S. 33-34.....	40
Abbildung 37: Die Handreichung, S. 35-36.....	41
Abbildung 38: Die Handreichung, S. 37-38.....	42
Abbildung 39: Die Handreichung, S. 39-40.....	43
Abbildung 40: Die Handreichung, S. 41-42.....	44
Abbildung 41: Die Handreichung, S. 43-44.....	45
Abbildung 42: Die Handreichung, S. 45-46.....	46
Abbildung 43: Die Handreichung, S. 47-48.....	47
Abbildung 44: Die Handreichung, S. 49-50.....	48
Abbildung 45: Die Handreichung, S. 51-52.....	49
Abbildung 46: Die Handreichung, S. 53-54.....	50
Abbildung 47: Die Handreichung, S. 55-56.....	51

Abbildung 48: Die Handreichung, S. 57-58.....	52
Abbildung 49: Die Handreichung, S. 59-60.....	53
Abbildung 50: Die Handreichung, S. 61-62.....	54
Abbildung 51: Die Handreichung, S. 63-64.....	55
Abbildung 52: Die Handreichung, S. 65-66.....	56
Abbildung 53: Die Handreichung, S. 67-68.....	57
Abbildung 54: Die Handreichung, S. 69-70.....	58
Abbildung 55: Die Handreichung, S. 71-72.....	59
Abbildung 56: Die Handreichung, S. 73-74.....	60
Abbildung 57: Die Handreichung, S. 75-76.....	61
Abbildung 58: Beschriftung "Fortbewegungsmittel"	80
Abbildung 59: Wörterliste „Fortbewegungsmittel“	80
Abbildung 60: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel A"; Vorderseite.....	81
Abbildung 61: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel A"; Rückseite	81
Abbildung 62: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel B"; Vorderseite.....	82
Abbildung 63: Silbenkärtchen "Fortbewegungsmittel B"; Rückseite	82
Abbildung 64: Beschriftung "Lebensmittel"	83
Abbildung 65: Wörterliste "Lebensmittel"	83
Abbildung 66: Silbenkärtchen "Lebensmittel A"; Vorderseite.....	84
Abbildung 67: Silbenkärtchen "Lebensmittel A"; Rückseite	84
Abbildung 68: Silbenkärtchen "Lebensmittel B"; Vorderseite.....	85
Abbildung 69: Silbenkärtchen "Lebensmittel B"; Rückseite	85
Abbildung 70: Silbenkärtchen "Lebensmittel C"; Vorderseite	86
Abbildung 71: Silbenkärtchen "Lebensmittel C"; Rückseite	86

Abbildung 72: Beschriftung "Natur"	87
Abbildung 73: Wörterliste "Natur"	87
Abbildung 74: Silbenkärtchen "Natur A"; Vorderseite	88
Abbildung 75: Silbenkärtchen "Natur A"; Rückseite	88
Abbildung 76: Silbenkärtchen "Natur B"; Vorderseite	89
Abbildung 77: Silbenkärtchen "Natur B"; Rückseite	89
Abbildung 78: Silbenkärtchen "Natur C"; Vorderseite	90
Abbildung 79: Silbenkärtchen "Natur C"; Rückseite	90
Abbildung 80: Beschriftung "Schulsachen"	91
Abbildung 81: Wörterliste "Schulsachen"	91
Abbildung 82: Silbenkärtchen "Schulsachen A"; Vorderseite	92
Abbildung 83: Silbenkärtchen "Schulsachen A"; Rückseite	92
Abbildung 84: Silbenkärtchen "Schulsachen B"; Vorderseite	93
Abbildung 85: Silbenkärtchen "Schulsachen B"; Rückseite	93
Abbildung 86: Silbenkärtchen "Schulsachen C"; Vorderseite	94
Abbildung 87: Silbenkärtchen "Schulsachen C"; Rückseite	94
Abbildung 88: Beschriftung "Tiere"	95
Abbildung 89: Wörterliste "Tiere"	95
Abbildung 90: Silbenkärtchen "Tiere A"; Vorderseite	96
Abbildung 91: Silbenkärtchen "Tiere A"; Rückseite	96
Abbildung 92: Silbenkärtchen "Tiere B"; Vorderseite	97
Abbildung 93: Silbenkärtchen "Tiere B"; Rückseite	97
Abbildung 94: Silbenkärtchen "Tiere C"; Vorderseite	98
Abbildung 95: Silbenkärtchen "Tiere C"; Rückseite	98

Abbildung 96: Beschriftung "gemischt einseitig"	99
Abbildung 97: Beschriftung "gemischt beidseitig"	99
Abbildung 99: Wörterliste "gemischt B"	100
Abbildung 100: Silbenkärtchen "gemischt einseitig A"	101
Abbildung 101: Silbenkärtchen "gemischt einseitig B"	101
Abbildung 102: Silbenkärtchen "gemischt einseitig C"	102
Abbildung 103: Silbenkärtchen "gemischt einseitig D"	102
Abbildung 104: Silbenkärtchen "gemischt einseitig E"	103
Abbildung 105: Silbenkärtchen "gemischt einseitig F"	103
Abbildung 106: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig A"; Vorderseite	104
Abbildung 107: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig A"; Rückseite	104
Abbildung 108: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig B"; Vorderseite	105
Abbildung 109: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig B"; Rückseite	105
Abbildung 110: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig C"; Vorderseite	106
Abbildung 111: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig C"; Rückseite	106
Abbildung 112: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig D"; Vorderseite	107
Abbildung 113: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig D"; Rückseite	107
Abbildung 114: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig E"; Vorderseite	108
Abbildung 115: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig E"; Rückseite	108
Abbildung 116: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig F"; Vorderseite	109
Abbildung 117: Silbenkärtchen "gemischt beidseitig F"; Rückseite	109
Abbildung 118: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 1"	110
Abbildung 119: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 2"	110
Abbildung 120: Arbeitsblatt "Fortbewegungsmittel Niveau 3"	111

Abbildung 121: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 1	111
Abbildung 122: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 2"	112
Abbildung 123: Arbeitsblatt "Gemüse und Früchte Niveau 3"	112
Abbildung 124: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"	113
Abbildung 125: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 2"	113
Abbildung 126: Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 3"	114
Abbildung 127: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 1"	114
Abbildung 128: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"	115
Abbildung 129: Arbeitsblatt "Tiere Niveau 3"	115
Abbildung 130: Arbeitsblatt "Silbenlänge A"	116
Abbildung 131: Arbeitsblatt "Silbenlänge B"	116
Abbildung 132: Bewegungskarte "Silben klatschen"	117
Abbildung 133: Bewegungskarte "Silben hüpfen"	117
Abbildung 134: Bewegungskarte "Silben werfen"	117
Abbildung 135: Beschriftung "Reimkärtchen"	118
Abbildung 136: Wörterliste "Reimkärtchen"	118
Abbildung 137: Reimkärtchen "A"	119
Abbildung 138: Reimkärtchen "B"	119
Abbildung 139: Reimkärtchen "C"	120
Abbildung 140: Reimkärtchen "D"	120
Abbildung 141: Beschriftung "Reimt sich das?"	121
Abbildung 142: Wörterliste "Reimt sich das?"	121
Abbildung 143: Reimkärtchen "Reimt sich das? A"	122
Abbildung 144: Reimkärtchen "Reimt sich das? B"	122

Abbildung 145: Reimkärtchen "Reimt sich das? C"	123
Abbildung 146: Reimkärtchen "Reimt sich das? D"	123
Abbildung 147: Reimkärtchen "Reimt sich das? E"	124
Abbildung 148: Reimkärtchen "Reimt sich das? F"	124
Abbildung 149: Arbeitsblatt "Reime 1"; Vorderseite	125
Abbildung 150: Arbeitsblatt "Reime 1"; Rückseite	125
Abbildung 151: Arbeitsblatt "Reime 2"; Vorderseite	126
Abbildung 152: Arbeitsblatt "Reime 2"; Rückseite	126
Abbildung 153: Beschriftung "Geräuschkärtchen"	127
Abbildung 154: Beschriftung "Geräuschkärtchen A"	127
Abbildung 155: Wörterliste "Geräuschkärtchen B"	128
Abbildung 156: Geräuschkärtchen "A"	128
Abbildung 157: Geräuschkärtchen "B"	129
Abbildung 158: Geräuschkärtchen "C"	129
Abbildung 159: Beschriftung "Anlautmemory"	130
Abbildung 160: Wörterliste "Anlautmemory"	130
Abbildung 161: Anlautkärtchen "Anlautmemory A"	131
Abbildung 162: Anlautkärtchen "Anlautmemory B"	131
Abbildung 163: Anlautkärtchen "Anlautmemory C"	132
Abbildung 164: Anlautkärtchen "Anlautmemory D"	132
Abbildung 166: Wörterliste "Verzauberter Inlaut"	133
Abbildung 167: Inlautkärtchen "Verzauberter Inlaut A"	134
Abbildung 168: Inlautkärtchen "Verzauberter Inlaut B"	134
Abbildung 169: Arbeitsblatt "Anlaute"	135

Abbildung 170: Würfelspiel "A,E,I,O,U mit Buchstaben"	136
Abbildung 171: Würfelspiel "A,E,I,O,U mit Mundbildern"	136
Abbildung 172: Würfelspiel "F,M,S mit Buchstaben".....	137
Abbildung 173: Würfelspiel "F,M,S mit Mundbildern".....	137
Abbildung 174: Würfelspiel "B,L,R mit Buchstaben"	138
Abbildung 175: Würfelspiel "B,L,R mit Mundbildern"	138
Abbildung 176: Würfelspiel "Blankovorlage"	139
Abbildung 177: Legeblätter für Anlaut, Inlaut, Endlaut.....	140
Abbildung 178: Mundbilder für Würfel.....	140
Abbildung 179: Mundbilder gross.....	140
Abbildung 180: Beschriftung "einfach"	141
Abbildung 181: Wörterliste "Phoneme (einfach)"	141
Abbildung 182: Phonemkärtchen "einfach A"; Vorderseite	142
Abbildung 183: Phonemkärtchen "einfach A"; Rückseite.....	142
Abbildung 184: Phonemkärtchen "einfach B"; Vorderseite	143
Abbildung 185: Phonemkärtchen "einfach B"; Rückseite.....	143
Abbildung 186: Beschriftung "mittel"	144
Abbildung 187: Wörterliste "Phoneme (mittel)"	144
Abbildung 188: Phonemkärtchen "mittel A"; Vorderseite	145
Abbildung 189: Phonemkärtchen "mittel A"; Rückseite.....	145
Abbildung 190: Phonemkärtchen "mittel B"; Vorderseite	146
Abbildung 191: Phonemkärtchen "mittel B"; Rückseite.....	146
Abbildung 192: Beschriftung "schwer"	147
Abbildung 193: Wörterliste "Phoneme (schwer)"	147

Abbildung 194: Phonemkärtchen "schwer A"; Vorderseite	148
Abbildung 195: Phonemkärtchen "schwer A"; Rückseite	148
Abbildung 196: Phonemkärtchen "schwer B"; Vorderseite	149
Abbildung 197: Phonemkärtchen "schwer B"; Rückseite	149
Abbildung 198: Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"	150
Abbildung 199: Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 2"	150
Abbildung 200: Arbeitsblatt "Phonemanalyse mittel 1"	151
Abbildung 201: Arbeitsblatt "Phonemanalyse mittel 2"	151
Abbildung 202: Arbeitsblatt "Phonemanalyse schwer 1"	152
Abbildung 203: Arbeitsblatt "Phonemanalyse schwer 2"	152
Abbildung 204: Spiel "Im Weltall"	153
Abbildung 205: Phonemanalyse "Legeblätter"	154
Abbildung 206: Phonemanalyse "Ablaufplan"	154
Abbildung 207: Phonemanalyse "Legetafel für Spiel 'Planetenfischen'; Zuordnungen von Bildkarten"	155
Abbildung 208: Ausmalbild "Mia und Nico"	156
Abbildung 209: Ausmalbild "Roba"	156
Abbildung 210: Ausmalbild "Schloss"	157
Abbildung 211: Ausmalbild "Robi"	157
Abbildung 212: Figurenkarte "Roba"	158
Abbildung 213: Figurenkarte "Robi"	158
Abbildung 214: Namenskarte "Robi blanko"	159
Abbildung 215: Namenskarte "Roba blanko"	159
Abbildung 216: Muffin-Fähnchen "Robi und Roba" zum Ausschneiden und Falten	160
Abbildung 217: Fotos zur Inspiration, S. 1	161

Abbildung 218: Fotos zur Inspiration, S. 2	162
Abbildung 219: Fotos zur Inspiration, S. 3	163
Abbildung 221: TEPHOBE Kind 1, Seite 2.....	164
Abbildung 222: TEPHOBE Kind 1, Seite 3.....	165
Abbildung 223: TEPHOBE Kind 1, Seite 4.....	165
Abbildung 224: TEPHOBE Kind 1, Seite 5.....	166
Abbildung 225: TEPHOBE Kind 1, Seite 6.....	166
Abbildung 226: TEPHOBE Kind 1, Seite 7.....	167
Abbildung 227: TEPHOBE Kind 1, Seite 8.....	167
Abbildung 228: TEPHOBE Kind 2, Seite 1.....	168
Abbildung 229: TEPHOBE Kind 2, Seite 2.....	168
Abbildung 230: TEPHOBE Kind 2, Seite 3.....	169
Abbildung 231: TEPHOBE Kind 2, Seite 4.....	169
Abbildung 232: TEPHOBE Kind 2, Seite 5.....	170
Abbildung 233: TEPHOBE Kind 2, Seite 6.....	170
Abbildung 234: TEPHOBE Kind 2, Seite 7.....	171
Abbildung 235: TEPHOBE Kind 2, Seite 8.....	171
Abbildung 236: TEPHOBE Kind 3, Seite 1.....	172
Abbildung 237: TEPHOBE Kind 3, Seite 2.....	172
Abbildung 238: TEPHOBE Kind 3, Seite 3.....	173
Abbildung 239: TEPHOBE Kind 3, Seite 4.....	173
Abbildung 240: TEPHOBE Kind 3, Seite 5.....	174
Abbildung 241: TEPHOBE Kind 3, Seite 6.....	174
Abbildung 242: TEPHOBE Kind 3, Seite 7.....	175

Abbildung 243: TEPHOBE Kind 3, Seite 8.....	175
Abbildung 244: TEPHOBE Kind 4, Seite 1.....	176
Abbildung 245: TEPHOBE Kind 4, Seite 2.....	176
Abbildung 246: TEPHOBE Kind 4, Seite 3.....	177
Abbildung 247: TEPHOBE Kind 4, Seite 4.....	177
Abbildung 248: TEPHOBE Kind 4, Seite 5.....	178
Abbildung 249: TEPHOBE Kind 4, Seite 6.....	178
Abbildung 250: TEPHOBE Kind 4, Seite 7.....	179
Abbildung 251: TEPHOBE Kind 4, Seite 8.....	179
Abbildung 252: TEPHOBE Kind 5, Seite 1.....	180
Abbildung 253: TEPHOBE Kind 5, Seite 2.....	180
Abbildung 254: TEPHOBE Kind 5, Seite 3.....	181
Abbildung 255: TEPHOBE Kind 5, Seite 4.....	181
Abbildung 256: TEPHOBE Kind 5, Seite 5.....	182
Abbildung 257: TEPHOBE Kind 5, Seite 6.....	182
Abbildung 258: TEPHOBE Kind 5, Seite 7.....	183
Abbildung 259: TEPHOBE Kind 5, Seite 8.....	183
Abbildung 261: TEPHOBE Kind A, Seite 2.....	184
Abbildung 262: TEPHOBE Kind A, Seite 3.....	185
Abbildung 263: TEPHOBE Kind A, Seite 4.....	185
Abbildung 264: TEPHOBE Kind A, Seite 5.....	186
Abbildung 265: TEPHOBE Kind A, Seite 6.....	186
Abbildung 266: TEPHOBE Kind A, Seite 7.....	187
Abbildung 267: TEPHOBE Kind A, Seite 8.....	187

Abbildung 268: TEPHOBE Kind B, Seite 1	188
Abbildung 269: TEPHOBE Kind B, Seite 2	188
Abbildung 270: TEPHOBE Kind B, Seite 3	189
Abbildung 271: TEPHOBE Kind B, Seite 4	189
Abbildung 272: TEPHOBE Kind B, Seite 5	190
Abbildung 273: TEPHOBE Kind B, Seite 6	190
Abbildung 274: TEPHOBE Kind B, Seite 7	191
Abbildung 275: TEPHOBE Kind B, Seite 8	191
Abbildung 277: TEPHOBE Kind C, Seite 2	192
Abbildung 278: TEPHOBE Kind C, Seite 3	193
Abbildung 279: TEPHOBE Kind C, Seite 4	193
Abbildung 280: TEPHOBE Kind C, Seite 5	194
Abbildung 281: TEPHOBE Kind C, Seite 6	194
Abbildung 282: TEPHOBE Kind C, Seite 7	195
Abbildung 283: TEPHOBE Kind C, Seite 8	195
Abbildung 285: TEPHOBE Kind D, Seite 2	196
Abbildung 286: TEPHOBE Kind D, Seite 3	197
Abbildung 287: TEPHOBE Kind D, Seite 4	197
Abbildung 288: TEPHOBE Kind D, Seite 5	198
Abbildung 289: TEPHOBE Kind D, Seite 6	198
Abbildung 290: TEPHOBE Kind D, Seite 7	199
Abbildung 291: TEPHOBE Kind D, Seite 8	199
Abbildung 292: TEPHOBE Kind E, Seite 1	200
Abbildung 293: TEPHOBE Kind E, Seite 2	200

Abbildung 294: TEPHOBE Kind E, Seite 3	201
Abbildung 295: TEPHOBE Kind E, Seite 4	201
Abbildung 296: TEPHOBE Kind E, Seite 5	202
Abbildung 297: TEPHOBE Kind E, Seite 6	202
Abbildung 298: TEPHOBE Kind E, Seite 7	203
Abbildung 299: TEPHOBE Kind E, Seite 8	203
Abbildung 300: TEPHOBE Kind F, Seite 1	204
Abbildung 301: TEPHOBE Kind F, Seite 2	204
Abbildung 302: TEPHOBE Kind F, Seite 3	205
Abbildung 303: TEPHOBE Kind F, Seite 4	205
Abbildung 304: TEPHOBE Kind F, Seite 5	206
Abbildung 305: TEPHOBE Kind F, Seite 6	206
Abbildung 306: TEPHOBE Kind F, Seite 7	207
Abbildung 307: TEPHOBE Kind F, Seite 8	207
Abbildung 308: TEPHOBE Kind G, Seite 1	208
Abbildung 309: TEPHOBE Kind G, Seite 2	208
Abbildung 310: TEPHOBE Kind G, Seite 3	209
Abbildung 311: TEPHOBE Kind G, Seite 4	209
Abbildung 312: TEPHOBE Kind G, Seite 5	210
Abbildung 313: TEPHOBE Kind G, Seite 6	210
Abbildung 314: TEPHOBE Kind G, Seite 7	211
Abbildung 315: TEPHOBE Kind G, Seite 8	211
Abbildung 317: TEPHOBE Kind H, Seite 2	212
Abbildung 318: TEPHOBE Kind H, Seite 3	213

Abbildung 319: TEPHOBE Kind H, Seite 4	213
Abbildung 320: TEPHOBE Kind H, Seite 5	214
Abbildung 321: TEPHOBE Kind H, Seite 6	214
Abbildung 322: TEPHOBE Kind H, Seite 7	215
Abbildung 323: TEPHOBE Kind H, Seite 8	215
Abbildung 325: TEPHOBE Kind I, Seite 2.....	216
Abbildung 326: TEPHOBE Kind I, Seite 3.....	217
Abbildung 327: TEPHOBE Kind I, Seite 4.....	217
Abbildung 328: TEPHOBE Kind I, Seite 5.....	218
Abbildung 329: TEPHOBE Kind I, Seite 6.....	218
Abbildung 330: TEPHOBE Kind I, Seite 7.....	219
Abbildung 331: TEPHOBE Kind I, Seite 8.....	219
Abbildung 333: TEPHOBE Kind J, Seite 2.....	220
Abbildung 334: TEPHOBE Kind J, Seite 3.....	221
Abbildung 335: TEPHOBE Kind J, Seite 4.....	221
Abbildung 336: TEPHOBE Kind J, Seite 5.....	222
Abbildung 337: TEPHOBE Kind J, Seite 6.....	222
Abbildung 338: TEPHOBE Kind J, Seite 7.....	223
Abbildung 339: TEPHOBE Kind J, Seite 8.....	223
Abbildung 341: TEPHOBE Kind K, Seite 2	224
Abbildung 342: TEPHOBE Kind K, Seite 3	225
Abbildung 343: TEPHOBE Kind K, Seite 4	225
Abbildung 344: TEPHOBE Kind K, Seite 5	226
Abbildung 345: TEPHOBE Kind K, Seite 6	226

Abbildung 346: TEPHOBE Kind K, Seite 7	227
Abbildung 347: TEPHOBE Kind K, Seite 8	227
Abbildung 349: TEPHOBE Kind L, Seite 2.....	228
Abbildung 350: TEPHOBE Kind L, Seite 3.....	229
Abbildung 351: TEPHOBE Kind L, Seite 4.....	229
Abbildung 352: TEPHOBE Kind L, Seite 5.....	230
Abbildung 353: TEPHOBE Kind L, Seite 6.....	230
Abbildung 354: TEPHOBE Kind L, Seite 7.....	231
Abbildung 355: TEPHOBE Kind L, Seite 8.....	231
Abbildung 357: TEPHOBE Kind M, Seite 2.....	232
Abbildung 358: TEPHOBE Kind M, Seite 3.....	233
Abbildung 359: TEPHOBE Kind M, Seite 4.....	233
Abbildung 360: TEPHOBE Kind M, Seite 5.....	234
Abbildung 361: TEPHOBE Kind M, Seite 6.....	234
Abbildung 362: TEPHOBE Kind M, Seite 7.....	235
Abbildung 363: TEPHOBE Kind M, Seite 8.....	235
Abbildung 365: TEPHOBE Kind N, Seite 2.....	236
Abbildung 366: TEPHOBE Kind N, Seite 3.....	237
Abbildung 367: TEPHOBE Kind N, Seite 4.....	237
Abbildung 368: TEPHOBE Kind N, Seite 5.....	238
Abbildung 369: TEPHOBE Kind N, Seite 6.....	238
Abbildung 370: TEPHOBE Kind N, Seite 7.....	239
Abbildung 371: TEPHOBE Kind N, Seite 8.....	239
Abbildung 372: TEPHOBE Kind O, Seite 1.....	240

Abbildung 373: TEPHOBE Kind O, Seite 2	240
Abbildung 374: TEPHOBE Kind O, Seite 3	241
Abbildung 375: TEPHOBE Kind O, Seite 4	241
Abbildung 376: TEPHOBE Kind O, Seite 5	242
Abbildung 377: TEPHOBE Kind O, Seite 6	242
Abbildung 378: TEPHOBE Kind O, Seite 7	243
Abbildung 379: TEPHOBE Kind O, Seite 8	243
Abbildung 380: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 1	270
Abbildung 381: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 1	270
Abbildung 382: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 1	271
Abbildung 383: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 1	271
Abbildung 384: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 1	272
Abbildung 385: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 1	272
Abbildung 386: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 2	273
Abbildung 387: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 2	273
Abbildung 388: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 2	274
Abbildung 389: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 2	274
Abbildung 390: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 2	275
Abbildung 391: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 2	275
Abbildung 392: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 3	276
Abbildung 393: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 3	276
Abbildung 394: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 3	277
Abbildung 395: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 3	277
Abbildung 396: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 3	278

Abbildung 397: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 3	278
Abbildung 398: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 4	279
Abbildung 399: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 4.....	279
Abbildung 400: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime; Vorderseite; Kind 4	280
Abbildung 401: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 4.....	280
Abbildung 402: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 4.....	281
Abbildung 403: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 4	281
Abbildung 404: Thema Silben; Arbeitsblatt "Schulsachen Niveau 1"; Kind 5	282
Abbildung 405: Thema Silben; Arbeitsblatt "Tiere Niveau 2"; Kind 5.....	282
Abbildung 406: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Vorderseite; Kind 5	283
Abbildung 407: Thema Reime; Arbeitsblatt "Reime"; Rückseite; Kind 5.....	283
Abbildung 408: Thema Anlaute, Inlaute, Endlaute; Arbeitsblatt "Anlaute"; Kind 5.....	284
Abbildung 409: Thema Phoneme; Arbeitsblatt "Phonemanalyse einfach 1"; Kind 5	284
Abbildung 410: Skizze für den Buchumschlag.....	285
Abbildung 411: Skizze für Illustration 1	285
Abbildung 412: Skizze für Illustration 2	286
Abbildung 413: Skizze für Illustration 3	286
Abbildung 414: Skizze für Illustration 4	287
Abbildung 415: Skizze für Illustration 5	287
Abbildung 416: Skizze für Illustration 6	288
Abbildung 417: Skizze für Illustration 7	288
Abbildung 418: Skizze für Illustration 8	289
Abbildung 419: Skizze für Illustration 9	289
Abbildung 420: Skizze für Illustration 10	290

Abbildung 421: Skizze für Illustration 11	290
Abbildung 422: Skizze für Illustration 12	291
Abbildung 423: Skizze für Illustration 13	291
Abbildung 424: Skizze für Illustration 14	292
Abbildung 425: Skizze für Illustration 15	292
Abbildung 426: Illustration Buchumschlag; Vorderseite	293
Abbildung 427: Illustration Buchumschlag; Rückseite	293
Abbildung 428: Illustration 1	294
Abbildung 429: Illustration 2	294
Abbildung 430: Illustration 3	295
Abbildung 431: Illustration 4	295
Abbildung 432: Illustration 5	296
Abbildung 433: Illustration 6	296
Abbildung 434: Illustration 7	297
Abbildung 435: Illustration 8	297
Abbildung 436: Illustration 9	298
Abbildung 437: Illustration 10	298
Abbildung 438: Illustration 11	299
Abbildung 439: Illustration 12	299
Abbildung 440: Illustration 13	300
Abbildung 441: Illustration 14	300
Abbildung 442: Illustration 15	301
Abbildung 443: Illustration 1.5 (Ausschnitt aus Illustration 1).....	301
Abbildung 444: Illustration 2.5 (Ergänzung zu Illustration 2).....	302

Abbildung 445: Illustration 7.5 (Ergänzung zu Illustration 7).....	302
Abbildung 446: Illustration 10.5 (Ergänzung zu Illustration 10).....	302
Abbildung 447: Illustration 13.5 (Ergänzung zu Illustration 13).....	303
Abbildung 448: Erklärungen zu wissenschaftlichen Arbeiten an der Hochschule für Heilpädagogik	324

X Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Planungsvorlage.....	62
Tabelle 2: Planung der ersten Doppellektion	63
Tabelle 3: Planung der zweiten Doppellektion	66
Tabelle 4: Planung der dritten Doppellektion	68
Tabelle 5: Planung der vierten Doppellektion	70
Tabelle 6: Planung der fünften Doppellektion	72
Tabelle 7: Planung der sechsten Doppellektion.....	74
Tabelle 8: Planung der siebten Doppellektion.....	77
Tabelle 9: Vorlage Forschungstagebucheintrag	244
Tabelle 10: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 1".....	246
Tabelle 11: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 2".....	248
Tabelle 12: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 3".....	250
Tabelle 13: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 4".....	252
Tabelle 14: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 5".....	254
Tabelle 15: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 6".....	256
Tabelle 16: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 7".....	258
Tabelle 17: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 8".....	260
Tabelle 18: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 9".....	262
Tabelle 19: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 10".....	264
Tabelle 20: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 11".....	266
Tabelle 21: Forschungstagebucheintrag "Auftrag 12".....	268

XI Eigenständigkeitserklärung



Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Erklärungen zu wissenschaftlichen Arbeiten an der Hochschule für Heilpädagogik (Mit Arbeit und CD der Begleitperson abgeben)

1. Selbständigkeitserklärung

Ich bestätige ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit mit dem Titel:

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe sowie in eigenen Worten verfasste Originalarbeit handelt.

Sofern es sich dabei um eine Arbeit von mehreren Verfasserinnen oder Verfassern handelt, bestätige ich, dass die entsprechenden Teile der Arbeit korrekt und klar gekennzeichnet und der jeweiligen Autorin oder dem jeweiligen Autor eindeutig zuzuordnen sind.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen weder bereits einmal zur Abgeltung anderer Studienleistungen an der HfH oder an einer anderen Ausbildungseinrichtung eingereicht worden ist, noch künftig durch mein Zutun als Abgeltung einer weiteren Studienleistung eingereicht werden wird.

Ich erkläre, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschliesslich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos und nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen, als Plagiat betrachtet werden und die entsprechenden rechtlichen und disziplinarischen Konsequenzen nach sich ziehen.

2. Publikation durch die HfH

Ich nehme zur Kenntnis, dass die HfH die elektronische Fassung meiner Arbeit auf dem www publizieren kann, und bestätige hier, dass die Arbeit, die ich auf der CD abgegeben habe, entsprechend anonymisiert bzw. gekürzt ist (sensible Daten, z.B. im Anhang, Lebenslauf etc.).

Ich lehne eine allfällige Publikation auf dem www ab.

3. Datum, Name(n), Vorname(n), Unterschrift(en)

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit der Angaben unter 1 und 2.
