

Das

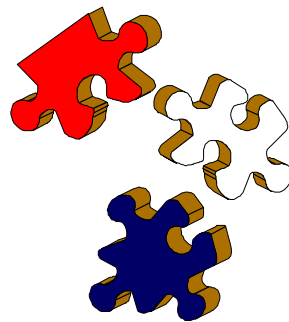
LES-IE -

und **SCHREIB** -

PUZZLE

JÜRGEN WALTER

Unter Mitarbeit von Birgit Gerwanski-Müller und Christiane Haake



KVKK

15 Texte zum Lesen und Bearbeiten
auf der Grundlage der neuen Rechtschreibung

Puzzle: Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer

Vorwort	III
0. Über das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache	III
1. Rechtschreibschwäche	VI
2. Das Morphem	X
3. Handlungsorientierter Unterricht	XVI
4. Konzeption des "Lese- und Schreibpuzzle"	XVII
5. Lernziele	XIX
6. Die Übungsaufgaben des "Lese- und Schreibpuzzle"	XX
7. Rechtschreibregelungen	XXI
8. Layout	XXI
9. Literatur	XXII
Inhaltsverzeichnis der Lektionen	1

© Prof. Dr. Jürgen Walter 1999
Abteilung Lernbehinderten- und Förderpädagogik
Institut für Heilpädagogik
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Christian-Albrechts-Universität
Olshausenstraße 75
D-24118 Kiel

Die verwendeten Bilder entstammen den Programmen "Corel Draw!" der Firma COREL CORPORATION LIMITED und dem Programmpaket "Microsoft Office 97" von der Firma MICROSOFT CORPORATION.

HANDREICHUNG FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

Vorwort

"Das Lese- und Schreibpuzzle" ist auf der Grundlage praktischer Erfahrung in der Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche entstanden. Es stellt einen Beitrag zur Erweiterung der Materialien zur handlungsorientierten Lese-Rechtschreibförderung dar, basiert auf dem morphematischen Ansatz (vgl. WALTER 1996; FINKBEINER o. J.; PILZ & SCHUBENZ 1979) und richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die schon über gewisse Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen.

Durch den individuellen Einsatz der Texte und den handelnden Umgang mit dem Material soll Schülerinnen und Schülern, die im Bereich Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben, ein Zugang zu diesen beiden Kulturtechniken ermöglicht werden.

0. Über das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache

Die nachfolgenden Bemerkungen beziehen sich auf JUNG (1981): Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In: VALTIN, R. u. a. (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Akustische Signale und ihre Verarbeitung

Um Probleme beim Lesen und Schreiben untersuchen zu können, ist es zunächst erforderlich, sich mit der Verarbeitung von Sprache durch den Menschen auseinanderzusetzen. Hierfür ist die Untersuchung der physikalischen Umsetzung von akustischen Signalen sinnvoll, bei der der Einsatz von Sonagrammen hilfreich ist.

Sonagramme sind Aufzeichnungen von akustischen Vorgängen, die Sprache sichtbar machen können und durch sogenannte Sonographen erzeugt werden. In der horizontalen Ebene (Zeitachse) gibt das Sonogramm den zeitlichen Verlauf einer Äußerung in Millisekunden wieder.

Entlang der vertikalen Ebene werden die im Signal enthaltenen Schwingungsanteile in Hertz (Hz) abgebildet.

Befunde 1:

Vokalische Klänge sind besonders leicht auszumachen. Sie setzen sich aus jeweils spezifischen Frequenzbändern, Formanten, zusammen.

Anders bei Konsonanten: So ist im Falle von Verschlusslauten z.B. häufig überhaupt kein Abbild zu entdecken.

- Der "sogenannte Laut als eine stabile, gegenüber den Mit-Lauten des Redestroms abgrenzbare Erscheinung" (JUNG 1981, 35) ist eine Fiktion, wenn man objektive Darstellungsmethoden der Phonetik heranzieht.

Wenn Hörer und Sprecher der Meinung sind, Lautketten zu produzieren bzw. zu perzipieren, so kann dies nur einen Grund haben:

- Laute sind psychologisch real. Sie sind erlernt, und zwar als Folge des Schriftspracherwerbs.

Befunde 2:

Die Segmentierung von Schall ist eine Sache, die Bewertung eine andere. Die akustische Phonetik ist in der Lage, Vokalklänge synthetisch herzustellen. Sie wurde damit unabhängig vom Menschen als Schallquelle.

JUNG (1981, 36) berichtet von einem Wahrnehmungsexperiment mit studentischen Vpn aus den Nordbezirken der ehemaligen DDR und aus dem mitteldeutschen Raum. Beiden wurden ein und dieselben synthetisch erzeugten Klänge zur Beurteilung vorgelegt:

"Derselbe akustische Reiz, der von einem Hörer, der niederdeutsche Umgangssprache zu hören gewohnt ist, als (zwar helles, aber noch) /o/ beurteilt wird, wird von einem mitteldeutschen Hörer, der die Maßstäbe und Erfahrungen seiner Umgangssprache anlegt, als (zwar dunkles, aber noch) /a/ beurteilt " (LINDNER 1977, 137, zit. in JUNG 1981, 36)

"Wenn wir . . . den Schritt vom Experimentallabor in das Klassenzimmer wagen, so muß man auf dem Hintergrund der soeben referierten (und vieler anderer) Experimente sagen,

- daß der Lehrer seine Hauptaufgabe in der 'Erforschung' des den (Fehl-)Urteilen seiner Schüler zugrunde liegenden Bewertungssystems erkennen möge.
- Die Berufung auf die regelrechte 'Natur' seines Eingabesignals (eines Fremdsignals) als Garant einwandfreier Perzeption durch die Schüler ist offenbar unzulässig.
- Der Lehrer darf nicht darauf vertrauen, daß seine Schüler das für die Erlernung der Orthographie notwendige Bewertungssystem bereits vollständig mit in die Schule bringen
- Nicht selten 'erschafft' sich die Orthographie erst das ihr adäquate Bewertungssystem. In jedem Fall muß es vom Lehrer gelehrt werden, bevor es vom Schüler gelernt werden kann" (JUNG 1981, 37-37).

Beispiele aus Rechtschreibtests und deren Interpretation

JUNG (1981) berichtet von einer systematischen Untersuchung, die die konkrete Korrelation der Sprechsprache von Schülern mit ihrer schriftlichen Leistung aufdecken sollte. Dies ist für den Kieler Raum geschehen.

"Die überwiegende Zahl der Fehler konnte als Versuch, die eigene Sprechsprache umzusetzen erklärt werden . . . Unter den Augen des Lehrers, aber von diesem in der Regel unbemerkt und vom Legasthenieforscher als auf mangelhafte Diskrimination zurückgeführte Fehlleistung eingestuft, vollzieht der Schüler eine eigenständige Hypothesenbildung über den Zusammenhang zwischen Sprechsprache und Orthographie, weil er die Brauchbarkeit der ihm angebotenen Lernstrategie für sich nicht verifizieren konnte" (JUNG 1981, 44)

Dialektale Varianten: (Fehler der Wahrnehmungstrennschärfe?)

- Gescherr, Worst, Rollär (norddeutscher Raum)
- Fründ, Lischt, Milsch, discht (Kölner Raum)
- Kräbt, kab,dugen, dräumt (Hessischer Raum)

"Hören" Sie die richtigen Schreibungen in folgenden Beispielen?

- Vata (er), dicka (er)
- Zeitun, Zeituk, Zaiton (Zeitung)
- Retun (Rettung), komn (kommen)
- Vurst (Wurst), gewinnt (gewinnt)
- bükn (bücken), lesn (lesen)
- hoite (heute), Froit (Freund), troimt (träumt)
- bratn (beraten)

1. Rechtschreibschwäche

Zusammenfassung:

"Schreibe so, wie du sprichst" - das ist häufig die Regel, die sich Schüler selbst geben, um beim Rechtschreiben zum Erfolg zu kommen.

Schwache Rechtschreiber stützen sich im Vergleich zu erfolgreichen zu sehr und einseitig auf phonologisch orientierte Strategien, ohne Wissen über orthographische Strukturen mit in den Problemlöseprozeß einzubeziehen. Das Zurückgreifen auf nicht-phonologische, orthographische Invarianten beim Schreibprozess soll mit Hilfe des Arbeitens mit Morphemen erreicht werden. Damit werden Schüler unabhängiger vom "Hinhören", weil sie Wissen über diese Invarianten mit einbringen können. Dies führt zu einer deutlichen Verbesserung der Rechtschreibleistungen (vgl. WALTER 1996, 236 ff.).

Die Nutzung visuell-orthographischer und phonologischer Codes von lese-rechtschreibschwachen Kindern

Im Folgenden soll nun verdeutlicht werden, welche Vorzüge der Morphemansatz (die basalen orthographischen sillabischen Strukturen) vor dem Hintergrund der ungenügenden Graphem-Phonem-Korrespondenz (zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache) besitzt und in welchem Maße seine nicht-phonologischen Züge Vorteile für Rechtschreibschwache bringen könnten.

Hierzu greifen wir auf Befunde von BARRON (1980) zurück, der sich mit der Frage beschäftigte, in welchem Maße jeweils gute und schlechte Leser visuelle und phonologische Codes beim Worterkennen (Lesen) und Rechtschreiben benutzen.

Dabei konnte er nachweisen, dass sich schlechte Leser (beim Lesen) im Vergleich zu guten beim Worterkennen eher auf den visuellen Code verlassen, da sie Schwierigkeiten bei der Bildung von phonologischen Codes haben. Dieser Befund wurde durch eine signifikante Korrelation ($r = 0.34$; $p < 0.05$) zwischen dem Gebrauch eines visuellen Codes und der (langsamen) Zeit für die Anwendung von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln untermauert.

Die Wichtigkeit der Berücksichtigung phonologischer Codes beim Lesenlernen wird damit erneut bekräftigt.

Welche Verhältnisse ergeben sich aber für das Rechtschreiben?

Welche Wahrscheinlichkeit besteht dafür, dass das Rechtschreiben ebenfalls durch den Gebrauch von visuellen und/oder phonologischen Codes differentiell beeinflusst wird?

Zumindest zwei mögliche Strategien können Schüler hier anwenden:

1. Die Schüler greifen schwerpunktmäßig auf eine phonologische Strategie zurück und benutzen Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln, ohne besonders auf die visuell-orthographischen Einträge im Lexikon zu achten ("Schreibe so, wie du sprichst").
2. Andererseits ist der Gebrauch einer visuell-orthographischen Strategie möglich, die sich eher auf Eintragungen im Lexikon (BOSS) verlässt.

- Der Erfolg beider Strategien hängt entscheidend davon ab, ob man es mit regelmäßigen oder unregelmäßigen Wörtern im Sinne der Phonem-Graphem-Korrespondenz zu tun hat.
- Falls nun eine phonologische Strategie dominant ist, sollte diese bei regelmäßigen Wörtern erfolgreicher sein als bei unregelmäßigen. Wenn jedoch eine visuell orthographische Strategie im Vordergrund steht, sollten sich keine Unterschiede zwischen den Wort-Typen ergeben.
- Befunde (vgl. FRITH 1978 a, b; 1979; BRYANT & BRADLEY 1980), nach denen sowohl schwache Leser als auch Anfänger sehr viele phonologisch plausible Rechtschreibfehler machen, lassen vermuten, dass sich diese Leserguppen sehr stark auf eine phonologische Strategie verlassen, während man erwarten könnte, dass sich gute Rechtschreiber sowohl auf visuell-orthographische als auch auf phonologische Codes stützen.

BARRON (1980) diktierte (über Tonband) guten und schlechten Lesern regelmäßige und unregelmäßige Wörter (der englischen Sprache) und ermittelte u.a. die Anzahl phonologisch motivierter (d.h. phonologisch akkurater) Fehlschreibungen.

Wie Abbildung 1 zeigt, machen schlechte Leser 18,2% mehr Fehler bei unregelmäßigen Wörtern (im Vergleich zu regelmäßigen), während die Differenz bei guten Lesern nur 6,1% beträgt. Dies führt statistisch zu einer hoch signifikanten Wechselwirkung ($F = 7.36$; $p < 0,01$).

Prozentualer Anteil phonologisch akkurater Fehlschreibungen

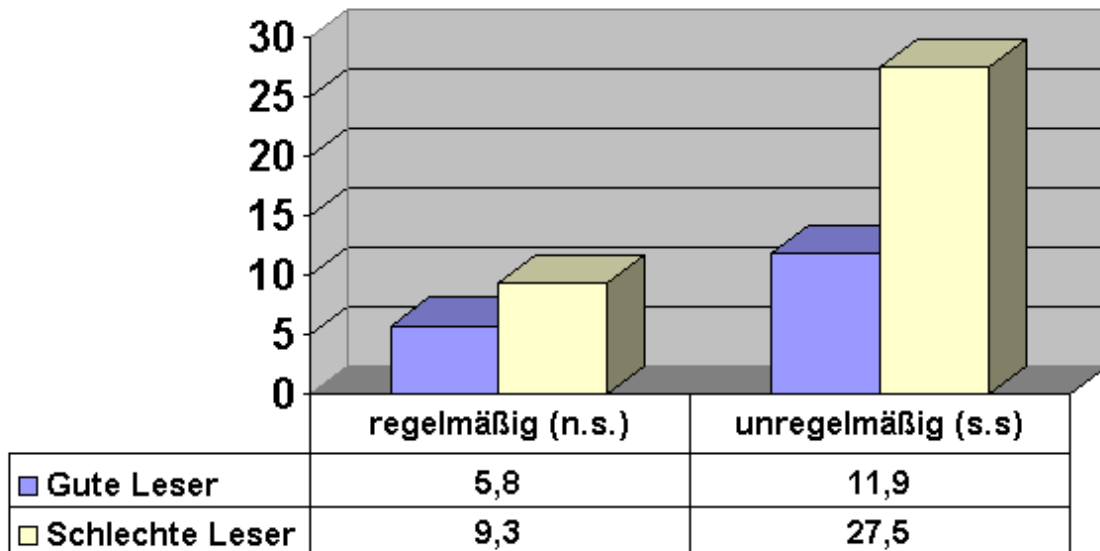


Abbildung 1: Phonologisch akkurate Fehlschreibungen bei guten und Schlechten Lesern (nach BARRON 1980, 208).

Die Befunde können so gedeutet werden, dass sich schlechte Leser im Vergleich zu guten Lesern beim Rechtschreiben (Diktat) sehr viel mehr auf eine phonologische Strategie stützen ("Schreibe so, wie du sprichst"). Dies wird durch die überproportionale Fehlerdifferenz bei unregelmäßigen Wörtern deutlich.

Gute Leser scheinen sich in einer Diktatsituation (zumindest zusätzlich) mit visuell-orthographischen Informationen zu versorgen und vermeiden somit phonologisch akkurate Fehlschreibungen (wie z.B. /hoite/, /Froit/, /Siega/, /Akst/).

Bei schlechten Lesern zumindest kann damit eine Asymmetrie zwischen den Strategien beim Lesen und Rechtschreiben festgestellt werden:

- Beim Lesen verlassen sie sich eher auf visuelle Codes (prägen sich Wortbilder ein = ungünstige Segmentierstrategie) und beim Rechtschreiben mehr auf phonologische Codes (überproportional viele phonologisch korrekte Fehlschreibungen).

Gute Leser scheinen weniger einseitig und mehr flexibel zu sein. Sie setzen die entsprechenden Codes so ein, dass sie bei entsprechenden Aufgaben (Lesen oder Rechtschreiben) der Situation angemessen sind.

Schlussfolgerung:

- Dies bedeutet z.B. bei der Rechtschreibung, dass aufgrund der Uneindeutigkeiten bei der Graphem-Phonem-Korrespondenz zusätzlich visuell-orthographische Informationen wichtig sind und das Rechtschreibproblem allein durch das "Hinhören" nicht gelöst werden kann.
- Genau hier bietet sich ein morphologisch orientierter Rechtschreibunterricht an, gerade für schwache Schüler.

2. Das Morphem

Das Morphem als didaktisch relevante Einheit für den Schriftspracherwerb

Zusammenfassung:

Hier wird die These vertreten, dass orthographisch-morphologische Strukturen und phonologische Aspekte von Wörtern aufeinander bezogen werden können. Das heißt, dass beide Aspekte innerhalb eines einheitlichen didaktisch-methodischen Rahmens im Lese- und Rechtschreibunterricht Berücksichtigung finden können und müssen.

Um zu zeigen, wie dies praktisch geschehen kann, sei im Folgenden kurz auf einige Erkenntnisse hinsichtlich der Grundbauprinzipien deutscher Wörter hingewiesen.

Die Wortstämme

Besondere Aufmerksamkeit soll zunächst den einsilbigen Wortstämmen geschenkt werden. (Wortstamm = Hauptmorphem = BOSS = Basale orthographische syllabische Struktur).

Nach AUGST (1975, 286ff.) zählt über die Hälfte der deutschen Wortstämme dazu. Diese Konstruktion weist eine Dreiteilung auf:

- Am Anfang eines einsilbigen Wortstamms stehen Konsonanten entweder einzeln oder in Kombination. Diese Konsonanten bilden den Anlaut.
- Im Zentrum des Wortstamms folgt ein betonter Vokal (Diphthong), auch Stammvokal genannt.
- An der dritten Stelle stehen wieder ein Konsonant oder eine Häufung von Konsonanten, auch Auslaut genannt (vgl. FINKBEINER 1979, 8).

Diese Kernsilbe (BOSS), die von ganz bestimmten phonologischen Gesichtspunkten geprägt ist, hat gemäß unseren Annahmen aus den letzten Abschnitten außerdem noch morphologische Eigenschaften (z.B. Hut, rot, Blut, Glut etc.). Die phonologische Komplexität kann jedoch unterschiedlich sein, wie einige Beispiele in Tabelle 1 verdeutlichen.

Tabelle 1: Komplexitätsgrade von Wortstämmen (Stamm-Morphemen)

Phonologisch-orthographische Komplexität (K=Konsonant; V= Vokal/Diphthong)	Beispiel
K- V- K	Hut, Rat, Lot, rot
K- V- KK	dumm, rund, Bord
KK- V- K	Blut, Brot
KK- V- KK	Blatt, stumm, Brust
KKK- V- KK	straff, Sprung, Splint

Die aufgeführten Beispiele zeigen deutlich das unterschiedliche Anforderungsniveau der jeweiligen Lautkombinationen. (Man könnte ebenso Morpheme nehmen, die nicht allein stehen können, wie z.B. /hol/, /roll/, /straß/, /stell/ etc.).

- Wir haben es hier mit einem Gebilde zu tun, das auf der einen Seite orthographisch-morphologische Eigenschaften und auf der anderen Seite unterschiedlich komplexe phonologische Schwierigkeiten aufweist, unter der Annahme, dass die Größe der Konsonantencluster links und rechts vom Stammvokal ein Indiz für unterschiedliche phonologische Schwierigkeitsgrade darstellt.

Die Präfixe

Neben dem silbischen Charakter der Wortstämme (BOSS) stimmen die Präfixe in der Regel sogar mit Sprechsilben überein und bilden selbst oft eine KVK- oder KV-Konstruktion. In Anlehnung an FINKBEINER (1979, 43) wird hier zwischen unselbständigen und selbständigen Präfixen unterschieden. Unselbständige Präfixe sind z.B. /be/, /ent/, /ver/, /un/ etc.; selbständige Präfixe sind z.B. /aus/, /über/, /herab/, /zusammen/ etc.

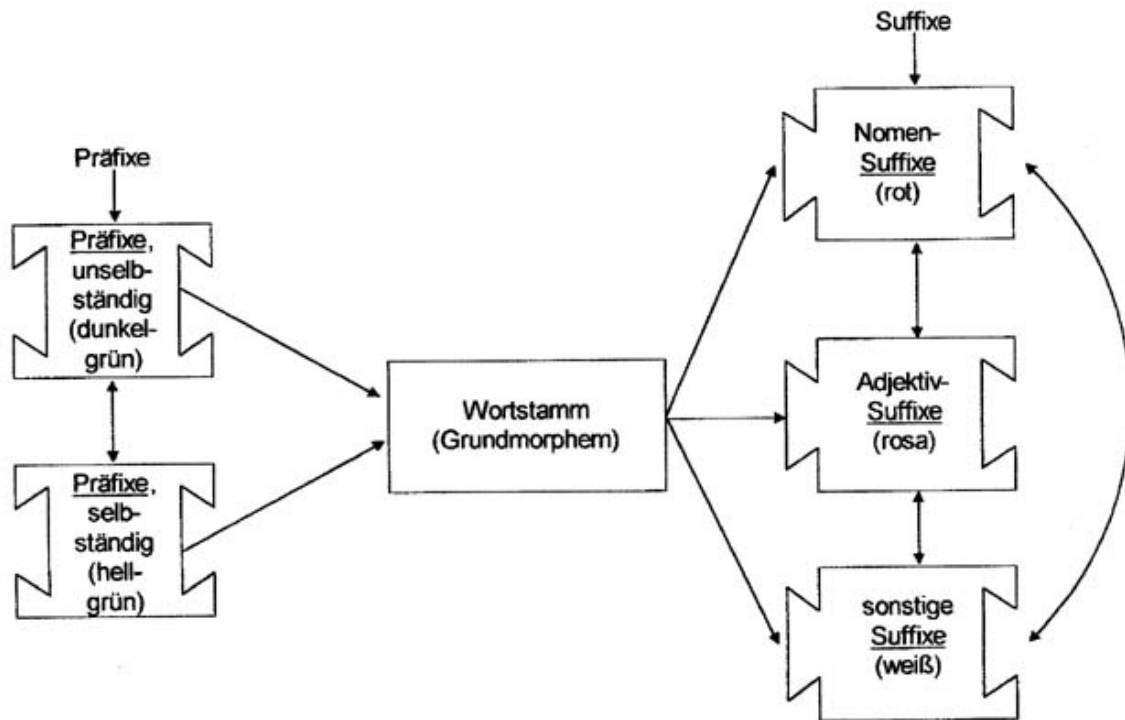


Abbildung 2: Bauelemente deutscher Wörter (vgl. FINKBEINER 1979, 43)

Die Suffixe

Viele Suffixe bilden ebenfalls eine Sprechsilbe. FINKBEINER (1979) unterscheidet zwischen Nomen-Suffixen, Adjektiv-Suffixen und sonstigen Suffixen. Suffixe, die mit Sprechsilben übereinstimmen, sind z.B. /chen/, /lein/, /heit/, /keit/, /schaft/, /nis/, /ling/, /ner/, /lich/, /bar/, /sam/, /haft/, /voll/, /los/.

Es soll hier nicht eine vollständige Aufzählung von Prä- und Suffixen aufgeführt werden, sondern verdeutlicht werden, dass bestimmte fundamentale Bauelemente der deutschen Sprache (deutsche Wörter) durchaus unter phonologischen Gesichtspunkten betrachtet werden können. Der Bauplan vieler deutscher Wörter kann damit, wie in Abbildung 1 dargestellt, skizziert werden.

Die Schwierigkeitshierarchie

Gerade bei den Wortstämmen liegen höchst unterschiedliche phonologische Komplexitäten vor, die lese- und rechtschreibschwachen Kindern u. U. erhebliche Schwierigkeiten bereiten.

Wie kann hier methodisch der Weg vom Einfachen zum Schwierigen gefunden werden? Tabelle 1 zeigt unterschiedliche phonologische Komplexitäten bei deutschen Wörtern, die sich durch die Anzahl der Konsonanten vor und nach dem Stammvokal auszeichnen.

SNOWLING (1981) definierte auf diese Art und Weise den phonologischen Schwierigkeitsgrad unterschiedlicher Pseudowörter, die normal lesenden und dyslektischen Kindern als Leseaufgabe vorgelegt wurden. Beide Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich ihres Lesealters, jedoch erheblich in ihrem Lebensalter (7; 7 - 10; 1 vs. 9; 6 - 17; 4 Jahre) und auch hinsichtlich ihres Verbal-IQ (94 vs. 108). Abbildung 3 zeigt die mittlere Anzahl der korrekt gelesenen Pseudowörter beider Lesergruppen.

Mittlere Anzahl korrekt gelesener Pseudowörter

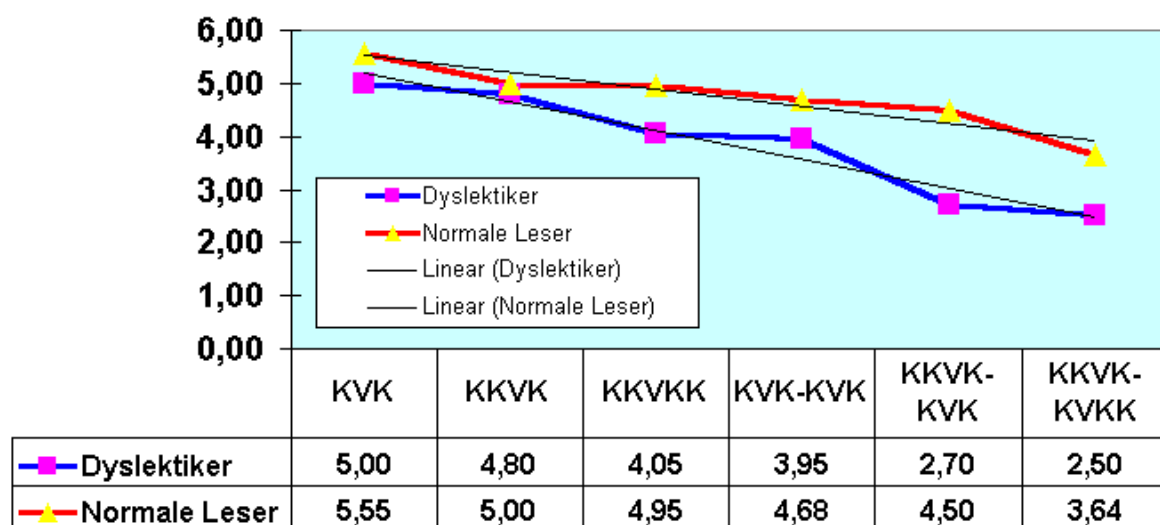


Abbildung 3: Mittlere Anzahl der korrekt gelesenen Pseudowörter von Dyslektikern und normalen Lesern (nach SNOWLING 1981, 224).

- Wie aus Abbildung 3 zu ersehen ist, werden die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen um so größer, je mehr Silben gelesen werden mussten und um so gravierender, je mehr Konsonanten links und rechts vom Vokal zu finden waren. Die hoch signifikanten Wechselwirkungen untermauern dies inferenzstatistisch.

Eine in die gleiche Richtung weisende Untersuchung zu Rechtschreibfehlern (Auslassungen) im Zusammenhang mit der phonologischen Komplexität von KVK-Strukturen wurde im deutschsprachigen Raum von WENDELER (1989) durchgeführt. Auch hier konnte gezeigt werden, dass Konsonanten-Cluster die phonologische Komplexität eines Wortes beeinflussen.

In Tabelle 2 wird am Beispiel von vier ausgewählten KVK-Strukturen gezeigt, welche Fehler von deutschen Kindern gemacht werden.

Tabelle 2: Fehlerstruktur (Auslassungen) am Beispiel von vier ausgewählten KVK-Strukturen (nach WENDELER 1989, 7)

Graphem	Beispiel	Fehler/Wort	Graphem	Beispiel	Fehler/Wort
K	P	0.00	K	B	0.20
V	i	0.78	K	l	2.20
K	l	1.41	V	a	0.70
K	z	0.33	K	tt	0.50
K	F	2.22	K	B	0.00
K	r	6.67	V	u	0.04
V	a	1.11	K	tt	0.22
K	g	0.11	e	e	2.70
E	e	2.44	K	r	1.96

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ergibt sich ein Fehlerschwerpunkt bei den Doppelkonsonanten der KK-Anlaut-Struktur, vor allem beim zweiten Konsonanten.

Des Weiteren zeigt sich (vgl. unterer rechter Quader der Tabelle 2) die typische Vokalisierung des /er/ in /a/.

Der Autor zieht u.a. folgende Interpretationen seiner Daten heran:

- "Auslassungen, die häufigste Art der Gliederungsfehler, ergeben sich ... dadurch, daß bei der Klangbildanalyse ein Element verlorengeht oder gar nicht erfaßt wird." (S.6)
- "Umstellungen und Auslassungen ergeben sich, wenn der akustische Lösungsweg versucht, aber nur fehlerhaft beherrscht wird: Umstellungen, weil die Reihenfolge der isolierten Phoneme nicht behalten, Auslassungen, weil in der Standardsprache vorhandene Grapheme in der Sprechsprache der Schüler nicht realisiert oder erfaßt werden" (S.7).
- ". . . Hinzufügungsfehler sind Folge eines fehlerhaften Versuchs zur Kompensation solcher Mängel, wenn durch ein Bemühen um Genauigkeit und im Mißtrauen bezüglich der Richtigkeit des eigenen Sprechens Wörter falsch artikuliert und dementsprechend falsch aufgeschrieben werden" (S.7).
- "Nach Grissemann (1980) sind diese Auslassungen die Folge der geringen akustischen Prägnanz von Übergangskonsonanten" (S. 6).

Welche Schlüsse können aus diesen Befunden gezogen werden?

- Zunächst ist es wichtig, festzuhalten, dass der phonologisch-orthographische Aspekt bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Tat eine wichtige Rolle spielt.
- Zum anderen wird hier die Validität des Definitionskriteriums (KVK-Struktur) für die phonologisch-orthographische Komplexität bestätigt.

Daraus und aus den anderen Merkmalen der Elemente des Bauplans deutscher Wörter lassen sich aber auch wichtige methodisch-didaktische Hinweise ableiten:

- An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass viele Schreibfehler nicht durch "falsches" Sprechen der Kinder entstehen, sondern Folge unserer phonemorientierten Lautschrift sind. Allein durch "Hinhören" und "richtiges Sprechen" lässt sich Orthographie bei weitem nicht lernen (vgl. z.B. WALTER 1996, 51-57).
- Es ist prinzipiell möglich, in einem morphologisch orientierten Schreib- und Leselehrgang sowohl auf visuell-orthographische als auch auf phonologische Eigenschaften der Segmentiereinheiten zurückzugreifen.
- Neben den Prä- und Suffixen, die oft mit Sprechsilben übereinstimmen, lassen sich Hauptmorpheme unterschiedlicher phonologischer Komplexität unterscheiden.
- Im Umgang mit schwachen Lesern kann damit auf morphologisch-orthographische Strukturen zurückgegriffen werden, die phonologisch den Bedürfnissen dieser Lesergruppe entgegenkommen (z.B. KVK-Stamm-Morpheme) und gleichzeitig den Vorteil einer morphologischen Segmentierung sicherstellen.
- Die prinzipielle Unterscheidung zwischen Silben- und Morphemansätzen ist auf dem vorliegenden theoretischen und empirischen Hintergrund zumindest fragwürdig.
- Die Möglichkeiten, KVK-Strukturen für den Unterricht nutzbar zu machen, sollten im Sinne eines Vorgehens vom Einfachen zum Komplexen genutzt werden.

3. Handlungsorientierter Unterricht

Unser morphemorientiertes Rechtschreibpaket kommt der auch von uns befürworteten Forderung nach einer Handlungsorientierung des Unterrichts entgegen. Die "Lückentexte" bieten im Sinne einer handlungsorientierten Rechtschreibförderung für Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche eine Chance, sich handelnd mit der Struktur von Sprache auseinanderzusetzen. Somit kann unser Unterrichtswerk im Sinne GUDJOHNS (1992) als notwendiger Versuch gesehen werden, "tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen". Es bietet die Möglichkeit, "handelnd Denkstrukturen aufzubauen ...". (GUDJOHNS 1992, 56)

Die folgenden von BECK (1986, 68-69) beschriebenen Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts erscheinen für uns besonders relevant:

- die Mitverantwortung des Lernenden und die zunehmend selbständige Organisation des eigenen Lernprozesses vor dem Hintergrund einer multifunktionalen Lernumwelt mit einer Vielfalt von unterschiedlichen Lernhilfen und -materialien (...),
- das Ordnen, Strukturieren, Auf-den-Begriff-bringen, Generalisieren und die kritische Reflexion und Einordnung in übergreifende Zusammenhänge und Strukturen,
- die Erfahrung eigener Kompetenz und Lernfähigkeit.

Der funktionalen und attraktiven Gestaltung der Medien kommt beim handlungsorientierten Unterricht eine wichtige Rolle zu, ebenso wie dem Einsatz von Spielen. Beide bieten ein enormes Motivationspotential; gleichzeitig können Planung und Strukturierung von Lerneinheiten in kreativer Weise erfolgen. Die Möglichkeit, beides zu verknüpfen und auch Materialien mit dem Erscheinungsbild von Spielen zu erstellen, haben wir uns zunutze gemacht.

4. Konzeption des "Lese- und Schreibpuzzle"

Das gesamte Lehrwerk steht im Internet zum Ausdruck zur Verfügung. Die einzelnen Bände können komplett oder auch - je nach Einsatzmöglichkeit - kapitelweise ausgedruckt werden. Es empfiehlt sich ein Ausdruck in Farbe, da die Farbgestaltung Teil des Konzepts ist. Sollte aus technischen Gründen nur ein Schwarzweißdruck möglich sein, so kann man die Aufgabenstellung erweitern, indem man die Schülerinnen und Schüler die Puzzlesteine selbst farbig anmalen lässt. Dies kann als weiterer Beitrag zum handlungsorientierten Unterricht genutzt werden.

Das Lehrwerk besteht aus fünf Bänden, die nach dem Schwierigkeitsgrad der jeweils im Mittelpunkt stehenden KVK-Strukturen unterteilt wurden:

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| • Texte mit KVK-Struktur | (Beispiel: ras/en) |
| • Texte mit KVKK-Struktur | Beispiel: komm/en) |
| • Texte mit KKKVK-Struktur | (Beispiel: kreis/en) |
| • Texte mit KKKVKK-Struktur | (Beispiel: start/en) |
| • Texte mit KKKKVKK-Struktur | (Beispiel: streich/en) |

Jeder Band ist in Kapitel unterteilt, deren Basis jeweils ein Lückentext darstellt. Es handelt sich um kleine Geschichten, die inhaltlich der Lebenswirklichkeit der Schüler entgegenkommen.

Die Lückenwörter werden in Form von graphisch gestalteten Puzzle-Teilen auf morphematischer Grundlage angeboten. Diese sollen zum einen aufgrund ihrer Form als Hilfe beim Segmentieren und Zusammensetzen von Wörtern dienen; zum anderen besitzen Sie aufgrund ihres spielerisch anmutenden Erscheinungsbilds einen hohen Aufforderungscharakter.

Es kommen folgende Formen von Puzzle-Teilen zum Einsatz:

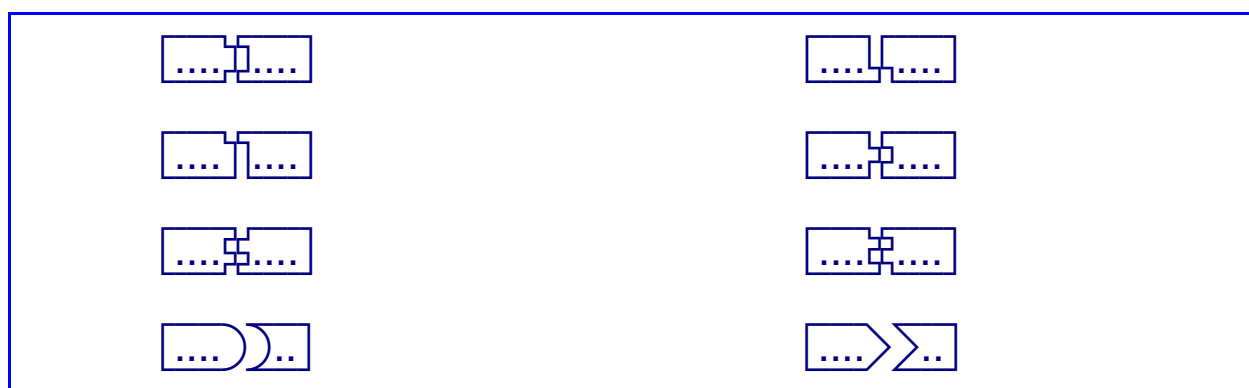


Abbildung 4: Verwendete Puzzle-Formen

Die Farbgebung der Puzzle-Teile erfolgt im gesamten Lehrwerk einheitlich entsprechend ihrer Funktion:

- Anfangsmorpheme erscheinen in Gelb,
- Endmorpheme wie auch Flexionsmorpheme und Fugenelemente in Rot,
- Stamm-Morpheme in Grün.

Das gesamte Layout wurde bewusst farbig gestaltet und mit zahlreichen Bildern versehen, um das Interesse der Schüler immer wieder neu zu wecken und sie zur Auseinandersetzung mit den Texten anzuregen.

Der Aufbau der Kapitel ist im gesamten Lehrwerk einheitlich. Am Anfang steht jeweils der Text mit den enthaltenen Lückenwörtern, die als Puzzlesteine gestaltet sind. Die entsprechenden, vervollständigten Bausteine sind unterhalb des Textes - in leicht veränderter Abfolge - aufgereiht. Mit ihrer Hilfe sollen die Lücken im Text gefüllt werden, so dass ein kompletter Lesetext entsteht. Zu dieser ersten Aufgabe wurden in fast allen Kapiteln noch ein oder mehrere kleine Arbeitsaufträge hinzugefügt.

5. Lernziele

- Die Schüler sollen erkennen, dass Wörter auf morphematischer Basis sinnvoll segmentiert werden können.
- Sie sollen die einzelnen Bausteine unterscheiden und sie sinngemäß als "Vorbau" "Hauptbau" und "Nachbau" benennen können.
- Sie sollen Stamm-Morpheme auch mit höherem Schwierigkeitsgrad im Hinblick auf die KVK-Struktur im Wortzusammenhang sowohl schreiben als auch leise und laut lesen können.
- Sie sollen Anfangs- und Endmorpheme lesen und schreiben können.
- Sie sollen die Einsicht gewinnen, dass die meisten Bausteine auch im Kontext anderer Wörter vorkommen, dass die Anzahl der am häufigsten gebrauchten Bausteine begrenzt ist und dass auch deshalb das Einprägen von Strukturen lohnend ist (Analogie-Bildung).
- Sie sollen Analyse- und Synthesevorgänge als lernstrategisch nützlich erkennen.
- Sie sollen selbsttätig Morpheme zu sinnvollen Wörtern zusammensetzen können.
- Sie sollen erkennen, dass das Buchstabieren von Wortteilen oder ganzen Wörtern erst angebracht ist, wenn die Morphem-Analyse aufgrund der Wortstruktur für das Verständnis nicht ausreicht.

6. Die Übungsaufgaben des Lese- und Schreibpuzzle

Der Lückentext

Aufgabe: "Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text!"

Die Schüler sollten zunächst jeweils die Überschrift der jeweiligen Geschichte lesen, damit sie in etwa wissen, um welches Thema es geht. Dann können sie den Text Wort für Wort bearbeiten. Die Puzzle-Teile, die sie einsetzen sollen, sind unter dem Text aufgereiht. Es empfiehlt sich, zunächst das erste Lückenwort bzw. dessen Puzzle-Teile genau zu analysieren:

- Aus wie vielen Bausteinen besteht das Wort?
- Welche Farben haben die Teile?
- Auf wie viele Vor-, Haupt- und Nachbauten kann man schließen?
- Welche Form ist zu erkennen?

Jetzt sollten die fertigen Bausteine unter dem Text in Ruhe betrachtet werden, die entsprechenden Puzzles herausgesucht und die Wortteile an der richtigen Stelle eingetragen werden. (Wir empfehlen die Verwendung eines Bleistiftes, da hierbei Korrekturen leichter möglich und auch unauffällig sind.) Es sollte zunächst die fertige Baustein-Kombination gelesen werden, um zu überprüfen, ob sich ein richtiges Wort ergibt. Dann kann der Schüler den ganzen Satz leise lesen. Wenn das Wort richtig eingetragen ist, sollten die "verbrauchten" Puzzles unter dem Text durchgestrichen werden. Auf diese Weise kann der Schüler selbständig den ganzen Text bearbeiten.

Wenn alle Schüler ihren Text vervollständigt haben, sollte die Geschichte in der Klasse laut und deutlich vorgelesen werden. Je nach Unterrichtsform und Leistungsstand kann auch jeder einzelne Satz bereits nach Fertigstellung laut in der Klasse vorgelesen werden.

Ergänzt werden kann diese Übung z. B. dadurch, dass einzelne Sätze diktiert werden.

Der Verben-Kasten

Aufgabe: "Trage die fehlenden Bausteine ein!"

In jeder Zeile sollen die Schüler eine Verbform (Infinitiv) mit gleichem Stamm, aber verschiedenen Präfixen einfügen bzw. vervollständigen. Ein Beispiel ist immer vorgegeben. Nachdem sie das Beispiel gelesen haben, sollen sie selbst Wörter bilden, die in unserer Sprache tatsächlich vorkommen. Falls es zu Wortbildungen kommt, die zwar nicht zum Sprachinventar gehören, aber sinnvoll erscheinen, sollte dies unbedingt als positiv angemerkt werden.

Wenn der Kasten gefüllt ist, sollten wieder alle Wörter leise und auch laut gelesen werden. Sollten Schüler noch weitere Vorschläge für die Wortbildung nennen, können diese zusätzlich auf einem anderen Medium (OHP, Wandtafel) notiert werden, da hierdurch weiteres Material für Lese- und Segmentierübungen geboten werden kann.

Die Konjugationsübung

Aufgabe: "Trage die fehlenden Bausteine ein!"

In dieser Aufgabe kommen wieder Puzzle-Teile zum Einsatz. Die Schüler sollen vollständige Verbformen bilden, indem sie die entsprechenden Wortteile eintragen. Ein vollständiges Beispiel ist jeweils vorgegeben; wir haben es vermieden, immer nur die 1. Person Singular einzusetzen. Die Farbgestaltung der Puzzle-Teile erleichtert hier wieder das Erkennen der Funktionen der einzelnen Bausteine. Wenn Präfixe vorhanden sind, sind diese immer gleich; die Stamm-Morpheme bleiben in der Regel auch unverändert. Eine größere Anforderung an die Schüler stellen die Endmorpheme dar, die hier Flexionsendungen sind. Es ist ratsam, die Schüler zunächst das Beispiel lesen zu lassen. Danach können sie dann eigenständig alle Formen einsetzen. Auch die konjugierten Verben sollten wieder laut gelesen werden.

Weitere Übungen

Ergänzend wurden noch einzelne Übungen eingestreut, die Wortfamilien und/oder gleiche Wortstrukturen zum Thema haben.

Beispiel: der Ein/satz
 der Um/satz

Auch hier haben wir zu den Puzzle-Teilen gegriffen. Sie erlauben es, die Struktur der Morphemkombination deutlich zu machen, auch wenn die Bausteine unterschiedlich lang oder ungleichmäßig verteilt sind. Wieder ist jeweils ein Beispiel vorgegeben, aus dem die Lösung der Aufgabe hervorgeht. Auch diese Wörter sollten laut gelesen werden, wenn alle Lücken gefüllt sind.

7. Rechtschreibregelungen

Da es zur Zeit keine bundesweit einheitliche Regelung gibt, habe ich das Lehrwerk in zwei Varianten herausgegeben, in denen der Arbeitsteil für die Schüler jeweils nach der alten bzw. der neuen Regelung abgefasst ist. Auf jedem Titelblatt ist ersichtlich, um welche Fassung es sich handelt. Sollte sich trotz sorgfältiger Überarbeitung noch ein Rechtschreibfehler eingeschlichen haben, wäre ich für einen Hinweis sehr dankbar.

8. Layout

Für alle Bände wurde eine große Schrift gewählt, da diese erfahrungsgemäß am besten leserlich und auch motivierend ist. Dies bringt einen häufigen Seitenwechsel und manchmal die Notwendigkeit des Zurückblätterns mit sich. Deshalb raten wir dazu, die Blätter in ein Ringbuch (zwei Löcher) einzuheften, so dass man sie auch herausnehmen und nebeneinander legen kann. Die Seiten sind gegenüberliegend konzipiert (gerade Seitenzahl links).

Bei der Layoutgestaltung wurde auf die Anwendung des Blocksatzes verzichtet, um Worttrennungen möglichst zu vermeiden.

9. Literatur

- Augst, G. (1975).** Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Narr
- Barron, R. W. (1980).** Visual and phonological strategies in reading and spelling. In: Frith, U. (ed.). Cognitive processes in spelling. New York: Academic Press
- Beck, G. (1985).** Grundbaustein zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Bryant, P. E. & Bradley, I. (1980).** Why children sometimes write words which they do not read. In: Frith, U. (ed.). Cognitive processes in spelling. New York: Academic Press
- Finkbeiner, S. (1979).** Minifatz - Morfeme im Deutschunterricht. Baiersbronn-Schönmünzschach: Minifatz-Lehrmittel.
- Finkbeiner, S. (o. J.).** Minifatz Schülerkasten. Baiersbronn-Schönmünzschach: Minifatz-Lehrmittel
- Frith, U. (1978a).** Spelling difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 19, 279 - 285
- Frith, U. (1978b).** From print to meaning and from print to sound or how to read without knowing how to spell. *Visible Language* 12, 43 - 54.
- Frith, U. (1980).** Cognitive processes in spelling. London: Academic Press.
- Grissmann, H. (1980).** Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Bern: Huber
- Gudjohms, H. (1992).** Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung, U. O. H. (1981).** Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In: Valtin, R.; Jung, U. O. H. & Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.). Legasthenie in Wissenschaft und Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (1993).** Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags-Union
- Pilz, D. & Schubenz, S. (Hrsg.) (1979).** Schulversager und Kindergruppentherapie. Köln: Pahl-Rugenstein
- Snowling, M. J. (1981).** Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research* 43, 219 - 234
- Valtin, R.; Jung, U. O. H. & Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.) (1981).** Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Walter, J. (1996).** Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe
- Wendeler, J. (1989).** Gliederungsfehler beim Rechtschreiben. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 40, 1 - 7


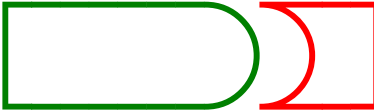
Inhalt KvKK

Auf der Suche nach Sachen	2
Das Land im Wind	6
Ein Geist in der Post	10
Bullen in der Halle	14
Ein kecker Dackel	18
Im Watt	22
Toni und Lisa zanken	26
Ein Bummel auf dem Damm	30
Eine Katze auf dem Sitz	34
Wer wagt gewinnt	38
Auf dem Berg	44
Ein nasser Po	48
Ein guter Fang	52
Toni insTor!	56
Werbung ist überall	60

Auf der Suche nach Sachen



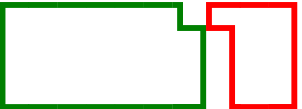
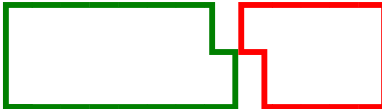
Toni und Lisa .

Sie  .

. Sie .

 und . So

ein Pech! Da sind nur

  und ein

Tuch auf dem .

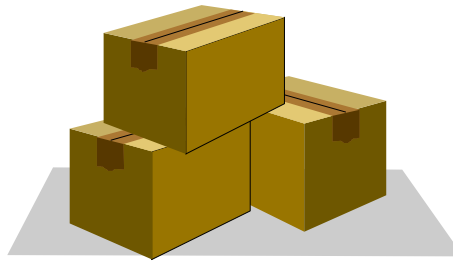


Das ist

[] [] [] .

Da [] die []

nur.

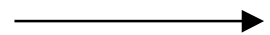


Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

[such] [en] [en] [Sach]

[such] [en] [e] [viel] [en]

[Sach] [such] [en] [Büch]



er er Bech ein e

Kach el bod Dach en

kein e gut e e Sach

lach en beid en

Trage die fehlenden Bausteine ein!

aus	such	en
ver		en
be	such	
ab		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich such e

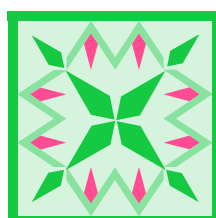
du

er, sie

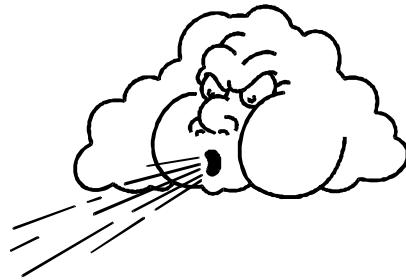
wir

ihr

sie



Das Land im Wind



Das Land im Wind, das ist
hier. Hier sind wir zu



Hier  wir 

 im Sand. Wir

ein .

Lisa hat Sand im Mund.

Das ist der Wind.

den ist die

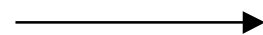
. Da

die



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

e Haus mach en ein



e e Rund find en

Bünd el en Neb Dün

en Weid e en weid

Rind er

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ein	find	en
ab		en
heraus		
hin		en
be		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich find  

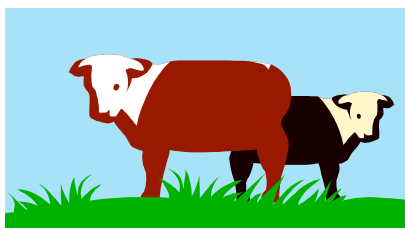
du find  est 

er, sie  

wir  

ihr  

sie  



Ein Geist in der Post



In der Post ist ein Geist. Er

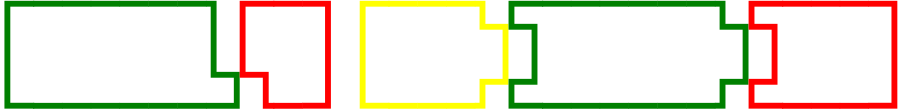
ist zu Gast in

. Er ist laut und

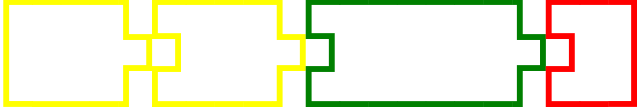
. Aber das ist doch

kein Geist! Das ist ein

Hund in der . Er ist

in die .

Lisa hat die 

.

Nun  Lisa die

 auf.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

ein er e Kist leis e

Kist e e Kist lauf en

ge Kist e ge zu

mach t t mach Kist

e

Trage die fehlenden Bausteine ein!

auf	mach	en
ab		
ein		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich bell

du

er, sie bell t

wir

ihr

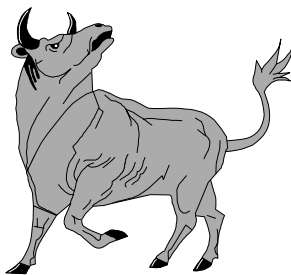
sie



Bullen in der Halle

ist die

los. Es sind



in der .

Toni und Lisa das

toll. Sie sind mit dem



da. Das Fell der

ist hell. Es

nach .

Herr ist auch da.

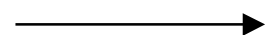
Er ist vom Zoll. Die

ins

.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !



en Bull Halle find

en Roller Bull en t

riech Güll e Müll er

en Bull soll en land

Aus

Trage die fehlenden Bausteine ein!

das Aus land

das Um

das In



Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich  

du  

er, sie  

wir  

ihr  

sie  

Ein kecker Dackel



Toni hat Hund. Es

ist ein . Der

auf

. Im

Maul hat er die von

Lisa. Nun der

die

und sie auf den





  . Er   in

den Rock von Lisa. Das ist

ein     .

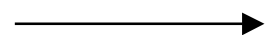


Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

 ein  en  el  Dack  Dack

 el  lieg  t  er  sein

 Deck  e  e  Jack  hol



t Dack el en Sock

leg t Hock er t

beiß keck er Dack el

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ein e Deck e

viel e en

ein Sock

ein Jack

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich

--	--

du

--	--

er, sie

leck	
------	--

wir

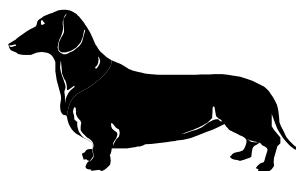
--	--

ihr

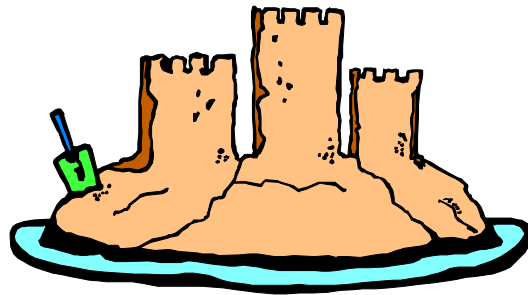
leck	t
------	---

sie

--	--



Im Watt



sind Toni und Lisa

im Watt. Sie sind mit der

im Watt. Das

ist gut. Da ist





im Watt.

im Watt

sie . So

ein Müll. Das ist nicht gut.

„  nicht so weit!“,

   . Nun

  wir nach

  ins Bett.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

Heut]e Mutt >er]er

Wett]ein]e Latt]e

Mitt]en]en find]

viel]e Zett]el]e Bitt]

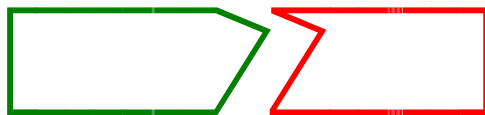
ruf]t Mutt >er]en

woll] Haus >e

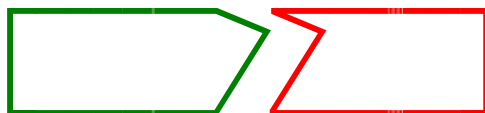


Trage die fehlenden Bausteine ein!

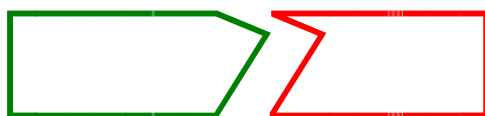
ich



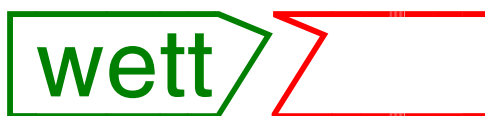
du



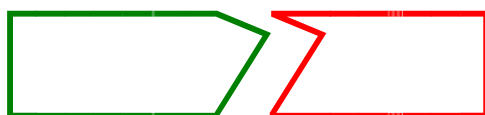
er, sie



wir



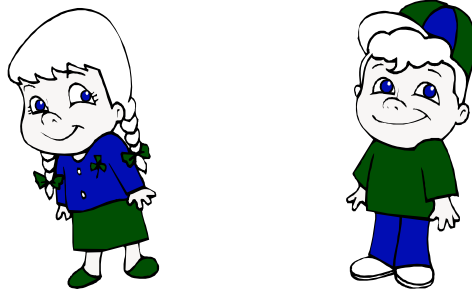
ihr



sie



Toni und Lisa zanken








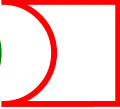


Toni und Lisa .

Toni will auf die Bank. Lisa
will nicht auf die Bank. Lisa

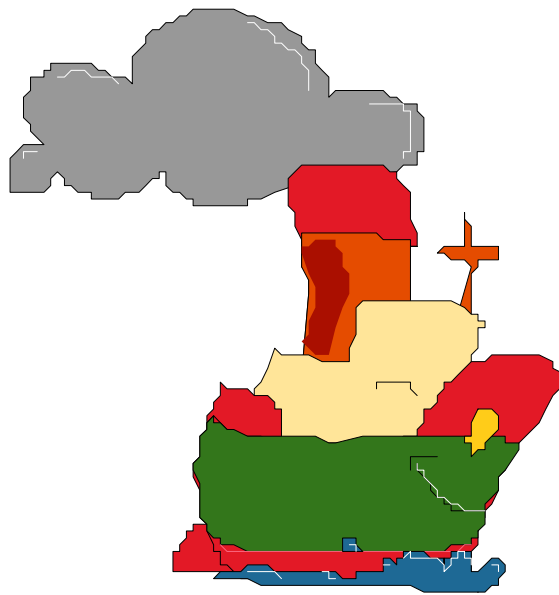
will auf der

.

ist auf

   . Er ist auf
See. Nun sind sie an
der   und  .

Der Zank ist vorbei.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

zank en lieb er Mol

e en wink Vat er er

Funk ein em Tank er

e Mol en wink

Trage die fehlenden Bausteine ein!

zu	wink	en
ab		
herbei		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich zank e

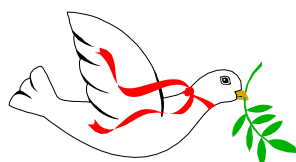
du

er, sie

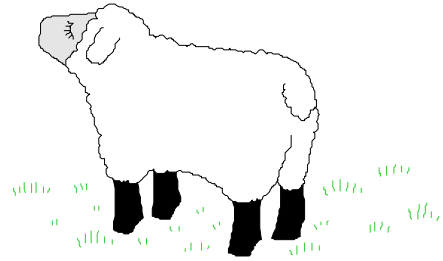
wir

ihr

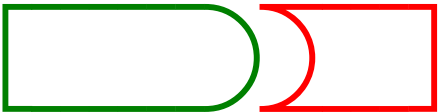

sie



Ein Bummel auf dem Damm



Es ist .

, , Lisa

und Toni 

  auf

dem Damm. Oh, da ist

ein Lamm auf der

. Oh, da ist 

[] [] am [] [] .

Der Hund [] [] das Lamm.

Ist der dumm! So ein

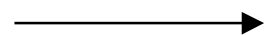
[] []! Gott sei Dank,

nun ist das Lamm weg.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

Somm [] er [] Mutt [] er [] er []

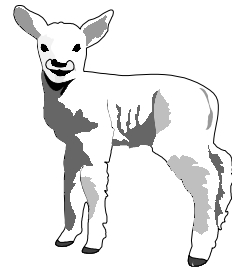


Vat mach en ein en

el Bumm e Wies ein

e Humm el el Himm

jag t Lümm el



Trage die fehlenden Bausteine ein!

be	dank	en
ver		
ab		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich

--	--

du

mach	st
------	----

er, sie

--	--

wir

--	--

ihr

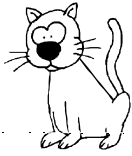
--	--


sie



--	--



Eine Katze auf dem Sitz



Lisa  in die

. Oh, da 

 auf dem Sitz. Wo

 die 

her? Sie  Lisa

nicht. Die  ist

[] [] . Sie [] [] auf

dem [] [] und

[] [] die [] [] .

Nun [] [] sie weg durch

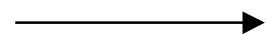
die [] [] in der Tür.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

[komm] [t] [Küch] [e] [t]

[sitz] [ein] [e] [putz] [ig]



e Katz e komm t

e Katz ge hör t

Katz e ig witz sitz t

Hock er t putz Tatz

en läuf t Ritz e

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ab	putz	en
ver		
heraus		en
weg		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich

du

er, sie

wir

ihr

sie



Wer wagt, gewinnt


Lisa und Toni um

die . will

. Sie



von zu

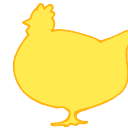
.  Oh, da

. Da

Lisa auf zu ,

denn sie will die

nicht



. Toni

so gut er kann



. Er hat

. Nur wer

, . "Oh,

so !",

Lisa.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

renn en Wett e er

Jed winn en ge renn

en Tonn e e Tonn

komm t ein e e

Henn hör t lauf en

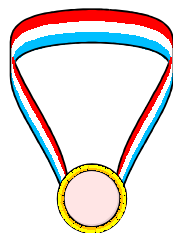
Henn e renn um en

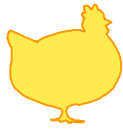
renn t er weit ge

wonn en t wag ge

winn t ein e e

Pann ruf t





Trage die fehlenden Bausteine ein!

ein e

Tonn e

viel e

Tonn en

ein

Henn

viel

ein

Pann

viel

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich **ge** **winn**

du

er, sie

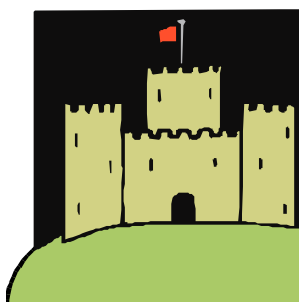
wir **ge** **winn** **en**

ihr

sie

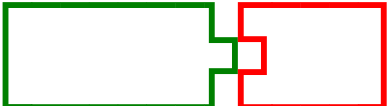


Auf dem Berg



Auf dem Berg 

sich  Burg. Toni und

Lisa  hinauf.




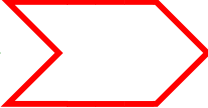
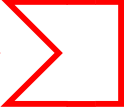
 hinauf. Es ist

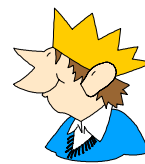
voll. Nun sind sie auf dem

Berg und auf der Burg. Auf

der Burg    sich

der Sarg  

   .



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

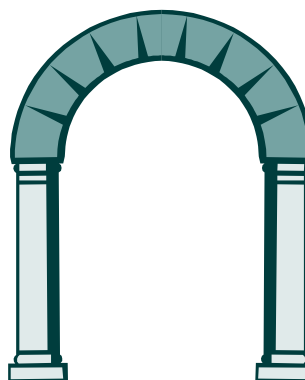
    

Trage die fehlenden Bausteine ein!

an	komm	en
herauf		
be		
ent		en
ver		



Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich **be** find mich

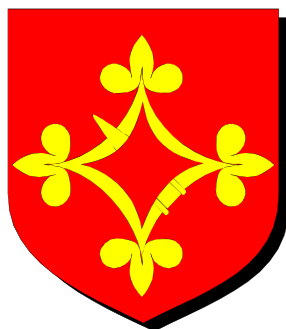
du dich

er, sie sich

wir uns

ihr **be** find **et** euch

sie sich

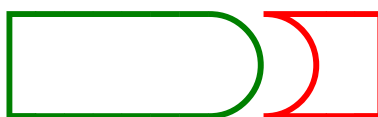


Ein nasser Po

Lisa und Toni sind auf der



 dem

Haus. Lisa hat die

 dabei.

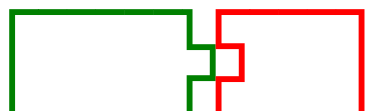


Vorher hat es

.  Auf

einmal  Toni:

"Mein Po ist nass, da war

noch  auf der

□ □ ." Sie □ □

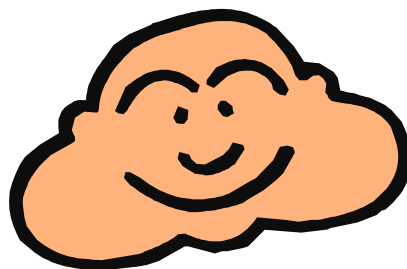
□ □ □ □ □ □ □ □ . Da

□ □ sie □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ den Po.

Nun □ □ □ □ sie □ □ □ □

□ □ □ □ .



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

Wipp e hint er e

Pupp ge reg n et

sag t en Reg Wipp

e hab en en kein

Lapp en leg en

dopp el t Papp e

er unt könn

en wied er wipp en

Trage die fehlenden Bausteine ein!

an	lach	en
auf		
aus		en

Trage die fehlenden Bausteine ein!

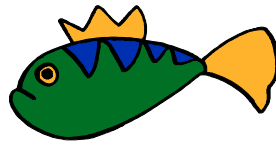
ich wipp-e

du -

er -



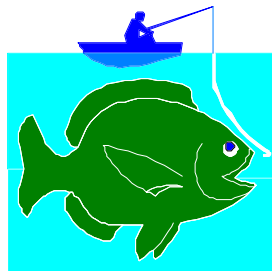
Ein guter Fang



Lisa und Toni



. Sie sind auf




See und etwas



. Sie

dabei. Die Zeit wird

immer   und der

    auf den



 . Nun sind sie an

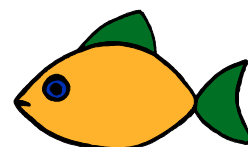
Land    und

    und

  im   am

Hang. Ist das nicht ein

  Fang?



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

hab en Hung er woll

en en fang sing en

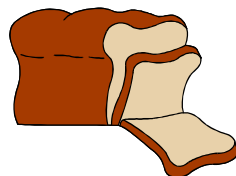
läng er en Mag häng

t en Fuß ge gang

en en kauf Kuch en

e Supp Lad en gut

er



Trage die fehlenden Bausteine ein!

an	fang	en
ein		en
emp	fang	
auf		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

wir 

ihr 

sie 

Toni ins Tor!



Toni

Ball. Das ist ein .

Er ist . Auf dem

im ist

ein Tor. zu sein

ist hart. Man ist oft 


. Wenn


man , dann

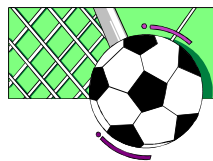
 es . Wenn

man , dann

 es 

. Das ist

.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

be sitz t ein en ball

Fuß Tor wart Ras en

en Gart wart Tor ver

letz t t ge winn gib

t Tort e ver ller t

gib t e böß Wort e

Fuß ball

Trage die fehlenden Bausteine ein!

be	sitz	
vor		en
ab		
auf		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich **renn** **e**

du

er



Werbung ist überall



In Land ist

an der Wand.

Die ist oft

. Man für

Eis und , für Reis

und auch für . Die



und mit

nach

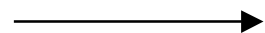
.



Übertrage die Bausteine in die richtige Stelle im Text !

jed em Werb ung ung

Werb farb ig wirb it



wirb]t Farb)e >e

Leut > soll)en

kauf >en]en voll] Korb

]en]e Haus] lauf)en

Trage die fehlenden Bausteine ein!

um	werb	en
an		
be		en
ab		

Trage die fehlenden Bausteine ein!

ich **werb**

du **wirb** **st**

er, sie

wir **werb**

ihr

sie

