

Die DEMEK-Literaturwoche

Von der Ferienschule zur

DEMEK - Literaturwoche im Primarbereich

BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift • Verbund „DemeK mit BiSS“

Hinführung zur Implementierung der vier DemeK-Bausteine Artikelsensibilisierung, Sprachlern- und Meinungsunden, Generatives Schreiben und Generatives Erzählen



B **S** **S**
i **S** **S**
Bildung durch
Sprache und Schrift

Bezirksregierung Köln



ZMI
Zentrum für
Mehrsprachigkeit
und Integration Köln

Die **DEMEK**-Literaturwoche

Von der Ferienschule zur **DEMEK**-Literaturwoche für den Primarbereich

BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift
Verbund „DemeK mit BiSS“

Hinführung zur Implementierung der vier DemeK-Bausteine
Artikelsensibilisierung, Sprachlern- und Meinungsrunden,
Generatives Schreiben und Generatives Erzählen

Erarbeitet durch

- ◇ Rosella Benati, Bezirksregierung Köln, Abt. 4 Schule, Arbeitsstelle Migration
- ◇ Sylvia Siegel-Kopatz, BiSS - Koordinatorin des Verbundes „DemeK mit BiSS“
- ◇ Dr. Lotte Weinrich, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für deutsche Sprache und Literatur II
- ◇ Anke Rothhaas, Grünebergschule, Köln, Sabrina Russo und Elke Wilding, Heintzelmännchen-Schule, Köln, Beate Schöpe, Sebastian-Schule, Bornheim-Roisdorf
- ◇ Angela Weyel, Grünebergschule, Köln, Erarbeitung des theaterpädagogischen Konzeptes.

Die DemeK-Literaturwoche ist im Rahmen des Verbundes „DemeK mit BiSS“ entstanden. BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift ist ein bundesweites Forschungs- und Entwicklungsprogramm, das Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt.

In Kooperation mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration und der Universität zu Köln

Herausgeber

Bezirksregierung Köln

Zeughausstraße 2-10

50667 Köln

Telefon 0221/147-0

Fax 0221/147-3185

poststelle@brk.nrw.de

www.brk.nrw.de

1. Auflage: 2019

Satz und Layout:

Peter Liffers, www.liffers.de

Fotos / Entwurf Arbeitsblätter:

Anke Rothhaas, Sabrina Russo, Beate Schöpe,
Sylvia Siegel-Kopatz, Dr. Lotte Weinrich,
Elke Wilding

Entwurf und Umsetzung Arbeitsblätter:

Giorgio Visintainer, www.visigrafik.de

Wir danken Daniel Dickopf für die freundliche Überlassung des Liedtextes „Erdmännchen“-Song und Sabine Lohf für die freundliche Bereitstellung ihrer Bastelvorlage „Floß aus Holz“.

Bezirksregierung Köln



Universität
zu Köln



ZMI
Zentrum für
Mehrsprachigkeit
und Integration Köln

1 Einleitung: DemeK mit BiSS	9
2 Ziele des BiSS-Projektes	10
2.1 Bestandsaufnahme: Was ist DemeK und wie wird DemeK praktiziert?	10
2.2 Umgang mit den DemeK-Plakaten	11
2.3 Balance zwischen Form und Inhalt bei der Generativen Textproduktion	13
3 Nutzung von Bilderbuchgeschichten für DemeK-Prozesse	15
3.1 Drei Vorteile von Bilderbüchern	15
3.2 DemeK mit dem Bilderbuch Superwurm	17
3.3 DemeK mit dem Bilderbuch <i>Königin Gisela</i>	22
3.4 „Generatives Erzählen“ mit <i>Königin Gisela</i>	24
4 Die „DemeK-Literaturwoche“	32
4.1 Der Wert eines gemeinsamen Themas	32
4.2 Das Planungsgeländer	32
4.3 Bezug zum Lehrplan Deutsch	40
5 Fazit	59
Literatur	63
6 Unterrichtsmaterial	67

VORWORT

Wir freuen uns, die vorliegende Publikation „Die DemeK-Literaturwoche“ – *Von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche für den Primarbereich*“ den Kolleginnen und Kollegen aus der Grundschule präsentieren zu können.

Das Konzept *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* – unterstützt den Erwerb bildungssprachlicher Varietäten der gesamten Schülerschaft in der heterogenen Schulklasse. Die Kernidee des Konzeptes, literarische Texte als Stützstruktur für sprachspielerisches Handeln zu nutzen, geht auf die Sprachdidaktikerin Gerlind Belke zurück. Sukzessive wurde dieser Grundgedanke in den letzten 20 Jahren von DaF-erfahrenen Lehrkräften in Zusammenarbeit mit der Forscherin zu einem umfassenden Unterrichtskonzept modelliert. Seit dem Schuljahr 2004 / 05 bildet die Bezirksregierung Köln DemeK-Moderatorinnen und -Moderatoren aus, die ihr Methoden-Wissen über ein modular strukturiertes Fortbildungsangebot an interessierte Schulen weitergeben. Mittlerweile wird DemeK an rund 100 Grundschulen im Regierungsbezirk Köln praktiziert. In der Arbeitsstelle Migration treffen aber auch viele Anfragen aus ganz Deutschland ein, die zeigen, dass das Interesse an dem Konzept überregional ist.

Ein wichtiges Ziel der BiSS-Verbundarbeit als Kooperation von Schule und Universität war es, mit der Konzeption einer „DemeK-Literaturwoche“ ein Angebot für Grundschulen zu schaffen, die Möglichkeiten der DemeK-Sprachbildung an den Schulen dauerhaft wachzuhalten. Durch die Hinzunahme von Bilderbüchern als Spender für literarische Mustertexte wurde DemeK zugleich in ein allgemeines Literacy-Konzept eingebettet und um das „Generative Erzählen“ erweitert. „DemeK-Literaturwoche“ bedeutet: Die gesamte Schule arbeitet eine Woche lang in allen Klassen und über alle Schulstufen hinweg zu einem bestimmten Thema, das ein für diese Zwecke ausgewähltes Bilderbuch vorgibt. Die Erfahrung zeigt: Das schafft Raum für die Verbindung von Bilderbucharbeit mit dem DemeK-Handwerkszeug und für die intensive Förderung der mündlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Vor allem aber wirkt sich die Arbeit an einem gemeinsamen Thema positiv auf das „Wir-Gefühl“ der ganzen Schule aus. Als Ergebnis der BiSS-Verbundarbeit konnte die „DemeK-Literaturwoche“ als neues Modul für die DemeK-Ausbildung konzipiert werden. Im September 2018 wurde die Neuausrichtung allen Sprachbeauftragten im Regierungsbezirk Köln vorgestellt und stieß auf große Resonanz.

Die vorliegende Handreichung enthält neben theoretischen Reflexionen zur erweiterten DemeK-Praxis ausführliche Hinweise zur inhaltlichen und organisatorischen Struktur der „DemeK-Literaturwoche“ sowie Ideen zur DemeK-Sprachförderung mit Bilderbüchern, die auf den Lehrplan der Grundschule NRW bezogen werden.

Es wäre schön, wenn sich zukünftig zahlreiche Grundschulen auf eine „DemeK-Literaturwoche“ einlassen würden. Wir meinen, es lohnt sich.

1 Einleitung: Demek mit BiSS

BiSS – „Bildung durch Sprache und Schrift“ ist ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm, das die in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt.

Die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln war mit ihrem Konzept „DemeK-Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ eine der ersten Antragsteller beim Programm BiSS. 2003 entstanden grundlegende Überlegungen für das Konzept DemeK. Der Name steht für **D**eutschlernen in **m**ehrsprachigen **K**lassen. Das Herzstück von DemeK ist die Generative Textproduktion, wie sie von Gerlind Belke (2006; 2012 a;b;c; 2015) entwickelt worden ist. Das Mustersprechen (in der Sprachlernrunde) und Musterschreiben (Generatives Schreiben) werden kombiniert mit einem Element aus der Fremdsprachendidaktik, das insbesondere den Genus-Kasus-Erwerb der Lernenden unterstützen soll. In diesem Konzept verbinden sich Elemente der Fremdsprachendidaktik mit Elementen der Zweitsprachen- und Muttersprachendidaktik. Aus den Ideen von Gerlind Belke und der praktischen Umsetzung von mehreren Grundschullehrkräften entstand 2005 die erste Fortbildungsreihe zum DemeK-Konzept für Kölner Grundschulen (zur Geschichte von DemeK vgl. Jaitner 2017).

In den darauffolgenden Jahren entwickelte sich das DemeK-Konzept theoretisch und schulpraktisch immer weiter. Zum einen wurde dies durch schulinterne Fortbildungen und beständige Erprobungen von DemeK-Einheiten im Sprachunterricht der Grundschule erreicht. Zum anderen kam es seit 2005 zu einer engen Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, so dass DemeK weiter theoretisch fundiert werden konnte und als Lehr- und Lernstoff Eingang in die erste Phase der Kölner Lehrerbildung fand. In dieser Phase (2005 bis 2014) führten die Grundschullehrerin und DemeK-Pionierin Monika Lüth (Grünebergschule) und Dr. Lotte Weinrich (Universität zu Köln) mit Lehramtsstudierenden sog. „Ferienschulen“ in den Herbstferien durch, die eine effektive Möglichkeit darstellten, die sprachlich-literarischen Kompetenzen von Grundschulkindern zu fördern und DemeK mit kleinen Sprachfördergruppen zu erproben. Die Kinder besuchten in den Ferien täglich von 10.00 bis 16.00 Uhr die Schule und wurden von ausgebildeten studentischen Förderkräften im Kleingruppenunterricht spielerisch an bildungssprachliche Strukturen der Sprache herangeführt. Bestimmte Elemente der Ferienschule (Wortschatzkiste, Tagebuch, Bühnenauftritt, etc.) erwiesen sich als so gewinnbringend, dass sie im Rahmen von BiSS in die Konzeption der sog. „DemeK-Literaturwochen“ eingeflossen sind (s. Kap. 4). Auch Vorschläge zur Erweiterung des DemeK-Konzeptes (s. Kap. 3) haben ihren Ursprung in den Ferienschulen.

2013, als das BiSS-Programm an den Start ging, war für die Arbeitsstelle Migration der richtige Zeitpunkt für die Überprüfung des Implementierungsprozesses gekommen. Aus den inzwischen über 50 fortgebildeten Schulen wurden drei DemeK-affine Grundschulen gewonnen, die bereits mehrjährige Erfahrungen mit diesem Konzept gesammelt hatten:

- ▷ Grüneberg-Schule, Köln-Kalk
- ▷ Heintzelmännchen-Schule, Köln-Vingst
- ▷ Sebastian-Schule Roisdorf, Bornheim Roisdorf

Als Kooperationspartner vor Ort bot sich das ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration – in Köln an. Lotte Weinrich von der Universität zu Köln konnte für die wissenschaftliche Begleitung gewonnen werden.

2 ZIELE DES BISS-PROJEKTES

2.1 Bestandsaufnahme im Rahmen von BiSS: Wie wird DemeK praktiziert?

Bei der Bestandsaufnahme, wie DemeK an Grundschulen praktiziert wird, spielte von Anfang an der intensive Austausch der Lehrerinnen untereinander eine wichtige Rolle. Die Lehrkräfte hospitierten an den jeweils anderen BiSS-Grundschulen, aber auch an weiteren DemeK-Schulen in der Bezirksregierung Köln und schärften hierdurch ihren Blick für die Chancen und Herausforderungen des Konzeptes. Darüber hinaus wurde der Prozess der Implementierung des DemeK-Konzeptes auch immer wieder mit der gesamten BiSS-Arbeitsgruppe diskutiert.¹ Dabei ging es neben organisatorischen, schulentwicklungsbezogenen sowie didaktisch-methodischen Aspekten auch um die grundsätzliche Frage, welchen Stellenwert DemeK an den Grundschulen hat oder zukünftig haben kann: Ist DemeK eine Unterrichtsmethode (neben anderen) im Deutschunterricht oder ist dieses Konzept mit seinen verschiedenen Elementen (s. Kap. 3) so tragfähig, dass DemeK gleichsam die Basis des Deutschunterrichts bilden kann? Folgende Leitfragen wurden bei der Bestandsaufnahme fokussiert:

1. Wann (in welchen Fächern / Unterrichtsphasen) und wie häufig wird DemeK an den ausgewählten Schulen eingesetzt?
2. Welche konkreten Maßnahmen können die DemeK-Implementierung unterstützen?
3. Welche didaktisch-methodischen Herausforderungen ergeben sich bei der DemeK-Umsetzung?

Als wichtiges Ergebnis der Bestandsaufnahme kann festgehalten werden, dass DemeK in allen drei BiSS-Schulen im Deutschunterricht und im Sprachförderunterricht, zum Teil auch in den anderen Fächern, regelmäßig mit Erfolg praktiziert wird. Der Einblick in andere DemeK-Schulen der Bezirksregierung zeigte allerdings, dass das Konzept bezüglich Häufigkeit und Umfang zurzeit noch mit sehr unterschiedlicher Intensität praktiziert wird. Als wichtige Unterstützungsmaßnahme für die DemeK-Implementierung erwies sich an den Schulen die Einrichtung eines DemeK-Expertenteams, um den DemeK-Anspruch wach zu halten und aktuelle Herausforderungen bewältigen zu können.

¹ Zu der BiSS-Arbeitsgruppe gehören außer Rosella Benati vom ZMI Köln und Lotte Weinrich die BiSS-Koordinatorinnen Anne Schumacher (bis 2015) und ihre Nachfolgerin Sylvia Siegel-Kopatz sowie die Grundschullehrerinnen Anke Rothhaas, Sabrina Russo, Beate Schöpe und Elke Wilding.

Besonders ergiebig war in der BiSS-Arbeitsgruppe die Diskussion der Herausforderungen des Konzeptes in Bezug auf konkrete unterrichtsdidaktische und methodische Fragen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen hier vor allem: Der Umgang mit den DemeK-Plakaten für die Artikelsensibilisierung, die Balance zwischen Form und Inhalt bei der Generativen Textproduktion sowie die Nutzung von Bilderbuchgeschichten und das „Generative Erzählen“ als erweiterte DemeK-Elemente.

2.2 Umgang mit den DemeK-Plakaten

DemeK baut nicht nur auf das implizite Lernen beim Sprachspiel, sondern berücksichtigt darüber hinaus auch, dass sprachliches Lernen auf besondere Impulse angewiesen ist, denn viele Schülerinnen und Schüler benötigen für den Austausch von Wörtern, Phrasen oder Sätzen aus dem literarischen Mustertext systematische Unterstützung. Ein einziges ausgetauschtes Wort mit einem anderen Genus verlangt für alle Bezugswörter (z.B. Personal- und Possessivpronomen) ggf. eine grammatische Anpassung (Kongruenz). Als hilfreich für die DemeK-Konzeption hat sich deshalb die Nutzung von farbigen Plakaten erwiesen, auf denen Nomen nach ihrem Genus sortiert werden.

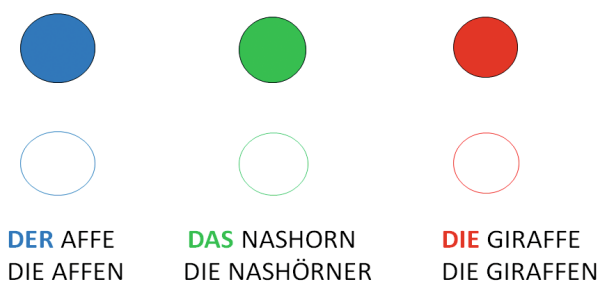


Die im Rahmen von BiSS geleistete Bestandsaufnahme zeigte allerdings, dass die Nutzung der Plakate zum Teil noch nicht befriedigend verläuft. Das hängt vor allem damit zusammen, dass einige Lehrkräfte die farbigen Plakate in einer anderen Reihenfolge aufhängen, als dies im DemeK-Konzept (vgl. DemeK-Leitfaden) vorgesehen ist. Die Idee der dreifarbenen Plakate stammt ursprünglich aus dem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Im DaF-Unterricht ist die Reihenfolge **der/das/die**

üblich. Sie wird damit begründet, dass die maskuline und neutrale Formenbildung viele Parallelen aufweist, während feminine Formen hiervon öfter abweichen. Die DaF-Reihenfolge der Plakate steht aber im Widerspruch zu unserem alltäglichen „der/die/das-Verständnis“, an dem sich einige Lehrkräfte bei der Aufhängung der Plakate offenbar orientieren. Für die Schülerinnen und Schüler können die bunten Plakate aber nur dann als mnemotechnische Gedächtnishilfe fungieren, wenn sie stets in der gleichen Reihenfolge aushängen. Im BiSS-Arbeitskreis wurde deshalb zwischenzeitlich erwogen, die DaF-Reihenfolge zugunsten der Alltagssprachlichen Reihung noch einmal abzuändern. Schließlich entschied sich die Gruppe aber dafür, die DaF-Reihung beizubehalten, da gerade Schulen mit intensiver DemeK-Praxis die Vorgabe seit vielen Jahren konsequent umsetzen (vgl. Beu 2017).

Die Beobachtungen von DemeK-Stunden an verschiedenen Schulen ergaben ferner, dass die Nutzung der Plakate weitere Fragen aufwirft, die nach einer einheitlichen Regelung drängen. Zum ersten gibt es bei den Wortschatzplakaten unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Nomen im Plural. An einigen DemeK-Schulen wurden für pluralische Nomen noch andersfarbige Plakate eingeführt. Diese Lösung schien der BiSS-Gruppe allerdings nicht sinnvoll. Stattdessen einigte sich die Gruppe darauf, Nomen im Plural von den Kindern in den Singular überführen zu lassen und dann passend farblich zuzuordnen. Der Transfer schult zugleich die Sprachbewusstheit und schafft ein Verständnis für den Numerus als grammatische Kategorie². Als hilfreich erweist sich darüber hinaus, wenn Nomen im Plural grafisch folgendermaßen gekennzeichnet werden: Im Gegensatz zu den singularischen Nomen erhalten sie keinen ausgefüllten Punkt, sondern einen weißen Kreis, der allerdings mit seiner farblichen Umrandung auf das Genus des Nomens im Singular verweist:

Artikelsensibilisierung



Zum zweiten dienen DemeK-Plakate nicht nur dem Zweck, dass die Kinder einzelne Nomen mit korrektem Artikel lernen, sondern sie sollen auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nach und nach die (text-)grammatischen Gesetze nachvollziehen können. Deshalb werden auf den Plakaten nicht nur die Nomen, sondern auch die Pronomen (z. B. *er / es / sie*) hinzugefügt, die sich

² Im Unterrichtsgespräch kann thematisiert werden, dass es Wörter gibt, die nur im Plural stehen (Pluraletantum, z. B. „Leute“ oder „Ferien“). Umgekehrt gibt es auch Wörter, die nur im Singular stehen können (Singularletantum, z. B. „Obst“ oder „Schnee“).

als „Nachziehwörter“ im (veränderten) Text auf das Nomen beziehen. In der BiSS-Gruppe wurde deshalb verbindlich festgehalten, dass Pronomen auf den Plakaten mit einem Kreis eingerahmt werden:



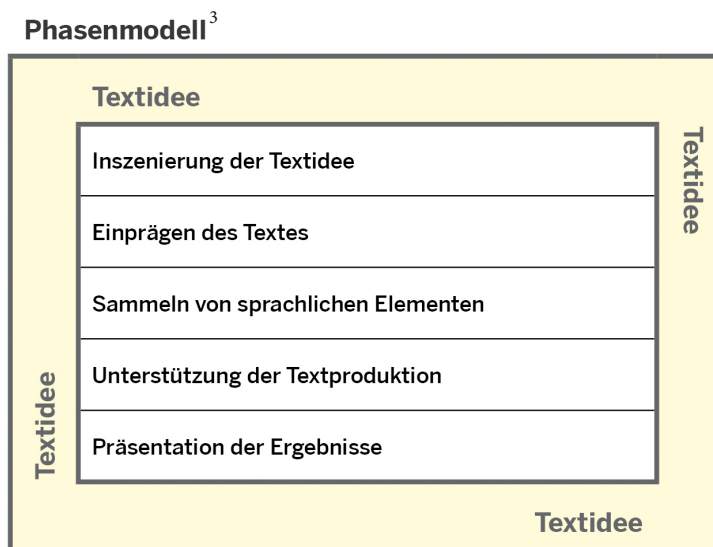
2.3 Balance zwischen Form und Inhalt bei der Generativen Textproduktion

Als große Herausforderung erweist sich nach Einschätzung der BiSS-Gruppe im DemeK-Unterricht das Finden und Einhalten der Balance zwischen grammatischer Form und inhaltlicher Textidee. Die Hospitationen im DemeK-Unterricht zeigen, dass die DemeK-Lehrkräfte i.d.R. einen guten Blick für die grammatischen Herausforderungen (Konjugation, Deklination) des Mustertextes entwickelt haben. Entsprechend bemessen sie den Wert von literarischen Texten, an deren Mustern sich Kinder orientieren sollen, vor allem daran, welches grammatische Potential die Texte bieten. Zum wichtigen Auswahlkriterium für Unterrichtstexte (Gedichte, Erzählungen, Lieder) wird also, ob sie z.B. „schöne Akkusativobjekte“ oder komplexe Nominalgruppen enthalten. In manchen DemeK-Stunden läuft der Unterricht dann so ab, dass nach einer kurzen Hinführung zum Text, bei der die Textidee noch berücksichtigt wird, relativ schnell das grammatische Üben im Vordergrund steht und die inhaltliche Dimension in den Hintergrund tritt. Das kann zur Folge haben, dass die Schülerinnen und Schüler die Generative Textproduktion zwar mechanisch erfüllen, aber den Textinhalt kaum verarbeiten (vgl. Weinrich 2014). Das widerspricht der wichtigen Erkenntnis, dass die sprachlich-literarischen Kompetenzen von Kindern in dem Maße anwachsen, wie sie vom Inhalt des Textes fasziniert und affiziert sind. Es gilt: „Je bedeutungsvoller die Inhalte für den Lernenden sind, desto nachhaltiger ist das Lernen und umso weniger wird vergessen“ (Bleyhl 2016, S. 52).

Bei der Sondierung der geeigneten literarischen Texte sollten Lehrkräfte deshalb beide Augen offen halten: Ein Auge bleibt auf die formal-sprachlichen Angebote gerichtet, die der Text bietet. Das andere Auge aber sieht darauf, was der Text inhaltlich zu bieten hat: Behandelt er ein Thema,

das die Lehrkraft selber anspricht und das auch die Kinder der Klasse „in Schwingungen“ versetzen könnte?

Vor diesem Hintergrund wurde mit dem BiSS-Team ein DemeK-Phasenmodell entwickelt, bei dem die Beachtung der Textidee als umfassendes Prinzip in allen Phasen des DemeK-Prozesses gegenwärtig ist:



Die Akzentuierung der Textidee hat besondere Auswirkungen auf die zweite Phase der Generativen Textproduktion, nämlich auf das *Sammeln von passenden Ausdrücken*. Bei der Erstellung von „Sammellisten“ geht es nämlich nicht primär darum, besonders lange Listen mit Austauschwörtern zu erstellen, die grammatisch passen, aber inhaltlich eher beliebig erscheinen. Stattdessen sollte das Finden von sprachlichen Varianten primär inhaltlich motiviert sein. „Focus on Meaning“ (Schätz 2017, S. 187) wird dies in der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung genannt. Vermutlich finden die Kinder dann nur wenige passende Austauschwörter, die aber ein Ausdruck dafür sind, dass sie sich kognitiv oder emotional auf den Mustertext eingelassen haben⁴. Aus der Sinnhaftigkeit schöpfen viele Kinder die Kraft für das Generieren eigener Texterzeugnisse, die sie am Ende der Klasse oftmals mit großem Produktstolz präsentieren wollen.

Die Notwendigkeit der Balance zwischen Form und Inhalt hat Gerlind Belke von Anfang an mit großer Klarheit gesehen. Deshalb hat sie eines ihrer Bücher „Poesie und Grammatik“ (2012a) betitelt und damit das doppelte Ziel des Sprachspiels prägnant beschrieben.

³ s. DemeK Arbeitshilfen für den Unterricht in der Primarstufe – Schwierigkeitsstufe I

⁴ Passender ist es daher, anstelle der „Sammelliste“ von einer „Sammlung“ zu sprechen.

3 DEMEK MIT DEM BILDERBUCH

3.1 Drei Vorteile von Bilderbüchern

In der bisherigen Ausrichtung von DemeK werden hauptsächlich lyrische Mustertexte für die Generative Textproduktion genutzt. In der BiSS-Gruppe wurde kritisch angemerkt, dass die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler für Gedichttexte erfahrungsgemäß nachlässt. Vor diesem Hintergrund wurde bereits in den Ferienschulen erprobt, DemeK in ein allgemeines Literacy-Konzept einzuspannen. Neben lyrischen Texten wurden in diesen Ferienschulprojekten auch Bilderbuchgeschichten als „Gerüste“ (fachlich: Scaffolds) für sprachlich-literarisches Lernen in den Blick genommen und für den DemeK-Unterricht so aufbereitet, dass die Bild- und Textpotentiale von den Kindern schöpferisch verarbeitet werden konnten. Über BiSS und andere Lehrerfortbildungen hat die Nutzung von Bilderbuchgeschichten mittlerweile Eingang in den DemeK-Unterricht vieler Schulen gefunden. Bilderbuchgeschichten spielen auch eine zentrale Rolle für die nach dem Vorbild der Ferienschulen konzipierten „DemeK-Literaturwochen“ (vgl. 4), die an den drei ausgewählten BiSS-Schulen seit 2016 regelmäßig durchgeführt werden.

Was aber prädestiniert Bilderbuchgeschichten in besonderer Weise für sprachlich-literarisches Lernen im DemeK-Unterricht? Fachdidaktisch sollen nachfolgend drei Aspekte, die ihrerseits eng zusammenhängen, etwas genauer betrachtet werden:

- a) Die Bilderbuchgeschichte als Bild-Text-Komposition
- b) Die Bilderbuchgeschichte als „Vorlese-Dialog“ und Klangerlebnis
- c) Die Bilderbuchfiguren als Türöffner in eine vorgestellte Welt.

a) Die Bilderbuchgeschichte als Bild-Text-Komposition

Das markante Merkmal eines Bilderbuchs ist die integrative Verzahnung von Text- und Bildebene. Illustrationen sind ebenso wie Texte eine gleichberechtigte Erzählform. Dabei können Bild und Text im Bilderbuch auf besondere Weise aufeinander bezogen sein, z.B. parallelisierend oder aber gegenläufig (vgl. Thiele 2003; Staiger 2014). Lehrkräfte können ihre sprachlichen Impulse daher entweder auf den Text oder das Bild oder aber auf das Zusammenspiel von Text und Bild ausrichten, was das Spektrum an Sprech-, Erzähl- und Schreibanlässen potenziert (vgl. Uhland / Wildemann 2015). Aufgrund ihrer frühen Erfahrung mit den elektronischen Medien gehören Kinder heute zu einer ausgesprochen visuellen Generation mit erstaunlichen Bild-Lese-Fähigkeiten. In der Fachdidaktik wurde dafür der Begriff „visual literacy“ geprägt (Dehn 2007, S. 28). Kinder entdecken oft viel schneller als der erwachsene Betrachter erstaunliche Details in den Bildern. Bei der Rezeption von Bilderbüchern kann die Zusammenführung von Bild und Text zu einem „kohärenten Ganzen“ sowohl eine Herausforderung als auch eine Lernhilfe darstellen (Gressnich 2014, S. 149). Als sprachunabhängige Bedeutungsträger tragen Bilder dazu bei, dass kindliche Betrachter die Bilderbuchgeschichte auch dann verstehen können, wenn sie noch am Anfang ihres Spracherwerbs stehen. Hieraus ergeben sich auch Perspektiven für die Verbindung von DemeK und Seiteneinstieg für Deutschlernende (vgl. Weinrich / Altinay 2016) sowie von DemeK und Inklusion (vgl. Naugk u.a. 2016).

b) Die Bilderbuchgeschichte als „Vorlese-Dialog“ und Klangerlebnis

Ein weiterer Vorteil von Bilderbuchgeschichten ist, dass die Lehrkraft viele Möglichkeiten hat, die Kinder in die Geschichte „hineinzuwickeln“ und damit in eine fremde Welt zu entführen. Aus der Lesesozialisationsforschung ist seit langem bekannt, dass die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung dann besonders sprachförderlich ist, wenn das Vorlesen immer wieder von Gesprächsinseln durchbrochen wird, d.h. wenn die Kinder sich beständig mit ihren Fragen, Assoziationen und Anmerkungen in den Rezeptionsprozess einbringen können (vgl. Wieler 1997; Elias 2009; Uhland/Wildemann 2015; Schätz 2017). Diese Art des dialogischen Lesens „kann als eine Mischform zwischen freiem Erzählen und Vorlesen verstanden werden, da über den Inhalt des Buches hinaus Interaktionen entstehen“ (Schätz 2017, S. 185). Früher hat man vor allem an Kinder im Vorschulalter gedacht, die nachweislich vom dialogischen Vorlesen profitieren. Mittlerweile gibt es empirische Belege dafür, dass insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder, die nach den Prinzipien des dialogischen Lesens gefördert wurden, größere Lernzuwächse im expressiven Ausdruck und bei der morphologischen Regelbildung erzielten als die Schülerinnen und Schüler aus einer Kontrollgruppe, die mit konventionellen Sprachentwicklungsmaterialien beschult wurden (vgl. Ennemoser u.a. 2013).

Der Wert des dialogischen Lesens besteht darin, dass alltagsnahe Mündlichkeit und literarisch geprägte Schriftlichkeit keine Gegensätze bilden, sondern abwechselnd vorkommen, was sich positiv auf die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder auswirken kann (vgl. Garbe u.a. 2009). Häufig enthält der Bilderbuchtext einen bildungssprachlichen Wortschatz und komplexere Textstrukturen; diese können aber jederzeit von der Lehrkraft mündlich erläutert, in Alltagssprache übersetzt oder auch sogar übersprungen werden. Insofern kann die Lehrperson die begleitenden Interaktionen beim dialogischen Lesen sehr genau auf ihre jeweilige Kindergruppe abstimmen und dadurch gezielt Übergänge schaffen: Von der Geschichtenwelt zur Lebenswirklichkeit der Kinder, vom gespannten Zuhören zum entspannten Plaudern, von der Sprache zur Schrift. Bekanntlich ist der Weg in die Schrift für die Schülerinnen und Schüler mit einer Distanznahme von mündlicher Sprache verbunden, was überhaupt erst dazu führt, dass sich schriftgeprägte Begriffe wie Wort, Satz, Text entwickeln.

Geübte Lehrkräfte lesen den Bilderbuchtext außerdem nicht monoton vor, sondern melodisch und betont. Der wohlgeformte sprachliche Text kann dadurch für die Zuhörenden zu einem genussvollen Klangerlebnis werden. Die Vorlese- und Erzählstimme von Lehrkräften ähnelt auch dem speziellen Sprechstil, den Mütter gegenüber ihren Babys und Kleinkindern verwenden. Dieser prononcierte Sprechstil wird „Motherese“ genannt und gilt als besonders sprachlernförderlich. Eine „kindertümelnde“ Vorlese- oder Erzählstimme der Lehrperson erleichtert den Kindern demnach die hörenerseitige Verarbeitung des klanglich inszenierten Vorlesetextes (vgl. Bose / Gutenberg 2007, S. 226).

c) Die Bilderbuchfiguren als Türöffner in eine vorgestellt Welt

Es ist bekannt, dass Lesen und Schreiben im Grundschulalter in hohem Maße auf Identifikation angewiesen ist. Gerade wirklichkeitsfremde Themen bieten den Kindern die Möglichkeit, ihre eigenen Wünsche und Ängste zu verarbeiten, ohne diese explizit benennen zu müssen, da sich die Inhalte hinter einer fiktiven Geschichte verbergen (vgl. Kohl / Ritter 2012). Das Thema der Bilderbuchge-

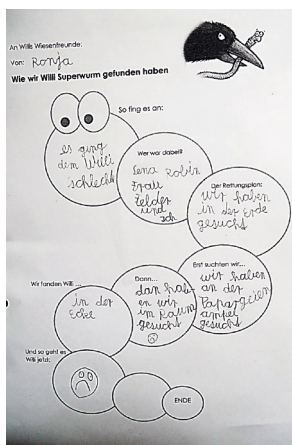
schichte sollte mit Grunderfahrungen zu tun haben, die Kinder nachvollziehen können. Der kindliche Leser erkennt in den handelnden Figuren, was seinen eigenen Erfahrungen entspricht (vgl. Spinner 2016). Da die Figuren als Türöffner in die fiktionale Welt fungieren, ist es als großer Vorteil von Bilderbuchgeschichten anzusehen, dass die Figuren auch im Bild illustriert sind. Dadurch können die Kinder leicht eine Vorstellung von ihren Helden aufbauen, mit denen sie mitfiebern und mitfühlen. Die „subjektive Involviertheit“ (Spinner 2006, S. 8) ist eine wichtige Bedingung dafür, das große Potential von Bilderbüchern für sprachförderliche Zwecke auszuschöpfen.

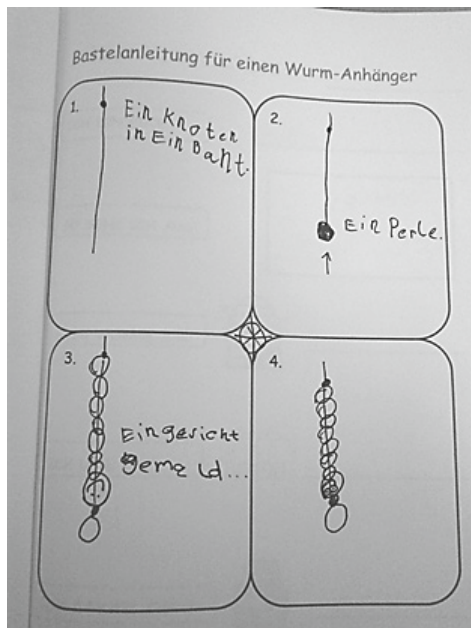
3.2 DemeK mit dem Bilderbuch *Superwurm*

Ein Bilderbuch, das sowohl in der Ferienschule als auch in der „DemeK-Literaturwoche“ erfolgreich erprobt wurde, ist das Bilderbuch *Superwurm* (von Scheffler / Donaldson), das 2012 in deutscher Übersetzung bei Beltz & und Gelberg erschienen ist. Die Bilderbuchgeschichte *Superwurm* ist als echte Heldengeschichte hervorragend geeignet, um eine Identifikation mit dem Protagonisten zu erreichen. Der Superwurm hat nämlich nicht nur Superkräfte, sondern er ist auch sehr sozial. Er denkt sich lustige Spiele für die gelangweilten Bienen aus und hilft anderen Tieren aus der Not. Eines Tages gerät er jedoch selber in die Fänge einer bösen Echse, für die er Schätze ausgraben soll. Aber seine Tierfreundinnen und -freunde lassen ihn nicht im Stich, sondern befreien ihn aus der misslichen Lage, so dass es am Ende heißt: „HURRA ... SUPERWURM ist wieder da“ (o.S.). In diesem Buch geht es somit um Mut und Freundschaft, Solidarität und Helferinnen- und Helfertum, vor allem aber handelt die Geschichte von Tierfiguren (Regenwurm, Käfer, Ameise, Kröte), die gemeinhin nicht zum klassischen Kuscheltierbestand gehören, im Bilderbuch aber die „Guten“ sind.

In den „DemeK-Literaturwochen“, die nach dem Vorbild der Ferienschule durchgeführt wurden, haben die Lehrkräfte daher Raum und Zeit gefunden, den Superwurm als Identifikationsfigur für die Kinder „begreifbar“ zu machen. So entstanden viele selbst gebastelte Superwürmer (samt Herstellungsanleitung), die im Unterricht z.B. als Handpuppen genutzt wurden.

Als „zusätzlicher Kommunikationspartner“ konnte der *Superwurm* von den Kindern auf den neuesten Stand gebracht werden, Ratschläge oder Briefpost erhalten oder wegen seiner Verletzung getröstet werden (vgl. Schätz 2017, S. 215). In einem anderen Lernsetting wurden Heldengeschich-



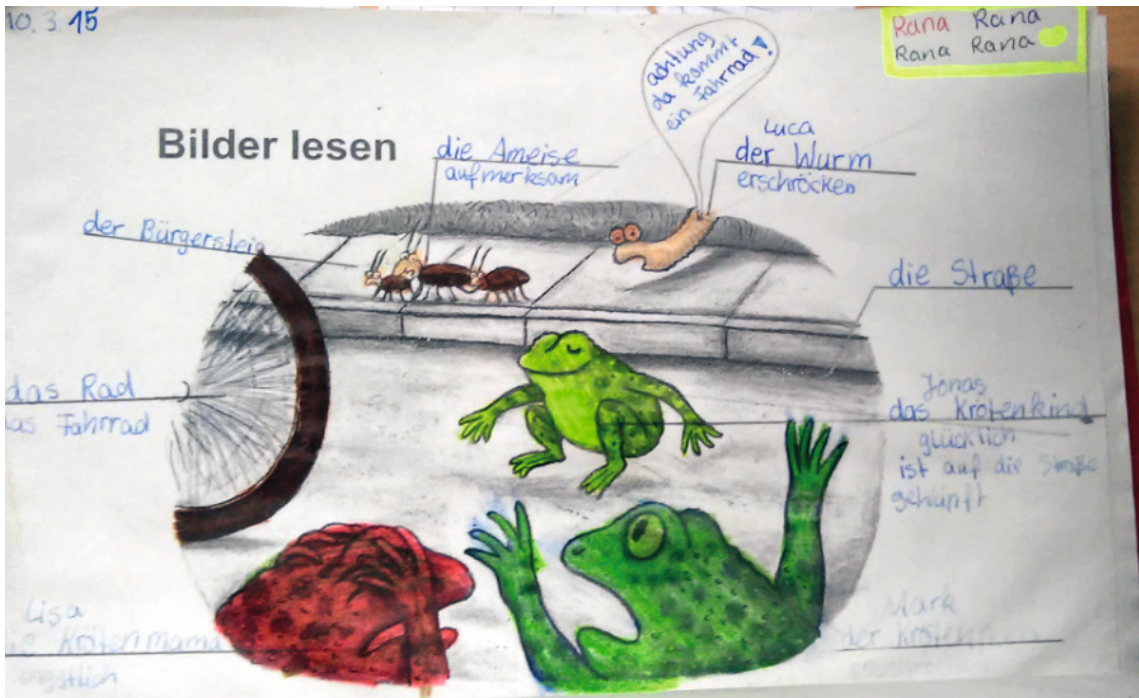


1. Zuerst nehmen wir die Socke und dann den Löffel und nehmen uns den Reis und tun
2. Dann müssen wir uns ein Wollstück aussuchen und mit der Schere ein Stück abschneiden
3. Danach Knoten wie die Woll an die Sockchen
4. Diese 3 Schritte wiederhole ich, bis der Strumpf zu Ende ist und mache einen Knoten hinein.
5. Zum Schluss müssen wir die Wackel-Augen ankleben und die Haare ankleben und den Mund malen.

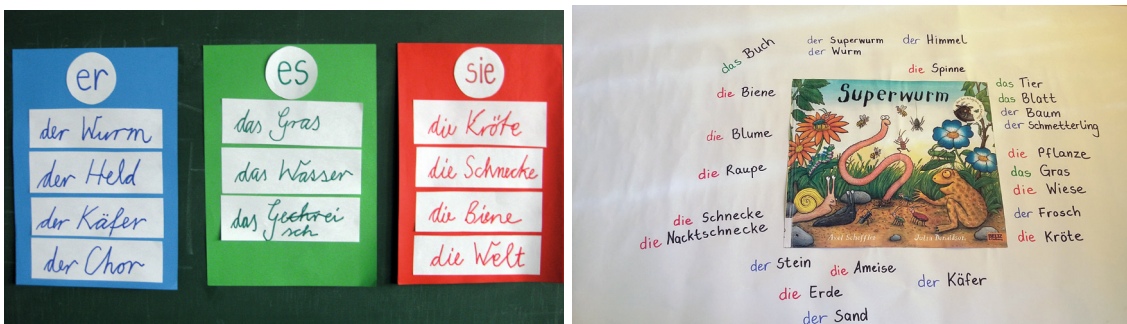
2. Löffel
Reis
in die
Socke

ten erzählt. Wenn diese keine wahren Erlebnisse darstellten, sondern ausgedacht waren, zeigte das Kind den Fiktionalitätsstatus dadurch an, dass es sich den *Superwurm* um den Hals legte. *Superwürmer* kamen aber auch als Mappendekoration oder Umrisszeichnung für Superwurmgeschichten vor. Große Begeisterung lösten auch Superwurmketten (samt selbst erstellter Bedienungsanleitung) aus, die jeden Tag der Literaturwoche um eine Perle anwuchsen.

Als ergiebig erwiesen sich in der „DemeK-Literaturwoche“ ferner Interaktionssituationen, bei denen das Gespräch über einzelne Bilder aus dem *Superwurm* im Zentrum stand. Auf einem Bild (s. Kopie) ist z.B. eine kleine Kröte zu sehen, die alleine die Straße überquert und fast von einem Gefährt überfahren worden wäre, wenn nicht *Superwurm* in letzter Sekunde als Retter auf den Plan getreten wäre. Dieses Bild enthält zahlreiche „Leerstellen“ (Staiger 2014, S. 20), die von den Kindern individuell gefüllt werden können. Um die Dramatik der Situation zu erfassen, regt die Lehrkraft durch gezielte Fragen an, sich in einzelne Figuren auf dem Bild einzufühlen. Dabei kann



sie auch Bezug auf das Weltwissen der Kinder nehmen (z.B. Regeln beim Überqueren der Straße). Auf diese Weise wird das statische Einzelbild im Gespräch zu einer kleinen Erzähleinheit dynamisiert, woraus sich motivierende Schreibansätze ergeben. Ein erzählförderliches Klima entsteht immer dann, wenn es Raum für eigene Sichtweisen gibt, und wenn Kinder über den Abgleich mit eigenen Erfahrungen von der erzählten Geschichte emotional berührt werden.



Darüber hinaus eignet sich die Bilderbucharbeit auch für den Erwerb bisher unbekannter Nomen, die auf DemeK-Plakaten festgehalten werden sollten. Nach unseren Erfahrungen werden die Wörter aus der Bilderbuchgeschichte besonders schnell gelernt; schließlich gibt es für viele unbekannte Wörter bildliche Entsprechungen und der Bilderbuchwortschatz ist – gedächtniswirksam – in eine Geschichte eingespannt. In den „DemeK-Literaturwochen“ wurden zum *Superwurm* u.a. auch Memorykarten (Wort und Bild) in den DemeK-Farben erstellt und immer wieder für Spielrunden genutzt.

Durch seine besondere sprachliche Gestaltung ist der *Superwurm* auch ein ausgezeichnetes Vorlesebuch: Der gesamte Text der Episodengeschichte ist nämlich in Reimprosa verfasst. Die gereimten Strophen stehen in einem auffälligen Kontrast zur Alltagssprache. Gerade weil sie so „ungewohnt ,daherkommen‘, prägen sie sich ein“ (Berg 2005, S. 49). Nach kurzer Zeit können die

Schülerinnen und Schüler die Paarreime mitsprechen oder ganze Textteile auswendig aufsagen. Dadurch erwerben sie implizit ein Gespür für die klanglichen Besonderheiten der deutschen Sprache. Als akzentzählende Sprache ist die Prosodie des Deutschen durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben gekennzeichnet. Im gesamten Bilderbuchtext finden sich Verse mit diesem Betonungsmuster (fachlich Trochäen genannt) in hoher Verdichtung. Zusammen mit dem Paarreim führen sie spielerisch in die Phonologie des Deutschen ein, z.B.:

*Zwischen Gräsern, hinter Hecken
singen Käfer, Bienen, Schnecken
glücklich wie nie zuvor
mit den Kröten laut im Chor [...].*

Das Wissen um die feinen Lautlamellen der Sprache unterstützt nicht nur die korrekte Aussprache, sondern auch den Schriftspracherwerb (vgl. Wildemann 2015). Die Segmentierung des Bilderbuchtextes in einzelne Strophen erleichtert der Lehrkraft außerdem das abschnittsweise Vorlesen und Innehalten, aber auch das Herausgreifen einzelner Textabschnitte für die Generative Textproduktion. Nahtlos knüpft die Lehrperson hiermit an die Vorerfahrungen der DemeK-geschul-ten Kinder mit Gedichten an.

In dem Begleitfilm zur Ferienschule ist ein Beispiel zu sehen, wie eine komplexere Unterrichtseinheit zur Generativen Textproduktion mit dem Superwurm durchgeführt werden kann. Als Mustertext für die Sprachbildung wurde folgende Strophe aus dem Superwurm ausgewählt:

*Ein Käfer fällt ins Wasser rein,
wird es wohl sein Ende sein?
Kein Problem, wir brauchen nur ...
Superwurm als Angelschnur.*

In folgenden Schritten wurden die Kinder an den Mustertext herangeführt:

1. Ihnen wurde von der Lehrkraft eine (Flunker-)Geschichte erzählt, sie habe auf dem Weg zur Schule gesehen, dass ein Welpen in den Teich gefallen sei und ein kleines Mädchen namens Dilara ihn wieder an Land gezogen hätte.⁵

▷ **Hinführung zur Textidee: Einfühlung in den Welpen und in die Retterin⁶**

2. In einer Meinungsrunde wurden die Kinder gebeten, Ideen zu entwickeln, wie sie selbst den Welpen aus seiner misslichen Lage befreit hätten, indem sie auf die Frage antworten: „Wie hättest du den Welpen gerettet?“

▷ **Weltwissen abrufen, anregen, Sprache zu erklärenden Zwecken zu nutzen**

⁵ Es wäre sinnvoll gewesen, auf die Gefahren hinzuweisen, die mit einer Rettung von ertrinkenden Menschen oder Tieren verbunden sein können.

⁶ Die fachdidaktischen Ziele sind violett unterlegt.

3. Danach wurde die entsprechende Bilderbuchseite betrachtet, auf der zu sehen ist, wie ein kleiner Käfer in den Brunnen hinabgestürzt ist. Über den Brunnenrand linst der Superwurm hervor. Schlussfolgernd erkennt die Gruppe, dass der Superwurm den Käfer durch einen Rettungsakt vor dem Ertrinken bewahren kann.

▷ **Transfer in die Bilderbuchwelt und Hypothesenbildung über die mögliche Rettung durch den Superwurm**

4. Unbekannte Wörter (z.B. der Brunnen) werden auf dem DemeK-Plakat notiert. Die Lehrkraft fragt nach, was wohl der Ausdruck „sein Ende sein“ bedeuten könnte.

▷ **Wortschatzerweiterung durch gemeinsame Bedeutungskonstitution**

5. Der Mustertext steht nun mit großer Schrift auf einem an der Tafel hängenden Plakat und wird mehrmals von der Gruppe und dann auch einzeln rhythmisch gesprochen und schließlich auswendig aufgesagt.

▷ **Einschleifen des Textmusters**

6. Die Förderkraft erinnert an die zum Auftakt erzählte Rettungsgeschichte und fragt, wer dort ins Wasser gefallen sei. Die Kinder nennen den Welpen. Das Wort „Welpen“ wird auf einen Papierstreifen geklebt und nun als erstes Austauschwort über das Ursprungswort „Käfer“ geklebt

▷ **Generierung der Textidee mit einem weiteren maskulinen Nomen.⁷**

Ein *Welpen* fällt ins Wasser rein,
wird es wohl sein Ende sein?
Kein Problem, wir brauchen nur ...
Superwurm als Angelschnur.

7. Die Textvariation wird mit der Gruppe gelesen. Schnell merken die Kinder, dass auch die letzte Zeile angepasst werden muss. Die Kinder ergänzen folgerichtig: „Dialara als Retterin!“

▷ **Anpassung der Textidee**

Ein *Welpen* fällt ins Wasser rein,
wird es wohl sein Ende sein?
Kein Problem, wir brauchen nur ...
Dialara als Retterin.

⁷ Bei der Generativen Textproduktion hat es sich bewährt, die Austauschwörter über den Mustertext zu kleben. Im Gegensatz zu der Alternative eines Lückentextes bleibt der Textkörper beim Überkleben besser erhalten. Am Tisch können die Austauschwörter auch einfach darübergelegt werden. Das hat den Vorteil, dass der Basistext oder ein Zwischenvariante „palimpsestartig“ immer wieder aufgedeckt werden kann.

8. Spielerisch werden die Kinder nun selbst zu Tierrettern, indem sie aus einem Teich (z.B. dargestellt durch einen Hula-Hoop-Reifen auf dem Boden) weitere Tiere retten. Die Kärtchen mit den Tiernamen aus der Bilderbuchgeschichte wurden mit Artikeln in den DemeK-Farben angefertigt und mit einer (magnetfähigen) Büroklammer versehen. Die Tiere „schwimmen“ nun hilflos im Teich. Jedes Kind erhält jetzt eine Angel (Schnur mit einem kleinen Magneten) und angelt sein eigenes Tier. Ein Kind fischt z.B. **das** Krötenkind, ein „grünes“ Nomen, aus dem Teich. Das Kärtchen mit diesem Tiernamen wird über die Welpenvariante geklebt und die Textvariation gemeinsam gesprochen. Ein letztes Mal wird der Austausch mit einem „roten“ Tier (z.B. **eine** Biene) durchgeführt. Beim gemeinsamen Sprechen der neuen Textvariation wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf den nun erforderlichen femininen Artikel (**eine**) gelenkt, der auch in passendes „Nachziehwort“ (Pronomen: **ihr**) verlangt. Das Possessivpronomen wird kreisförmig ausgeschnitten, dem roten DemeK-Plakat zugeordnet und **eine** Biene und **ihr** werden als neue Varianten auf den Mustertext geklebt. Beim Sprechen der Mustervarianten setzen die Schülerinnen und Schüler als Retterin bzw. Retter in der letzten Zeile ihren eigenen Namen ein oder aber eine andere Figur, z.B. „Spiderman als Retter“. Es kann erkannt werden, dass die Nachziehwörter bei „blauen“ und „grünen“ Wörtern hier gleich sind (**sein** / **sein**).⁸

▷ **Grammatische Anpassung von Artikel und ggf. Pronomen**

9. Zum Abschluss der Einheit schreiben die Kinder – orientiert am Basistext – ihre eigenen Rettungsgedichte und präsentieren sie der Gruppe. Erfahrungsgemäß lösen sich jene Kinder stärker vom Basistext, die in ihrer Sprachentwicklung bereits weiter fortgeschritten sind, d.h. der Weg führt vom Generativen zum Freien Schreiben

▷ **Generatives Schreiben**

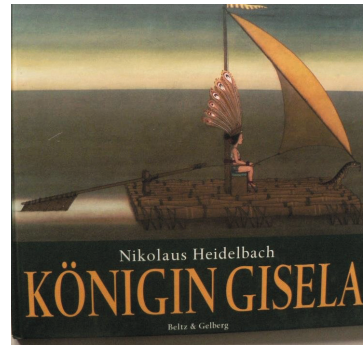
Natürlich ist hier nur ein Beispiel ausgeführt, wie eine DemeK-Einheit zu dem Superwurm durchgeführt werden kann. Bedeutsam erscheint, dass die Generative Textproduktion in hohem Maße von einer Phantasiebeteiligung der Kinder profitiert. Wer sich etwas konkret vorstellt, möchte andere auch an seiner Vorstellung teilhaben lassen und sucht hierfür nach passenden Worten.

3.3 DemeK mit dem Bilderbuch *Königin Gisela*

In den bereits praktizierten „DemeK-Literaturwochen“ hat sich noch ein weiteres Bilderbuch bewährt, das im Vergleich zum Superwurm andere Potentiale für die sprachlich-literarische Muster-generierung bietet. Gemeint ist das Bilderbuch *Königin Gisela* von dem Kölner Autor und Illustrator Nikolaus Heidelbach, das 2006 bei Belz & Gelberg erschienen ist und 2007 mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde. Das Bilderbuch erzählt eine Geschichte in der Geschichte: Ein Mädchen verbringt den Urlaub mit seinem Vater in einem Hotel am Meer. Jeden Abend bekommt das Mädchen während des Urlaubs die Geschichte von „Königin Gisela“ erzählt, einer

⁸ Empfehlung: Sprachnovizen tauschen am Anfang vielleicht nur „blaue“ (maskuline) Nomen aus, weiter fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler dann auch „grüne“ (neutrale) und „rote“ (feminine) Nomen.

reichen, verwöhnten Jugendlichen (?), die Schiffbruch erleidet und auf eine einsame Insel verschlagen wird. Dort ist sie nicht alleine, sondern eine Armada von dienstbeflissenen Erdmännchen ist bereit, ihre gebieterisch vorgetragenen Wünsche zu erfüllen. Allerdings überspannt Gisela den Bogen, als sie von ihren Dienern nicht nur erwartet, zur Königin gekrönt zu werden, sondern für die opulente Feier ausgerechnet einen Bikini aus Erdmännchenfell fordert. Von diesem Moment an beginnen die Erdmännchen, an der Rechtmäßigkeit der Monarchie zu zweifeln („Wozu ist eigentlich eine Königin gut?“) und hecken einen gewieften Plan aus, um die krönungsbereite Gisela „auf ewig“ von der Insel zu verbannen. Es gibt also kein „happy end“, sondern allenfalls ein offenes Ende.



Aufmerksame Schülerinnen und Schüler finden vielleicht heraus, dass zwischen der herrschsüchtigen Gisela auf der Insel (Binnenerzählung) und der bedienungsbereiten Hotelurlauberin (Rahmenerzählung) auffällige Parallelen bestehen. Sie können auch entdecken, dass die einfach strukturierte Rahmenerzählung in der Ich-Form und in Großbuchstaben und die komplexe Binnenerzählung in der 3. Person in Gemischt-Antiqua gedruckt ist. Wie jedes gute Buch lässt auch dieses verschiedene Lesarten zu: Es kann als Abenteuergeschichte und Robinsonade oder als Parabel mit einem moralischen Erziehungsanspruch gelesen werden. Politisch kann es aber auch als Kolonisationsgeschichte rezipiert werden, da die Ureinwohner der Insel am Ende erfolgreich den Aufstand proben. Als genreübergreifendes Medium ist dieses Bilderbuch daher besonders geeignet für alle Altersstufen der Grundschule.

Im Gegensatz zum *Superwurm* ist *Königin Gisela* nicht in Reimprosa verfasst, sondern in einem Fließtext mit einer literarisch geprägten Sprache, in Prosa also. Das sollte auch Konsequenzen für den Vorleseprozess haben. Während es sich anbietet, die kurzen Strophen des *Superwurms* eher dialogisch zu lesen, empfiehlt sich für *Königin Gisela* tendenziell das „monologische“ Vorlesen längerer Textabschnitte, damit die Zuhörerinnen und Zuhörer in epischer Breite in den Erzählfluss eintauchen können. Das ist leicht möglich, weil der Autor Heidelbach selbst einen wirkungsvollen Trick angewendet hat, um den Vorlesetext für seine kindlichen Leser besonders gut verständlich zu machen: Das zuhörende Mädchen aus der Rahmenerzählung unterbricht nämlich den vorlesenden Vater immer wieder durch Nachfragen („Geht die Geschichte gut aus?“) oder Kommentare („Das gibt Ärger“), so dass der vorlesende Vater sich zwischenzeitlich sogar beschwert: „Und du kriegst Ärger, wenn du mich dauernd unterbrichst“. Das Prinzip des dialogischen Lesens ist hier sozusagen als erzählperspektivisches Stilmittel im Bilderbuchtext verankert. Mögliche Nachfragen der zuhörenden Kinder können durch diesen Kunstgriff vorweggenommen werden.

Beim Verständnis des Vorlesetextes helfen den Kindern – bilderbuchtypisch – außerdem natürlich auch die meisterlichen Illustrationen, die den Betrachter in eine exotisch anmutende Inselwelt entführen und auf denen es viel zu entdecken gibt. Einige Schülerinnen und Schüler empfinden die eher dunkel getönten Bilder als unheimlich, was mit Blick auf das dramatische Ende der Geschichte auch stimmig ist. Hieraus können sich vielfältige Gesprächsanlässe ergeben.

3.4 „Generatives Erzählen“ mit der *Königin Gisela*

Die Frage ist nun, wie Königin Gisela in der „DemeK-Literaturwoche“ für die Generative Textproduktion genutzt werden kann. Nach Musterversen für das Generative Schreiben sucht man in diesem Buch vergeblich. Nur ganz am Ende der Geschichte findet sich ein Orakelspruch, der als Vorgabetext dienen könnte. Er ist aber so umgangssprachlich formuliert („*Hau jetzt ab, woandershin ...*“), dass er als Mustertext eher ungeeignet erscheint. Erst durch die praktische Erprobung des Bilderbuchs ist aufgefallen, dass diese Bilderbuchgeschichte auf ganz andere Weise ein Potential zur Textgenerierung hat: Nach der Beschäftigung mit dem Bilderbuch gelingt es nämlich vielen Schülerinnen und Schülern auffallend gut, zentrale Szenen des Buches oder sogar die gesamte Geschichte – mündlich oder schriftlich – *nachzuerzählen*.

Die Nacherzählung befand sich längere Zeit in einem didaktischen Tief, da ihr der schöpferische Anteil abgesprochen wurde. Diese Sicht bedarf dringend der Korrektur. Die Nacherzählung einer Geschichte verlangt verschiedene Kompetenzen, die konstruktiv miteinander zu verbinden sind: „die inhaltliche Kompetenz, die Strukturierungskompetenz und die Formulierungskompetenz“ (Zielinski 2017, S. 256). Gerade für Schülerinnen und Schüler mit überschaubaren Leseerfahrungen stellt die mündliche und schriftliche Nacherzählung eine exzellente Übung dar, um globalstrukturelle Geschichtenmuster selbstständig zu erzeugen. Zu Recht betont die aktuelle Sprach-erwerbsforschung, wie wichtig es für Kinder ist, nicht nur einen sprachlichen Input zu erhalten, sondern auch selbstständig Sprache zu produzieren (vgl. Schätz 2017). Speziell beim Nacherzählen von Geschichten generieren Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen, die weit über den einzelnen Satz hinausgreifen und zur Textkompetenz führen. Sie formulieren längere Passagen am Stück, bauen Spannung auf, schildern die Gefühle der Aktanten und bemühen sich um eine literarische Ausdrucksweise. Beiläufig erwerben sie dadurch die Stilgesetze einer Erzählung. Aus dem DemeK-Blickwinkel sind Nacherzählungen deshalb als „Makro-Chunks“ anzusehen, die das grammatische und literarische Lernen optimal verbinden.

Beispielhaft soll das an der schriftlichen Nacherzählung von Tekin (9,2 Jahre, Kl. 3, in Deutschland geboren, türkische Zuwanderungsgeschichte) verdeutlicht werden, der diesen Schreibanlass zur Verwunderung seiner Lehrkraft hochmotiviert angenommen hat.⁹

Schon mit seinem ersten Satz verweist Tekin den Leser auf den Vorstellungsraum und versetzt ihn mental an den Ort des Geschehens. Zugleich rekonstruiert er mit dieser Einleitung fast wörtlich den Geschichtenanfang aus dem Bilderbuch: „*Stell dir ein kleines Mädchen Namens Gisela vor*“. Es folgen dann zwei syntaktisch komplexe Sätze, ein Relativsatz („*das auf einer Insel gestrandet ist*“) und ein modaler Relativsatz, der inhaltlich das problematische Verhalten der Protagonistin auf den Punkt bringt: „*Und sie tut als wär sie ihr anführer*“.¹⁰ Nach dieser expositorischen Einleitung führt der kindliche Erzähler zielstrebig zur Komplikation hin und profiliert den dreisten Wunsch von Gisela nach einem Bikini aus Erdmännchenfell als Planbruch heraus, der dazu führt, dass die Erdmännchen sich „*beratschlagen*“ und zum ersten Mal ihre „*Rauptier Zehene*“ herausholen. Die Höhepunkt-

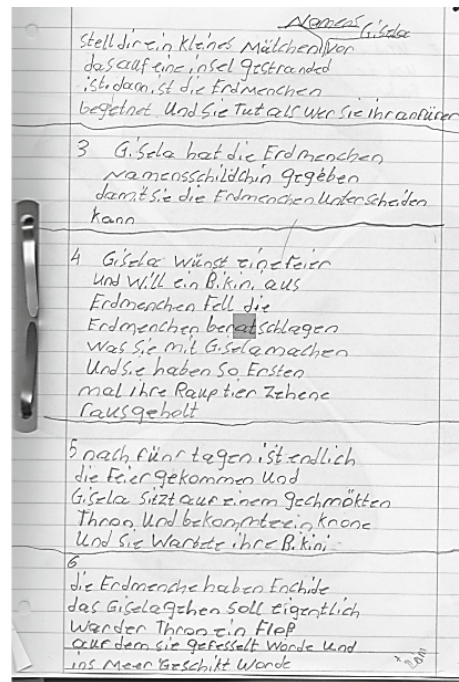
⁹ Die Beschreibung und Analyse des Schülertextes ist an dem Leitfragen-Katalog zur Mehrebenen-Analyse von Kindertexten orientiert (vgl. Unterrichtsmaterial).

¹⁰ Kennzeichnend für diese Satzkonstruktion ist, dass sie mit der Konjunktion „als“ und dem Konjunktiv gebildet wird. Dabei wird die Verbzweitstellung beibehalten. Würde der Nebensatz mit „als ob“ eingeleitet, müsste dies Verbendstellung zur Folge haben („als ob sie ihr Anführer wäre“).

schilderung leitet Tekin mit dem temporalen Adverbial „nach fünf Tagen“ ein: In Erwartung des Bikinis sitzt Gisela auf dem „geschmückten Thron“, der aber – wie die Lösung des Konflikts vorsieht – „eigentlich“ gar kein Thron ist, sondern ein „Floß“, „auf dem sie gefesselt wurde und ins Meer geschickt wurde“. Der Wechsel vom Aktiv in das Vorgangspassiv unterstreicht hier wirkungsvoll die Umkehr der Täter- und Opferrolle. Am Ende seiner Geschichte leitet der Schreiber vorbildlich wieder zur Rahmenhandlung über, denn „der Papa und die Tochter Farhen wider nach Hause“.

Wenn (Nach-)Erzählen wissenschaftlich als die Fähigkeit beschrieben wird, einen monologisch strukturierten, kohärenten und erzählwürdigen Text „affektiv-involvierend und literal markiert zu produzieren“ (Hee 2016, S. 134), so können wir Tekin durchaus gut entwickelte Erzählqualitäten attestieren. Von erheblichem Erkenntniswert scheint dabei zu sein, dass viele Kinder beim Nacherzählen von (Bilderbuch-)Geschichten beachtliche Fertigkeiten im Umgang mit den Stilgesetzen von Erzähltexten zeigen, ohne dass sie darin (während der „DemeK-Literaturwoche“) eigens unterrichtet wurden. Das lässt den Schluss zu, dass die wiederholte, intensive Beschäftigung mit Geschichten unter günstigen Bedingungen dazu führen kann, dass die Kinder ganze Versatzstücke oder sogar die komplette Geschichte „chunkartig“ verarbeiten und als Prototyp anschließend auch reproduzieren können. Der sprachliche Lernzuwachs der Kinder ist dabei nicht auf das Wort, die Phrase oder den Satz gerichtet, sondern makrostrukturell auf den Geschichten-text als hierarchiehöchste Einheit. Das schließt den Erwerb des narrativen Dreischritts (Orientierung, Komplikation, Lösung) einschließlich affektiver Markierungen, mit denen die Ereignisse emotional qualifiziert werden, ebenso ein wie die Verwendung eines literarisch geprägten Wortschatzes und komplexer Sätze, die Textkohärenz erzeugen.

Fachlich kann der Prozess der Textgenerierung beim Nacherzählen sowohl *bottom up* als auch *top down* erklärt werden. Top down deshalb, weil Menschen offenbar eine Anlage dafür haben, Geschichten zu rezipieren und zu reproduzieren. Schließlich gibt es keine Kultur auf der Welt, in der nicht erzählt wird. Geschichten erfüllen eine wichtige Funktion für das Tradieren von Wissen und die unterhaltsame Weitergabe von Erlebtem und Ausgedachtem. Fast alle Schülerinnen und Schüler lassen sich deshalb auch für Geschichten begeistern. Kognitionspsychologisch wird die Verarbeitung von Geschichten offenbar dadurch erleichtert, dass die verschiedenen Oberflächenstrukturen von Geschichten auf einer tieferen, universellen Struktur basieren, die allen Geschich-



ten eines Typs gemeinsam ist. Diese Tiefenstruktur wird auch als Geschichtengrammatik (*story grammar*) bezeichnet. Zur *story grammar* gehören die Regeln zum Aufbau einer Geschichte (z.B. Spannungsaufbau, Affekte), für deren Erzeugung der Mensch offenbar genetisch ausgestattet ist (vgl. Boueke et al. 1995).

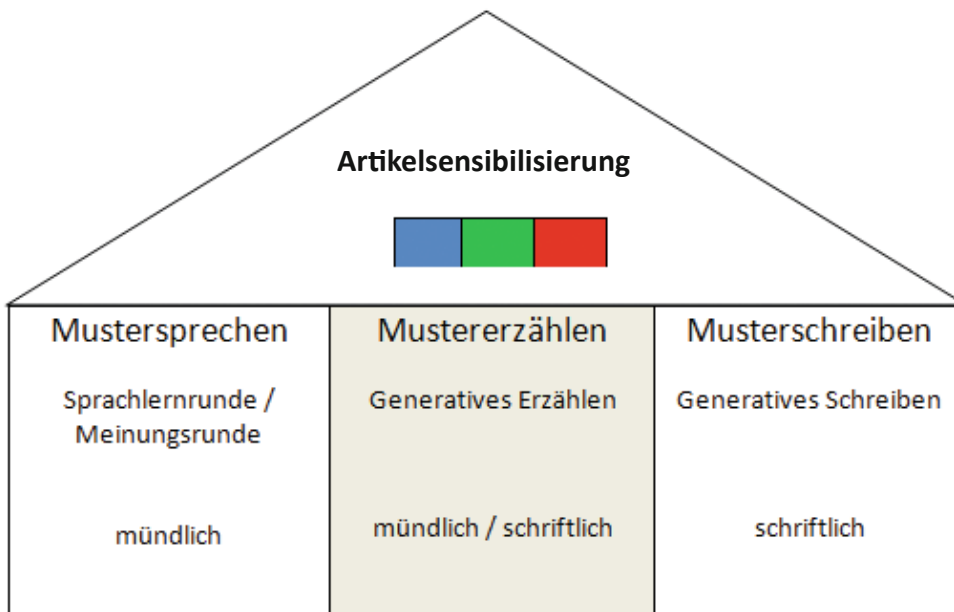
Die Textgenerierung wird aber gegenläufig offenbar auch von bottom up-Strategien vorge-steuert. In der Spracherwerbforschung wird die Hypothese vertreten, dass Sprachliches in der frühen Kindheit weniger abstrakt-strukturell gespeichert wird, sondern sprachlich-formgebunden (vgl. Bredel 2007). Dazu passt auch die Beobachtung, dass Kinder in einem früheren Erzählstadium Geschichten vornehmlich mit Hilfe von sprachlichen Oberflächenstrukturen (Formeln, besondere Wörter, Wendungen) rekonstruieren und strukturieren. Im weiteren Entwicklungsprozess lösen sie sich dann immer mehr von der sprachlichen Oberfläche und beginnen, den Inhalt selbstständig zu paraphrasieren (vgl. Becker 2012). In Tekins Nacherzählung finden sich sowohl wortwörtliche Rekonstruktionen als auch selbstständige Paraphrasen, was bestätigt, dass sich der Prozess von den musterhaft wiederholten Versatzstücken hin zu einer eigenständig gestalteten Geschichte entwickelt (vgl. ebd.).

Die BiSS-Arbeitsgruppe gelangt zu der Überzeugung, dass musterrekonstruierende Prozesse beim Nacherzählen von Geschichten mit einem eigenen Begriff bezeichnet werden sollen, der als ergänzendes Element in die DemeK-Konzeption einfließt. Wir schlagen den Begriff *Generatives Erzählen* vor.

Unter Generativem Erzählen soll der sprachlich-literarische Lernzuwachs bei der Rekonstruktion von Prosatexten nach vorgegebenem Muster verstanden werden.

Neben dem Mustersprechen (in *Sprachlernrunden* oder *Meinungsrunden*) und dem Generativen Schreiben (nach Gedichten oder Strophen aus gereimten Bilderbuchtexten) erweitert das *Generative Erzählen* als weiteres DemeK-Element das bewährte Methodenrepertoire um eine weitere Gattung, da nun auch Prosageschichten wie *Königin Gisela* für musterbildende Prozesse didaktisch-methodisch ausgeschöpft werden können.

Einige Lehrkräfte mögen einwenden, dass das *Generative Erzählen* schon immer zum klassischen Methodenbestand des Sprachunterrichts gehört, und sie entdecken hier nichts DemeK-Typisches. Wenn man aber bedenkt, dass gerade das Erzählen und Schreiben von Geschichten (Textkompetenz!) viele nicht klassisch lesesozialisierte Kinder vor große Herausforderungen stellt, weil ihnen Musterimpulse für den Aufbau und die Ausgestaltung von Erzähltexten fehlen, scheint die implizit-systematische Nutzung von Poesie und Grammatik vereinenden Makro-Chunks, auf die das *Generative Erzählen* beim Nacherzählen von Prosageschichten abzielt, fachdidaktisch in hohem Maße gerechtfertigt. Schließlich hat eine breiter aufgestellte Konzeption auch den Vorteil, dass DemeK nun nicht mehr als ein methodisches Angebot unter vielen anderen erscheint, sondern als Kernelement des Sprachunterrichts in der Grundschule. Im Schaubild sind in der Neufassung nun drei Elemente unter dem Dach der Artikelsensibilisierung vereint, die alle Phasen des DemeK-Unterrichts als Querschnittsaufgabe begleitet.



Natürlich muss das *Generative Erzählen* schulpraktisch noch weiter erprobt werden, um die Gelingensbedingungen genauer benennen zu können, unter denen Schülerinnen und Schüler eine Geschichtengrammatik rekonstruieren können, d.h. die das *Generative Erzählen* begünstigen. In den „DemeK-Literaturwochen“ wurde z.B. ein „ganzheitlicheres“ methodisches Angebot erprobt, welches das *Generative Erzählen* gewinnbringend unterstützt, und zwar das Szenische Spiel. Im Vorfeld der „DemeK-Literaturwochen“ wurden die Lehrkräfte der BISS-Schulen von der Grundschullehrerin und Theaterpädagogin Angela Weyel in einem eigens auf das Bilderbuch *Königin Gisela* zugeschnittenen Workshop in grundlegende theaterpädagogische Techniken eingeführt. Sie lernten, wie die Kinder in der Literaturwoche z.B. durch Standbilder die Gefühle der Bilderbuchfiguren nachempfinden können und welche Impulse Kinder benötigen, um zu kleinen, improvisationsgeleiteten Bühnenstücken zu gelangen (siehe Unterrichtsmaterial). Der zweidimensionale Bilderbuchraum wurde dadurch um eine leibliche Dimension erweitert: Die Kinder hörten und lasen die Bilderbuchgeschichte nicht nur, sondern spielten sie nach und inkorporierten sie dadurch gleichsam. Es ist zu vermuten, dass die qualitativ hochwertigen Nacherzählungen der Gisela-Geschichte, die in der „DemeK-Literaturwoche“ beobachtet werden konnten, auch auf die mehrsinnige Beschäftigung mit dem Bilderbuch zurückzuführen sind.

Darüber hinaus profitiert das *Generative Erzählen* aber wie alle anderen DemeK-Elemente auch von systematischen Impulsen von Seiten der Lehrperson. In Bezug auf das Bilderbuch *Königin Gisela* soll beispielhaft ausgeführt werden, wie die Strukturkomponenten einer Erzählung, Geschichtenanfang – Höhepunkt – Geschichtenende, auch einzeln fokussiert und systematisch eingeübt werden können, vorzugsweise eingebunden in (sprach)spielerische Handlungen, welche die Phantasie anregen:

Begreifen der Erzählwürdigkeit (Fachbegriff: reportability).

Kinder müssen lernen, dass (literarische) Geschichten eine Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit erfüllen müssen, d.h. sie müssen erzählwürdig sein. Alltagserzählungen, die den Kindern ge-

läufiger sind, können einfach so vor sich „hinplätschern“ (vgl. Montagskreis)¹¹, Geschichten müssen ein Ereignis enthalten, sonst sind sie langweilig und vergraulen die Zuhörer.

Umsetzungsvorschlag

Die Lehrkraft hängt das Coverbild des Bilderbuches an die Tafel (Titel überkleben). Alle überlegen gemeinsam, welches besondere Ereignis hier erzählt werden könnte. Viele Bildelemente deuten bereits auf eine Erzählwürdigkeit hin (man beachte auch die Farbmotivik). Die Ideen der Kinder werden ggf. an der Tafel festgehalten (oder schriftlich von den Kindern auf einem AB aufgeschrieben), unbekannte Wörter (*der Federschmuck*, *das Erdmännchen*, *die Flagge*) auf den DemeK-Plakaten notiert. Die Lehrkraft regt an, dem Mädchen auf dem Bild einen Namen zu geben und zu überlegen, wohin die Reise gehen kann (auch Phantasieziele sind möglich).

▷ **Phantasieren üben, Personalisierung der Hauptfigur durch Namengebung**

Anregungen für den Geschichtenanfang

Umsetzungsvorschlag:

In die Klassenmitte steht ein „Floß“ (z.B. Papp-Plakat). Die Lehrkraft setzt sich auf das Floß und erzählt den Anfang einer (ausgedachten) Ich-Geschichte nach folgendem Muster:

„Mein Name ist _____ und ich komme aus _____. Ich will euch eine spannende Geschichte erzählen. Einmal ist mein Vater / meine Mutter alleine mit mir nach / in die _____ gereist.“

Jedes Kind setzt sich auf das Floß und denkt sich einen eigenen Geschichtenanfang aus. Auch das Reiseziel kann ausgedacht sein. Lustige Namen und Reiseziele können für Heiterkeit sorgen.

▷ **Wichtige Erfahrung für die Kinder: Ich kann „ich“ sagen, aber in eine andere Figur schlüpfen (Fiktionalitätserfahrung); Klärung der Wer- und Wo-Fragen, Aufmerksamkeitssteuerung**

Umsetzungsvorschlag für den Einstieg in die Bilderbuchgeschichte:

Die erste Doppelseite des Bilderbuchs wird gemeinsam betrachtet: Freier Erzählanlass zum Thema „in den Urlaub fahren“. Warum bleibt die Mama mit dem Baby und den anderen Geschwistern zu Hause? Wo geht es wohl hin? Wie ist bzw. wäre es, einen Elternteil ganz für sich alleine zu haben (Vorteile / Nachteile)? Vorlesen und Bilder betrachten bis: Doppelseite 3: WEIT DRAUSSEN HABEN WIR UNS ...

¹¹ Vgl. dazu folgenden Artikel: Rathmann, Claudia: Der etwas andere Montagskreis. Damit das Montags-Ritual nicht zur Erzählfalle wird. In: Grundschule Deutsch 45; 2015, S.40-41.

Anregungen für die Geschichtenmitte

Umsetzungsvorschlag:

Phantasiereise: Kinder schließen die Augen und hören möglicherweise Plätscher- oder Wellengeräusche:

Stell dir vor, du liegst mit deinem Papa / mit deiner Mama auf einem Floß weit draußen im Meer. Die Sonne scheint warm auf deine Haut. Du schließt die Augen und genießt das leise Schaukeln der Wellen. Aber was ist das? PLÖTZLICH ...?

Planbruch anleiten:

Adverbien wie „Plötzlich“ und „Auf einmal“ werden als Pappstreifen auf das Floß gelegt. Gemeinsam wird imaginiert: Was könnte passieren? (In der Ich-Form antworten lassen).

Sprachlernrunde anregen:

Was ist passiert, als du auf dem Floß geschlummert hast?

„Plötzlich ist eine große Welle gekommen...“

„Plötzlich kam ein Hai / Nemo / ein Junge angeschwommen...“

„Plötzlich rollte ich ins Wasser und was ich unter Wasser zu Gesicht bekam, werde ich nie vergessen...“

„Auf einmal gab es einen kräftigen Ruck ...“

Wer einen Einfall hat, erzählt nun seine Ankündigung des Höhepunktes (fachlich: Planbruch) und benutzt zur Markierung ein Adverb (*plötzlich; auf einmal*). Auf die kurze Kunstpause nach Nennung des Adverbs achten (Ziel: Zuhörer neugierig machen).

Bei den Erzählungen der Kinder darauf achten, dass das neue Ereignis (z.B. *ein Hai*) mit dem unbestimmten Artikel eingeführt und dass im Folgesatz mit dem bestimmten Artikel (*der Hai*) oder dem Personalpronomen (*er*) darauf referiert wird.

▷ **Inversion einüben: Adverbial (z. B. *auf einmal*) am Satzanfang verlangt das Vertauschen von Subjekt und Prädikat, ggf. korrekatives Feedback anbieten¹²**

Spieleinlage:

Alle Kinder basteln sich Taucherbrillen (Pappbrille mit Gummiband) und tauchen im Meer (Klassenraum) nach vorher versteckten „Schätzen“ (expressive Adjektive, Verben), die zur Ausschmückung einer Geschichte beitragen können, z. B.: *schrecklich, einsam, angsteinflößend, riesig, regenbogenfarben, gefährlich, überglücklich, tauchen, ertrinken, retten*, etc. Alle Wörter werden auf einer blauen Decke (Meer) gesammelt. Wörter, die den Kindern gefallen und die sie für ihre Geschichte nutzen möchten, schreiben sie z.B. auf Kärtchen für die Wortschatzkiste bzw. -tüte.

Basteleinlage:

Ein kleines Floß selber bauen (s. Unterrichtsmaterial). Floßgeschichten erzählen lassen.

▷ **Expressive Verben und Adjektive als literarischer Wortschatz**

¹² Vgl. hierzu auch die Modellierungstechniken von Reber / Schönauer-Schneider 2014, hier: S. 48.

Weitere Anregungen für den Mittelteil

Direkte Rede:

Die Handlung im Mittelteil einer Geschichte lebt ganz wesentlich vom Einspeisen der direkten Rede, sonst bleibt die Erzählung statisch und eher seelenlos.

Buchlektüre:

Die Geschichte weiter lesen bis zur 6. Doppelseite (rechte Seite). Königin Gisela genießt ein köstliches Abendessen, ist aber mit der Servierleistung der Erdmännchen unzufrieden. Die Erdmännchen müssen alles noch einmal neu auftragen und sich in besonderer Weise verhalten (auf Pfiff erscheinen, anklopfen, sich verneigen) und ergeben antworten: „*Sehr wohl, Madame!*“.

Umsetzungsvorschlag:

Diese Szene mit minimalen Requisiten von einer Kindergruppe nachspielen lassen. Besonderen Wert auf die Verwendung der direkten Rede legen. Die Lehrkraft regt an, dass Gisela und die Erdmännchen mit eigenen Stimmen / im Dialekt / in gebrochenem Deutsch / in einer anderen Sprache sprechen können. Ggf. große Sprechblase an die Tafel hängen. Die Schülerinnen und Schüler werden ausdrücklich gelobt, wenn sie sich vom Buchstoff lösen und eigene Ideen entwickeln (Konstruktion).

Vertiefung:

Schriftlich das AB *Direkte Rede vs. Gedankenrede* (s. Unterrichtsmaterial) bearbeiten. Der Widerspruch zwischen dem, was die Erdmännchen sagen und dem, was sie wirklich denken, kann auch als Bühnenstoff aufgegriffen werden.

Anregungen für das Geschichtsende

Buchlektüre:

Die Geschichte weiter lesen bis zur 9. Doppelseite (rechte Seite). Mit Charles als Kopf der Erdmännchengruppe beginnt sich der Konflikt weiter zuzuspitzen: Der Unmut der Diener wächst.

Umsetzungsvorschlag:

Diese Stelle bietet sich an, um gemeinsam über ein Geschichtsende nachzudenken. Soll die Geschichte gut ausgehen für Gisela oder gut für die Erdmännchen? Vielleicht bilden die Kinder zwei Gruppen (Giselafraktion vs. Erdmännchenfraktion) und erfinden zwei verschiedene Endversionen. In der Mitte auf dem Boden liegt ein Bild mit einer Insel. Darauf werden wieder Pappstreifen gelegt mit sprachlichen Impulsen für das Geschichtsende, z.B. *Schließlich, Nach 99 Tagen, 9 Stunden, 9 Minuten und 9 Sekunden, Am Ende...* Vielleicht fallen den Kindern noch bessere Schlussleitungen ein (dazuschreiben). Die Schülerinnen und Schüler erzählen ihr Geschichtsende und geben Rückmeldung zu den Ideen der anderen Kinder.

Doch noch ein Happy End?

Im Bilderbuch endet die Binnengeschichte für die Protagonistin negativ: Die herrschsüchtige Königin wird mit einem Orakelspruch auf einer Bambusrollbahn ins Meer gestoßen und ist auf immer und ewig zum Segeln auf dem Meer verflucht.

Mögliche Aufgabe:

Wie kann sich Königin Gisela aus dieser überaus misslichen Lage befreien? Wie könnte ein glücklicheres Ende aussehen? Wer kann einen Orakelspruch schreiben, der milder (für Gisela) ausfällt oder vielleicht vornehmer (bildungssprachlicher) klingt? (Siehe Unterrichtsmaterial)

▷ **Generatives Erzählen und Generatives Schreiben**

4 DIE „DEMEK-LITERATURWOCHE“

Zur Erprobung einer „DemeK-Literaturwoche“ wählten im ersten Jahr des BiSS-Programms die Kollegien aus dem BiSS-Verbund „DemeK mit BiSS“¹ das Bilderbuch „Superwurm“ von Scheffler / Donaldson (2012 bei Beltz erschienen) aus.

Im zweiten Jahr einigte man sich, mit dem Buch *Königin Gisela* von Nikolaus Heidelbach (2012 bei Beltz erschienen), eine weitere „DemeK-Literaturwoche“ durchzuführen. In der dritten „DemeK-Literaturwoche“ wurde das Buch „Der Löwe in dir“ von Bright / Field, Magellan-Verlag (2016), verwendet.

Eine vierte „DemeK-Literaturwoche“ ist unter Einbeziehung des Aspektes der Mehrsprachigkeit mit dem Buch „Die Streithörnchen“, ebenfalls von Bright / Field aus dem Magellan-Verlag (2018), in Planung.

Die „DemeK-Literaturwoche“ umfasst in der Regel fünf Schultage, an denen alle Klassenstufen mit einem ausgewählten Bilderbuch arbeiten. In der gemeinsamen Vorbereitungsphase lernten die Lehrkräfte auch von der Theaterpädagogin Angela Weyel, die Freude am Bühnenspiel für den DemeK-gestützten Unterricht zu nutzen.

In den nachfolgenden Ausführungen beziehen sich die Planung und Durchführung einer „DemeK-Literaturwoche“ vor allem auf das Buch *Königin Gisela*.

4.1 Der Wert eines gemeinsamen Themas

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass ein einziges Bilderbuch für die gesamte Schule von großer Bedeutung ist. Ein gemeinsames Thema, welches sich über den gesamten Zeitraum der „DemeK-Literaturwoche“ erstreckt, trägt dazu bei, dass alle Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen sich in dieser Woche besonders miteinander verbunden erleben. Die Lehrkräfte fokussieren sich auf das Kernthema und erstellen das Material gemeinsam, was u.a. eine erhebliche Arbeitsentlastung bedeutet und vielfältige Ergebnisse entstehen lässt. Alle Kinder und Lehrkräfte haben die Gelegenheit, sich darüber auszutauschen und entwickeln hierdurch ein besonderes Wir-Gefühl. Zusätzlich gestärkt wird dieses Wir-Gefühl dadurch, dass der Bilderbuchtext in allen Klassen der Schule in vorher festgelegten Textabschnitten gelesen wird. So befinden sich alle Schülerinnen und Schüler auf demselben Stand und können z.B. gemeinsam auf dem Schulhof rätseln, wie die Geschichte wohl weitergehen könnte. Erfahrungsgemäß sind die sich daraus ergebenden Gesprächsanlässe sogar klassenübergreifend.

4.2 Das Planungsgeländer

Neben dem gemeinsamen Thema wurde bei den Überlegungen der Umwandlung der „DemeK-Ferienschule“² zur „DemeK-Literaturwoche“ ein Planungsgeländer entwickelt. Es umfasst im Folgenden alle Aspekte, die für die Umsetzung einer „DemeK-Literaturwoche“ mit einem ausgewählten Bilderbuch für die ganze Schule bedeutsam und relevant sind.

¹ BiSS-Verbund „DemeK mit BiSS“, Zielsetzung dieses Verbundes ist die Implementierung des DemeK-Konzeptes in der Primarstufe

² http://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/01/Broschuere_Ferienschule.28.pdf

Aufhebung des Regelstundenplans

Der Regelstundenplan wird zugunsten eines neuen, gemeinsam entwickelten, Planes aufgehoben, wobei der Stundenumfang und das Klassenlehrkraftprinzip beibehalten werden.

Zur Erleichterung der organisatorischen Umsetzung erteilen die Fachlehrkräfte ihre gewohnte Stundenanzahl in der jeweiligen Klasse.

Der Schwerpunkt der „DemeK-Literaturwoche“ liegt in den Fächern Deutsch und Sachunterricht. Wie jede andere Projektwoche bietet sie sich auch sehr gut dafür an, fächerübergreifend zu arbeiten.

Gestaltung der Klassenräume mit der „kleinen Bühne“



Beim Interagieren ist die Hinführung zum Kernthema des Bilderbuches ein zentraler Punkt und um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Vorstellungsbildung zu unterstützen, ist für die „DemeK-Literaturwoche“ auch die Vorbereitung der Umgebung unentbehrlich. Aus diesem Grund werden die Klassenräume entsprechend

zur Thematik des Buches gestaltet. Wir empfehlen das Abhängen nicht relevanter Plakate bzw. das Entfernen nicht dazugehöriger Gegenstände sowie das Markieren einer „kleinen“ Bühne, z.B. durch Klebestreifen auf dem Boden im Klassenzimmer. Dieser Bereich dient der Einübung kleiner Szenen, Gedichte oder Lieder für die „große“ Bühne (s. S. 35).

Weitere passende Elemente (z.B. kreative Arbeiten der Schülerinnen und Schüler), die im Laufe der Woche durch die Fortführung und Vertiefung des Kernthemas entstehen, ergänzen die Gestaltung des Klassenraumes.

Wichtige Kriterien zur Präsentation der selbstentwickelten Szenen, Gedichte, Texte und Lieder werden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Benötigte Requisiten, wie z.B. Masken und / oder Kostüme, werden von den Kindern selbst erstellt oder mitgebracht bzw. aus dem Fundus der Schule bereitgestellt. Das Einüben kleiner Theaterstücke ermöglicht Schülerinnen und Schülern u.a. das langsame, deutliche und betonte Sprechen zu erlernen und die richtige Körperhaltung einzunehmen. Dadurch wachsen viele Kinder über sich hinaus und trauen sich zunehmend, auch in anderen schulischen Situationen zu agieren. Noch wichtiger als das Produkt ist hier der Prozess des Aushandelns, z.B. bei der Rollenverteilung und beim Interagieren.



Einbeziehung von theater- und tanzpädagogischen Elementen

Die vielfältigen Methoden aus der Theater- und Tanzpädagogik können in die „DemeK-Literaturwoche“ bereichernd einfließen.

Zur Ergänzung der methodischen Vielfalt entstand eine Sammlung mehrerer theater- und tanzpädagogischer Elemente (s. Unterrichtsmaterial). Diese wird auch im Fortbildungsmodul „Von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche für den Primarbereich“ der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln präsentiert.



„Offener Anfang“

Um den Schülerinnen und Schülern das Ankommen und Eintauchen in die Thematik des ausgewählten Bilderbuches zu ermöglichen, beginnt jeder Tag mit einem offenen Anfang, der sich über 30 bis 45 Minuten erstrecken kann.

Bereits für diese Phase überlegen die Lehrkräfte, welche Unterrichtsmaterialien, die den Themenbezug stärken, hierfür bereitgestellt werden können.

Materialien wie

- ▷ Kinder-, Sachbücher, Lexika, Hörbücher
- ▷ themenbezogene Bilder, Malstationen (Erdmännchen, Krone, Königin usw.)
- ▷ Materialien zum Basteln von Masken, Krone, Floß usw.
- ▷ selbsterstelltes Memory zum Bilderbuchwortschatz
- ▷ Sortieraufgaben z.B. zur Artikelsensibilisierung



Viele Schülerinnen und Schüler können diese Zeit auch nutzen, um Bühnenstücke z.B. selbst zu entwickeln und um auf der „kleinen“ Bühne eventuelle Bühnenstücke, die am vorherigen Tag entstanden sind, noch einmal zu proben (s. S. 33).

Gestaltung der „großen“ Bühne - „gemeinsamer“ Anfang

Nach dem offenen Anfang treffen sich alle Schülerinnen und Schüler an einem geeigneten Ort (z.B. Aula, Schulfoyer ...), um sich gemeinsam auf den Tag einzustimmen. Als Start oder Schluss des gemeinsamen Anfangs eignet sich ein thematisches Lied (z.B. der Erdmännchen-Song von D. Dickopf (s. Unterrichtsmaterial), das jeden Tag der Woche um eine Strophe anwachsen kann.

Die Schülerinnen und Schüler, die Vorführungen einstudiert haben, treten nun auf dieser „großen“ Bühne auf. Nicht selten erwachsen durch das Zuschauen Ehrgeiz und Motivation, um am nächsten Tag selbst etwas präsentieren zu wollen.

Auf der „großen“ Bühne finden folglich jeden Tag kleine szenische Aufführungen statt. Es werden Lieder gesungen, selbst geschriebene Geschichten vorgelesen oder sachbezogene Vorträge gehalten.

Diese besondere Phase des Tages eignet sich sehr gut, um fächerübergreifend zu arbeiten. Insbesondere in den Fächern Kunst, Musik oder Sport lässt sich das Kernthema ergänzend vertiefen.

Anschließend gehen die Schülerinnen und Schüler in ihre jeweiligen Klassen zurück.



Vorstellung des Tagesplans

Mit dem Tagesplan erfahren die Schülerinnen und Schüler, welche Aufgaben an dem jeweiligen Tag anstehen. Jeweils ein Kind übernimmt als Assistent oder Assistentin für diesen Tag die Aufgabe, den Tagesplan vorzustellen und erklärt ihn mit Hilfe verschiedener Piktogramme. Die Vorstellung wird durch Fragen, die auf einem Blatt notiert sind, eingeleitet (z.B. Was steht heute an?, Was erwartet uns heute? ...).

Bekannte zeitliche Angaben, wie z.B. „Heute / Nach der Pause / Anschließend werden wir ...“, die im Rahmen von Sprachlernrunden (s. Unterrichtsmaterial) geübt worden sind, dienen hier als Hilfestellung.

Gemeinsames Vorlesen

Das Titelbild eines Bilderbuches bietet sich sehr gut als Einstieg in das dialogische Vorlesen an, da es Neugier auf den Inhalt des Buches weckt. Das Einbeziehen der Kinder durch Anstellen von Vermutungen, durch Nachspielen von kleinen Szenen, durch auf Phantasiereise schicken („Stell dir vor, du sitzt auf einem Floß ...“), durch chorisches Vorlesen einzelner Passagen usw. führt dazu, dass sie mehr und mehr in die Welt der Geschichte eintauchen.



Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler lesen den in der Planung für alle Stufen festgelegten Textabschnitt einzeln, rollenverteilt oder auf ähnliche Weise vor, wobei auf Aussprache, Artikulation, Betonung, Stimmlage, Lautstärke usw. geachtet wird, um sinnverstehendes Lesen zu fördern.

Inhaltliche Unterstützung des Gelesenen kann durch mitgebrachte reale Gegenstände (wie z.B. eine Erdmännchen-Spielfigur, einen kleinen Koffer usw.) unterstützt werden. Das Verstehen des Gelesenen erfolgt durch Nacherzählen, Beantwortung von Fragen zum Vorgelesenen, Bildung von Sätzen, Klärung, Besprechung und Beschreibung von Wörtern. Sprachlernrunden und Meinungsrunden sollen ebenfalls mit einfließen. Wird das gemeinsame Vorlesen so gestaltet, wird die Bilderbuchgeschichte zu einem „Vorlese-Dialog“ und „Klangerlebnis“ (s. S. 16).

Artikelsensibilisierung und DemeK-Plakate

Nach dem gemeinsamen Vorlesen folgt die unverzichtbare Arbeit zur Artikelsensibilisierung, als wichtiges Kernelement der DemeK-Konzeption. Jeden Tag werden im Gespräch mit den Kindern Schlüsselwörter (Nomen) der Geschichte den drei farbigen Plakaten (blau, grün, rot) zugeordnet. Auch neu hinzukommende Wörter (Nomen), die im Laufe der „DemeK-Literaturwoche“ während der Arbeit mit der Wortschatztüte (s. S. 37) genannt und aufgeschrieben werden, finden ihren Platz auf diesen Plakaten.

Sprachlernrunde bzw. Meinungsrunde ³

Auch die Sprachlernrunde bzw. Meinungsrunde bildet ein Kernelement der DemeK-Konzeption. Aus diesem Grund findet sie ebenfalls Platz in der „DemeK-Literaturwoche“. Gemeinsam überlegen die Lehrkräfte, welche Sprachlernrunden bzw. Meinungsrunden sich für den inhaltlichen Kohärenzrahmen der Bilderbuchlektüre eignen. Es gilt also, ein besonderes Augenmerk auf die Vorbereitung und Auswahl der Sprachrunden zu richten, damit diese in der Praxis gut funktionieren und nicht als zäh oder langatmig erlebt werden (s. Unterrichtsmaterial).

³ Weinrich, Lotte / Benati, Rosella (2017): Die Sprachrunde als Element von DemeK in der Diskussion. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 51-61

Generative Textproduktion: Generatives Schreiben und Generatives Erzählen

Ein weiteres DemeK-Element, das Generative Schreiben, kann ebenfalls sehr gut in die Bilderbucharbeit mit einbezogen werden. Hierzu eignen sich in besonderer Weise Bilderbücher, die in Reimprosa geschrieben sind (s. Pkt 3.2), da die Verse (häufig Vierzeiler) von den Kindern rhythmisch gesprochen und mündlich oder schriftlich verändert werden können.

Das Bilderbuch *Königin Gisela* hingegen ist als Fließtext, also in Prosa verfasst. Es enthält nur ganz am Ende des Buches eine Strophe in Versform, die für das Generative Schreiben geeignet ist. Die als Fließtext erzählte Geschichte ist aber so einprägsam, dass viele Kinder motiviert sind, die spannende Handlung nachzuerzählen. Da *Königin Gisela* kein klares Happy End hat, sondern ein offenes Ende, werden die Kinder angeregt, ein eigenes Ende zu erfinden. Durch das Nacherzählen und das Hinzudichten generieren die Kinder ganze Geschichten und üben die Gestaltungsmittel ein (Einleitung, Hauptteil, Ende, satzeinleitende Adverbien, Verweismittel, affektive Markierungen, direkte Rede), die für literarisches Erzählen grundlegend sind (s. Pkt. 3.3).

Für das Generative Schreiben kann die Lehrkraft, zusätzlich zum Generativen Erzählen, auf Gedichte aus der DemeK-Konzeption zurückgreifen, die zum Themenrahmen (hier: Strandung / einsame Insel / Erdmännchen) passen oder die durch Umschreiben passend gemacht werden (z.B. statt Ursula Wölfels Gedicht „Komm, wir kehren die Straße“ nun „Komm, wir sieben den Sand“ oder „Komm, wir zähmen die Erdmännchen“).

Individuelle Wortschatztüte⁴

Um den Spracherwerb der Kinder während der „DemeK-Literaturwoche“ zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, Wörter für sich persönlich zu sammeln, stellen sie eine individuelle „Wortschatztüte“ her. Die Wörter, die die Tüten füllen und in den DemeK-Farben strukturiert werden, sind bildungssprachliche Wörter und Sätze aus dem Buch, Wörter, die zum Thema passen und vor allem eigene, für besonders schön gehaltene Wörter oder solche, die für die Kinder eine besondere Bedeutung haben. Im Laufe der Woche greift die Lehrkraft immer wieder die Gelegenheit auf und fragt, ob einzelne Schülerinnen und Schüler ihre besonderen Wörter vorstellen möchten.

So entsteht im Laufe der „DemeK-Literaturwoche“ eine gut gefüllte Wortschatztüte mit vielen unterschiedlichen Wörtern. Zu betonen ist, dass es sich nicht um eine Rechtschreibkartei handelt, sondern im Vordergrund steht der Zuwachs an individuell bedeutsamen Wörtern, auch wenn die Übung des Aufschreibens schreibdidaktisch hilfreich sein kann.



⁴ Hier hat ein Kind eine weitere kleine Wortschatztüte gebastelt und orangefarben eingefärbt; mit der Farbe Orange werden in DemeK die Adjektive gekennzeichnet.

Diese Wörter können vielfältig eingesetzt werden. Man kann u.a. mit der Großgruppe

- ◇ mit den Wörtern Sätze bilden
- ◇ Wörter umschreiben (z.B. wie beim Spiel „Tabu“)
- ◇ Wörter pantomimisch darstellen
- ◇ Bedeutung des Wortes / Satzes erklären
- ◇ Sprachlernrunden durchführen
- ◇ Wimmelkarten⁵ einsetzen
- ◇ mit Hilfe eines Wortes einen Teil der Geschichte nacherzählen
- ◇ ein Ratespiel mit den Wörtern spielen: „Mein Wort ist ein Tier. Es hat ein Fell ...“
- ◇ Kim-Spiele durchführen: z.B. 15 Wörter auslegen - eines davon wird weggenommen
- ◇ gemeinsame Metaübungen durchführen, z.B. mit dem Wort „Bikinioberteil“. Es ist ein grünes Wort, obwohl „der Bikini“ ein blaues Wort ist. Erkannt werden soll, dass sich der Artikel immer nach dem Grundwort richtet.

In der Kleingruppe, am Gruppentisch o.ä. kann man z.B. aus den Lieblingswörtern eine gemeinsame Geschichte entwickeln, die aufgeschrieben oder für die Bühne inszeniert werden kann. Hierfür wählt jedes Kind sein Lieblingswort des Tages.

Dieser wichtige Bestandteil der „DemeK-Literaturwoche“ steigert die Sprachbewusstheit und festigt sowohl einzelne Wörter als auch Sätze, die durch Satzmuster gelernt werden.

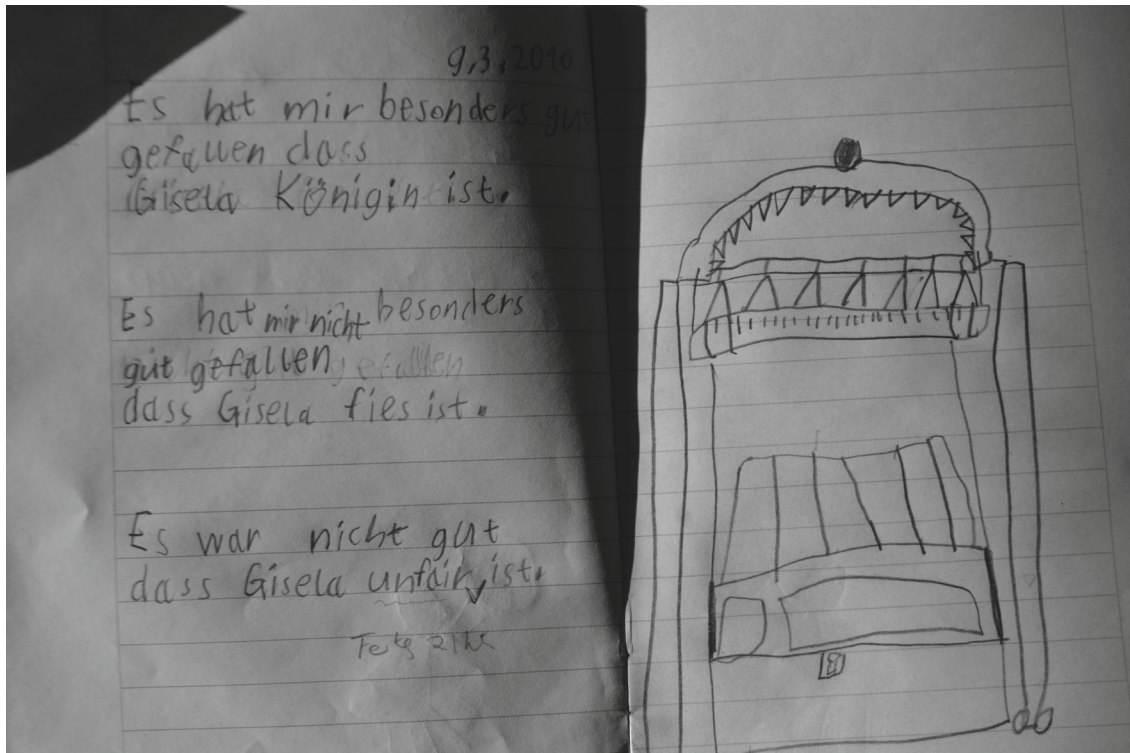
Tagebucheintrag

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten am ersten Tag ein eigenes Tagebuch. Es kann ein selbstgemachtes oder gekauftes DIN A5 Heft mit dem Titelbild des ausgewählten Bilderbuches als Deckblatt sein. Als Abschlussritual eines jeden Schultages wird in das Tagebuch geschrieben. Die Schülerinnen und Schüler wählen zwischen einem vorstrukturierten oder weißen Blatt aus, auf dem sie schreiben, malen oder etwas kleben können. Verschiedene Satzanfänge, wie aus der DemeK-Konzeption bekannt, dienen zur Struktur des Tagebucheintrages:

- ◇ „Das fand ich heute gut, weil ...“
- ◇ „Es hat mir heute / nicht / gefallen, dass ...“
- ◇ „Ich nehme mir für morgen vor, meine Stabpuppe fertig zu basteln ...“
- ◇ „Ich habe gelernt, dass ...“
- ◇ „Ich wünsche mir, dass ...“
- ◇ „Morgen möchte ich ...“

⁵ www.goethe.de/ins/eg/kai/pro/BK/DownFB/Mueller/Wimmelkarten.pdf

Beispiel aus einem Tagebuch



Es hat mir besonders gefallen, dass Gisela Königin ist.

Es hat mir nicht besonders gut gefallen, dass Gisela fies ist.

Es war nicht gut, dass Gisela unfair ist.

Hier hat die Schreiberin die Bühnensituation dargestellt.

Abschlussfest bzw. Präsentationstag

Am Ende der „DemeK-Literaturwoche“ bietet es sich an, entweder ein Abschlussfest oder einen Präsentationstag durchzuführen. Eltern, Geschwister und weitere Angehörige werden eingeladen. Die Kinder können ihr bestes Bühnenstück vorführen sowie ihre Arbeiten präsentieren und ausstellen.



4.3 Bezug zum Lehrplan Deutsch

*Ziel ist es, Kinder zum bewussten Sprachhandeln zu ermutigen und damit die Freude am selbstständigen Umgang mit Sprache zu wecken und zu steigern. Der Deutschunterricht erweitert die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die alltägliche Verständigung, das Erlernen des Lesens und Schreibens, die sprachliche Kreativität und Ausdrucksfähigkeit, das soziale und demokratische Handeln sowie in Bezug auf den reflektierenden Umgang mit Sprache und eine sinnvolle Mediennutzung.*¹

Das Erreichen des oben genannten Zieles wird durch die Arbeit und Auseinandersetzung mit dem für die „DemeK-Literaturwoche“ ausgewählten Bilderbuch *Königin Gisela* unterstützt und gefördert. Das Buch bietet eine Fülle von sprachlichen Anforderungen und Herausforderungen, v.a. auch bezogen auf den mündlichen Bereich. Durch die vielfältige Umsetzung verschiedener Bilderbuchszenen wird den Schülerinnen und Schülern Freude an sprachlicher Gestaltung und sprachlichem Spiel vermittelt. Sie erhalten viele Möglichkeiten, ihr sprachliches Selbstvertrauen weiter zu entwickeln und ihren sprachlichen Ausdruck zu verfeinern. Gelingt ihnen dies, kommt die Leitidee des Deutschunterrichts zum Tragen, das heißt, die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine Erzähl- und Gesprächskultur sowie eine Lese- und Schreibkultur.

Das Bilderbuch *Königin Gisela* lässt anregende Gesprächs- und Erzählanlässe entstehen. Es ermöglicht Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler Vorträge und Präsentationen gestalten und in denen sie einen fantasievollen Umgang mit Sprache erfahren. Vor allem für Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, ist es während der „DemeK-Literaturwoche“ von unschätzbarem Wert, sich angstfrei in der deutschen Sprache zu erproben und ausdrücken zu dürfen. Mit Hilfe der Wortschatzsammlungen, der DemeK-Artikelsensibilisierung sowie der Sprachlern- und Meinungsrunden, die innerhalb der „DemeK-Literaturwoche“ täglich stattfinden, erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr Weltwissen und ihren Wortschatz, verstehen die Inhalte hinter den Wörtern und erwerben spielerisch grammatische Muster. Eine dadurch sicherlich verbesserte mündliche Kommunikation verhilft ihnen zunehmend, den Anforderungen der schriftlichen Kommunikation, wie sprachliche Ausarbeitung und sprachliche Richtigkeit, gerecht zu werden.²

¹ https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf; Lehrplan Deutsch NRW 1 Aufgaben und Ziele S. 23

² Als besonderer Schwerpunkt der „DemeK-Literaturwoche“ kristallisieren sich das Erzählen und das szenische Spiel heraus. Hierdurch erwerben die Schülerinnen und Schüler wirksame Ausdrucksmittel und lernen sie kreativ einzusetzen. (vgl. LP Dt. S. 27).

4.3.1 Bereiche und Schwerpunkte des Lehrplans Deutsch

In der „DemeK-Literaturwoche“ finden sich insbesondere die fett gedruckten Schwerpunkte der vier Bereiche des Lehrplanes Deutsch wieder.

<p>1. Sprechen und Zuhören</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Verstehend zuhören ◇ Gespräche führen ◇ Zu anderen sprechen ◇ Szenisch spielen 	<p>2. Schreiben</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Über Schriftfertigkeiten verfügen ◇ Texte situations- und adressatengerecht verfassen (planen, schreiben, überarbeiten) und ◇ Richtig schreiben
<p>3. Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Über Lesefähigkeit verfügen ◇ Über Leseerfahrungen verfügen ◇ Texte erschließen / Lesestrategien ◇ Texte präsentieren und mit Medien umgehen 	<p>4. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Sprachliche Verständigung untersuchen ◇ An Wörtern und Sätzen arbeiten ◇ Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken und ◇ grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden

4.3.2 Fächerübergreifender Unterricht in der „DemeK-Literaturwoche“

Der Deutschunterricht fördert zusammen mit dem Unterricht in den anderen Fächern die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes so umfassend wie möglich ³

Die „DemeK-Literaturwoche“ ist, wie schon an anderer Stelle erwähnt, fächerübergreifend angelegt. Durch das Einbringen der bekannten DemeK-Elemente in die weiteren Unterrichtsfächer werden besonders in dieser Woche die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder umfangreich und vielfältig gefördert, und der Deutschunterricht wird optimal verzahnt.

Als Beispiel für Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsthemen während der „DemeK-Literaturwoche“ in weiteren Unterrichtsfächern dient folgende Übersicht:

Mathematik bzw. Sachunterricht	
Erdmännchen / Tiere	Klassen 1 - 4
Inselwelt (Pflanzen, Tiere, Früchte)	Klassen 1 - 4
Schwimmen und Sinken	Klasse 3
Demokratie - Diktatur	Klasse 4

Kunst	
Gestaltung Inselleben	Klassen 1 – 4
Erdmännchen / Schiffe aus Salzteig	
Erdmännchenhüte, -masken	
Krone / Federschmuck für Gisela	
Kinder-Portraits mit Federschmuck	
Reisekoffer	

Musik	
Singen: Erdmännchen-Lied	Klassen 1 - 4
Instrumente herstellen und spielen: Trommeln	
Tanzen	

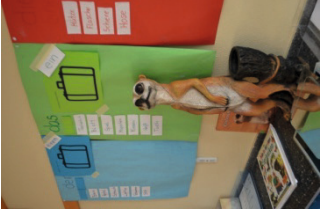
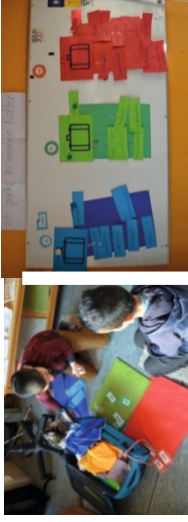

Sport	
Insel-Parcours in der Turnhalle	Klassen 1 - 4

³ https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf; Lehrplan Deutsch NRW | Aufgaben und Ziele S. 23

4.3.3 Die folgende Übersicht zeigt, welche Kompetenzen in Anlehnung an den Lehrplan Grundschule NRW¹ (Fächer DT, SU, K, MU, Sport) durch unterschiedliche Aufgabenstellungen im Rahmen der „DemeK-Literaturwoche“ gefördert werden.

¹ <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/>

Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach DEUTSCH - Offener Anfang / Vorstellung Tagesplan

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bilddokumentation
DEUTSCH (in Bezug auf den Offenen Anfang)	Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkte: ◆ Über Lesefähigkeit verfügen ◆ Über Leseerfahrungen verfügen	◆ Bereitstellen von thematisch passenden Büchern aus Klassenbücherei, Schulbücherei, eigenen Büchern usw. ◆ bzw. Kontakt zur örtlichen Bücherei herstellen	
	~ wählen Bücher und andere textbasierte Medien interessenbezogen aus (Klassenbücherei, Schulbücherei, öffentliche Bibliotheken) ~ lesen unterschiedliche Texte (z.B. <i>Geschichten, Sachtexte, Gedichte</i>) ~ verstehen Sach- und Gebrauchstexte (z.B. <i>Lexikonartikel</i>) und diskontinuierliche Texte (z.B. <i>Tabellen und Diagramme</i>)		
	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen Schwerpunkt: An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten ~ sammeln und ordnen Wörter ~ erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext	◆ Koffer packen (s. Rahmengeschichte im Bilderbuch, Verreisen / Urlaub machen s. S. 28) ◆ Domino mit Demek-Punkten (selbst erstellen) ◆ Memorys wie Anlautmemory, Kofferpacken (selbst erstellen) ◆ Artikelsensibilisierung: Sortieraufgaben mit den Gisela-Nomen ◆ Puzzlebilder / Ausmalbilder (selbst zusammenstellen) ◆ Weiterarbeit an und mit den Aufgaben des Vortages	 

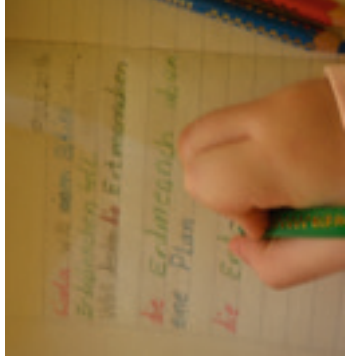
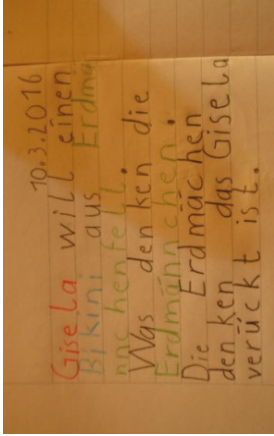
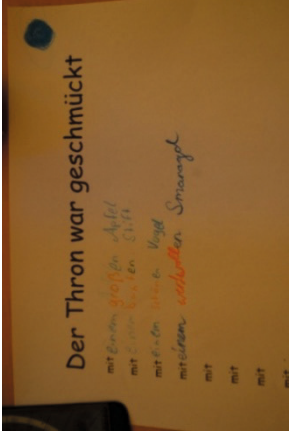
¹ Die Schülerinnen und Schüler... gilt im Folgenden für die entsprechenden Spiegelstriche in den Spalten „Ende der Schuleingangsphase“ und „Ende der Klasse 4“

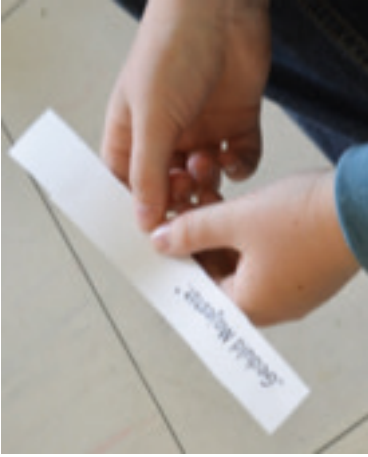
Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bilddokumentation
--------	--	--	-------------------

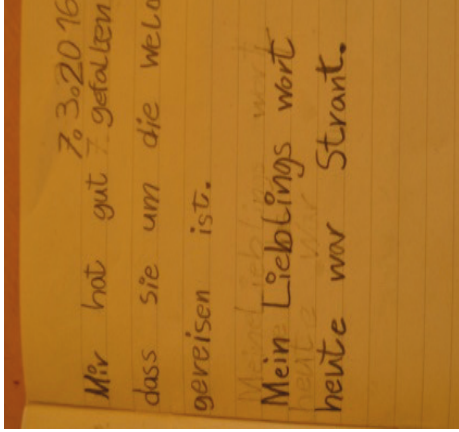
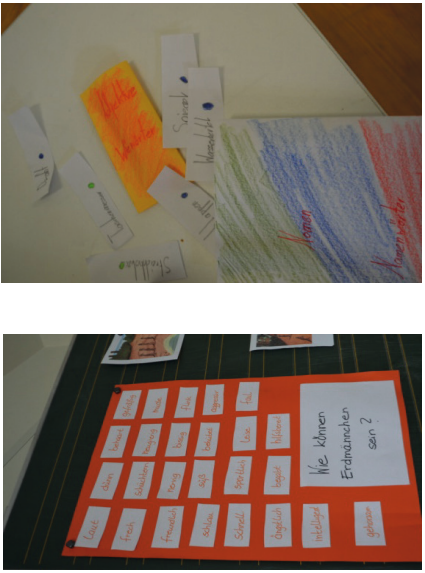
Sprechen und Zuhören			
DEUTSCH (z.B. bei der Vor- stellung des Tä- gesplans)	Schwerpunkt: Verstehend zuhören ~ signalisieren nonverbal ihr Verstehen ~ stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen	~ zeigen Zustimmung oder Ablehnung ~ stellen gezielt Rückfragen (z.B. <i>bitten um Erklärungen, fragen nach Hintergründen oder Beispielen</i>)	◇ Zeitliche Angaben, wie z.B. „Heute ...“ „Nach der Pause ...“ „Anschließend werden wir ...“, die im Rahmen von Sprachlernrunden geübt worden sind, dienen hier als Hilfestellung.

Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach DEUTSCH


Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation	
DEUTSCH	<p>1. Bereich: Sprechen und Zuhören</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Verstehend zuhören ◇ Gespräche führen ◇ Zu anderen sprechen ◇ Szenisch spielen <p>~ stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen</p> <p>~ sprechen verständlich (z.B. in angemessener Lautstärke und in angemessenem Tempo)</p> <p>~ bringen eigene Ideen ein und äußern sich zu Gedanken anderer</p> <p>~ spielen kleine Rollen (z.B. im <i>Figurespiel</i>)</p>	<p>~ stellen gezielt Rückfragen (z.B. <i>bitten um Erklärungen, fragen nach Hintergründen oder Beispielen</i>)</p> <p>~ sprechen artikuliert und an der gesprochenen Standardsprache orientiert</p> <p>~ diskutieren gemeinsam Anliegen und Konflikte und suchen nach Lösungen</p> <p>~ versetzen sich in eine Rolle und gestalten sie sprecherisch, gestisch und mimisch</p> <p>~ gestalten Situationen in verschiedenen Spielformen</p>	<p>Inszenierung der Textidee: Hinführung zum Hauptthema des Buches (Rahmengeschichte / Inselgeschichte)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit der Kinder (verreisen) Kinder in Schwingung bringen / emotional beteiligen: Inselleben, stranden ... ◇ Tägliches Vorlesen (des festgelegten Textabschnittes) aus dem Bilderbuch <i>Königin Gisela</i> <p>◇ Generatives Sprechen (Sprachlernrunden / Satzanfänge): „Wir servieren Ihnen heute ...“ „Heute bin ich glücklich, zufrieden ...“ „Ich packe meinen Koffer ...“</p> <p>◇ Generatives Erzählen „Plötzlich ...“ (s. Floßgeschichte s. S. 28) „Schließlich ... / Nach 99 Tagen“ usw.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Z.B. Raumgang Erdmännchen (Spielaufgabe aus der 3. Einheit, Ideenpool v. A. Weyel) 	 

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Klasse 4	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
DEUTSCH	<p>2. Bereich: Schreiben Schwerpunkt: Texte situations- und adressatengerecht verfassen</p> <p>~ sprechen über Schreibenlässe und entwerfen Schreibideen</p> <p>~ schreiben eigene Texte verständlich auf (z.B. Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen)</p> <p>~ schreiben eigene Texte nach Vorgaben (z.B. in Anlehnung an Bilderbücher Kinderlyrik oder Musik)</p>	<p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Fortsetzungsgeschichte ◇ Erdmännchen-Steckbrief schreiben <p>Generatives Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Gisela will eine Reise machen ... ◇ Der Thron war geschmückt mit ... ◇ Wenn ich eine Königin / ein König wäre ... (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Die Erdmännchen servieren ihr ... ◇ Schreibe deinen Fluch! / deinen Orakelspruch! (s. Unterrichtsmaterial) <p>klären Schreibabsicht, Schreibsituation und Adressatenbezug und vereinbaren Schreibkriterien</p> <p>~ planen Texte mit verschiedenen Methoden (z.B. Sachinformationen zum Thema suchen, Wortmaterial zusammentragen, Erzählmuster und Textmodelle nutzen)</p> <p>~ verfassen Texte verschiedener Textsorten funktions- angemessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ appellative Texte adressatengerecht (z.B. Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen) ◇ darstellende Texte verständlich und strukturiert (z.B. Sachtexte, Lernergebnisse) ◇ eigene Texte unterhaltsam (z.B. Phantasiengeschichten, Erlebnisse) ◇ schreiben Texte nach Anregungen (z.B. nach Texten, Bildern, Musik) 	  

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Klasse 4	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
DEUTSCH	<p>3. Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Über Lesefähigkeit verfügen ◇ Texte erschließen/Lesestrategien nutzen <p>~ verstehen schriftliche Arbeitsaufträge und Anleitungen und handeln danach (z.B. <i>Bastelanleitungen, Rezepte</i>)</p> <p>~ lesen kurze altersgemäße Texte und beantworten Fragen zum Text</p> <p>~ formulieren Leserwartungen (z.B. <i>mit Hilfe der Illustrationen oder anhand von Signalwörtern und Überschriften</i>)</p> <p>~ gestalten einfache Texte um (z.B. <i>den Schluss einer Geschichte verändern</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Bastelanleitung Floß (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Sinnversteheendes Lesen (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Vgl. SU – Erdmännchen-Stationenlernen (s. S. 50) ◇ AB Erdmännchen (s. Unterrichtsmaterial) 	




Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase Ende der Klasse 4		Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation		
DEUTSCH	<p>Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Sprachliche Veränderungen untersuchen ◇ An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ~ vergleichen die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. für Entschuldigungen, Begrüßungen) ~ sprechen über den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Tagebuch, Brief) ~ sammeln und ordnen Wörter ~ erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext ~ untersuchen Schreibweisen von Wörtern durch Ableiten und Analogiebildung (z.B. härter – hart, Bäume Baum / Träume – Traum) </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ~ untersuchen sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten (z.B. informieren, überzeugen, unterhalten) ~ berücksichtigen die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben ~ legen Wortsammlungen nach thematischen, grammatischen und orthografischen Gesichtspunkten an ~ strukturieren Wörter und kennen Möglichkeiten der Wortbildung (z.B. Wörter in ihre Morpheme zerlegen, in andere Wörter umformen) ~ können Wörter den Wortarten zuordnen (vgl. die Liste der verbindlichen Fachbegriffe) ~ gehen mit Sprache experimentell und spielerisch um (z.B. bei der Variation von Mustern der konkreten Poesie) ~ sprechen über den ästhetischen Wert von Sprache </td> </tr> </table>		<ul style="list-style-type: none"> ~ vergleichen die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. für Entschuldigungen, Begrüßungen) ~ sprechen über den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Tagebuch, Brief) ~ sammeln und ordnen Wörter ~ erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext ~ untersuchen Schreibweisen von Wörtern durch Ableiten und Analogiebildung (z.B. härter – hart, Bäume Baum / Träume – Traum) 	<ul style="list-style-type: none"> ~ untersuchen sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten (z.B. informieren, überzeugen, unterhalten) ~ berücksichtigen die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben ~ legen Wortsammlungen nach thematischen, grammatischen und orthografischen Gesichtspunkten an ~ strukturieren Wörter und kennen Möglichkeiten der Wortbildung (z.B. Wörter in ihre Morpheme zerlegen, in andere Wörter umformen) ~ können Wörter den Wortarten zuordnen (vgl. die Liste der verbindlichen Fachbegriffe) ~ gehen mit Sprache experimentell und spielerisch um (z.B. bei der Variation von Mustern der konkreten Poesie) ~ sprechen über den ästhetischen Wert von Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Sprache Gisela, z. B. Verwendung des Imperativs (s. Unterrichtsmaterial): <ul style="list-style-type: none"> - „Essen servieren!“ - „Abräumen!“ - „Lies mir vor!“ - „Fächer mir Luft zu!“ - „Servier mir eine Ananasi!“ usw. ◇ Tagebucheintrag (auch als Hausaufgabe möglich) ◇ Wortsammlungen auf den Demek-Plakaten ◇ Sammlungen wie z.B.: <ul style="list-style-type: none"> - Adjektivsammlung: Wie können Erdmännchen sein? ◇ Einsatz der Wortschatztüten (s. S. 37) <ul style="list-style-type: none"> - Nomentüte - Adjektivtüte (s. Taucherbrillenspiel S. 29) 	 
<ul style="list-style-type: none"> ~ vergleichen die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. für Entschuldigungen, Begrüßungen) ~ sprechen über den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Tagebuch, Brief) ~ sammeln und ordnen Wörter ~ erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext ~ untersuchen Schreibweisen von Wörtern durch Ableiten und Analogiebildung (z.B. härter – hart, Bäume Baum / Träume – Traum) 	<ul style="list-style-type: none"> ~ untersuchen sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten (z.B. informieren, überzeugen, unterhalten) ~ berücksichtigen die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben ~ legen Wortsammlungen nach thematischen, grammatischen und orthografischen Gesichtspunkten an ~ strukturieren Wörter und kennen Möglichkeiten der Wortbildung (z.B. Wörter in ihre Morpheme zerlegen, in andere Wörter umformen) ~ können Wörter den Wortarten zuordnen (vgl. die Liste der verbindlichen Fachbegriffe) ~ gehen mit Sprache experimentell und spielerisch um (z.B. bei der Variation von Mustern der konkreten Poesie) ~ sprechen über den ästhetischen Wert von Sprache 					

Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach SACHUNTERRICHT



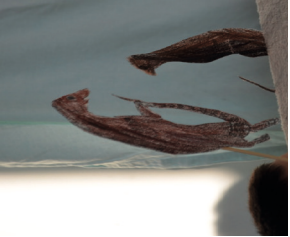
Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
SACH- UNTERRICHT	<p>Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Tiere, Pflanzen Lebensräume</p> <p>~ erkunden Körperbau und Lebensbedingungen von Tieren und dokumentieren die Ergebnisse (z.B. <i>Haus- oder Zootiere</i>)</p> <p>~ beobachten und benennen ausgewählte Pflanzen, deren typische Merkmale und beschreiben deren Lebensraum (z.B. <i>im schulischen Umfeld</i>)</p> <p>~ beschreiben die Entwicklung von Tieren und Pflanzen</p> <p>~ beschreiben Zusammenhänge zwischen Lebensräumen und Lebensbedingungen für Tiere, Menschen und Pflanzen</p>	<p>◇ Z.B. Das Erdmännchen - Tierisches Stationenlernen im Sachunterricht (www.school-scout.de)</p>	

Für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 4:
Anbahnung an das Inhaltsfeld „Herrschaft, Partizipation und Demokratie“ im Fach „Gesellschaftslehre“, Klassenstufe 5/6, Kernlehrplan SEK I, NRW

Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach KUNST


Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bilddokumentation	
KUNST	<p>Bereich: Räumliches Gestalten</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Zielgerichtet gestalten ◇ Präsentieren <p>~ konstruieren figurative Formen</p> <p>~ gestalten mit formbaren Materialien Formen und Figuren (z.B. Ton, Knete, Pappmaché, Sand)</p> <p>~ gestalten Räume und verändern Raumwirkungen (z.B. Klassen, Flure und Begegnungsräume)</p>	<p>~ stellen figurative und nicht-figurative Formen differenziert her und reflektieren sie</p> <p>~ verwandeln Dinge des täglichen Lebens, gestalten sie um oder erfinden sie neu (z.B. Stühle, Brillen, Hüte und Mützen, T-Shirts, Geschirr)</p> <p>~ präsentieren gestaltete Räume</p>	<p>◇ Inselgestaltung: Palmen, Kokosnüsse, Süßwasserquelle, Felsen, Büsche, Erdmännchen, Gisela, Koffer usw.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Erdmännchen aus Salzteig ◇ Z.B. Stuhl → Thron ◇ Floß bauen (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Basteln Erdmännchen-Lesezeichen ◇ Gestalten mit Erdmännchen-Buchstaben (s. Unterrichtsmaterial) ihre Eigennamen <p>Gestaltung der kleinen Bühne im Klassenraum:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Mit Kreppband markierter Bereich im Klassenraum ◇ Große Pappe (oder Holzpaletten) als Floß 	  

<p>KUNST</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellen Szenarien, Kulissen, Requisiten zu Spielideen her (z.B. <i>Puppentheater, Kartontheater, Schattenspiel</i>) - stellen für Spielanlässe einfache Figuren und Spielobjekte her (z.B. <i>Masken, Fingerpuppen, Puppen</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen zu Szenen und Spielideen differenzierte Gestaltungen und präsentieren sie - stellen mit formbaren Materialien komplexere Formen und (Spiel-) Figuren her (z.B. <i>Masken, Skulpturen, Wand- und Bodenreliefs</i>) - entwerfen Kostüme und Bühnenbildgestaltungen für Aufführungen (z.B. <i>Märchenspiel, fantastische Szenen</i>) 	<p>Gestaltung der großen Bühne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Herstellung eines Wandreliefs ◇ Schmücken z.B. mit großen Pflanzen, selbst hergestellten Palmen / Bäumen usw. ◇ Kartontheater mit Erdmännchen- Stabfiguren ◇ Inselkulisse ◇ Pfauenkopfschmuck (z.B. mit Portraits der Kinder) ◇ Requisiten wie Krone, Erdmännchenmasken, Erdmännchenhüte usw. 	    
--------------	--	---	---	--

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation	
KUNST	<p>Bereich: Szenisches Gestalten</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen ◇ Zielgerichtet Gestalten ◇ Präsentieren <p>~ entdecken verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers und von Spielfiguren und setzen sie spielerisch ein (z.B. <i>Mimik, Gestik, Bewegung, Tanz</i>)</p> <p>~ erproben unterschiedliche Wirkungen beim Schminken, Verkleiden und Maskieren</p> <p>~ improvisieren und reflektieren Spielszenen (z.B. <i>Tänze, Stegreif- und Rollenspiele</i>)</p>	<p>~ erproben Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers und von Spielfiguren für Spielsituationen</p> <p>~ setzen Schminken, Verkleiden und Maskieren wirkungsvoll und differenziert ein planen und stimmen</p> <p>~ Ausdrucksmöglichkeiten mit anderen ab setzen visuelle Darstellungsmittel und -formen ein und reflektieren deren Wirkungen (z.B. <i>Schminke, Maske, Kulisse, Kostüme, Requisiten, Licht</i>)</p>	<p>Z. B. aus dem Ideenpool von A. Weyel Arbeitsauftrag (z.B. Szene „Bitte sehr, das Waschwasser ...“ spielen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Du arbeitest in einer 4er Gruppe. Spiele folgende Szene mit deinen Gruppenmitgliedern nach. Einigt euch in der Gruppe: Wer spielt die Königin Gisela und wer das erste, zweite ... Erdmännchen? 	  
KUNST	<p>~ spielen mit selbsthergestellten Figuren (z.B. <i>einfache Flach- und Stabfiguren, Puppen- und Schattenspielfiguren</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Z.B. Spielen der Szene, wie sich die Erdmännchen nachts beratschlagen (s. Ideenpool A. Weyel) 		

Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach MUSIK


Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Biiddokumentation
MUSIK	<p>Bereich: Musik machen – mit der Stimme</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Lieder kennen lernen ◇ Mit der Stimme improvisieren <p>~ singen überlieferte und aktuelle Lieder zu verschiedenen Themenbereichen (z.B. zum <i>Tages- und Jahresverlauf</i>, zu <i>Feiern und bestimmten Anlässen</i>)</p> <p>~ gehen mit Stimme und Artikulation spielerisch um (z.B. <i>verschiedene Geräusche erzeugen, Tierlaute imitieren, Menschen karikieren oder Zungenbrecher sprechen</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Erdmännchen-Song (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Eigenen Erdmännchen-Rap kreieren <ul style="list-style-type: none"> ◇ Windgeräusche <p>z. B. aus dem Ideenpool von A. Weyel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Auf der Bühne – privat / als Gisela ◇ Königin – Diener ◇ Wozu ist eigentlich eine Königin gut? 	 <p>„... Wache schieben ...“</p>


Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
MUSIK	<p>Bereich: Musik machen – mit Instrumenten Schwerpunkt: Mit Instrumenten improvisieren und experimentieren</p> <p>~ erproben einfache Klangerzeuger und herkömmliche Instrumente</p> <p>~ improvisieren einfache Klangspiele zu „Spielregeln“ oder anderen verschiedenen Spielauslösern (z.B. vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild)</p>	<p>~ spielen auf einem erweiterten Instrumentarium selbst gebauter und erprobter Klangerzeuger</p> <p>~ erfinden Klangspiele, indem sie auf verschiedene Spielauslöser reagieren (z.B. vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild)</p>	<p>◇ Bau z.B. von Rassel, Trommeln</p> <p>◇ Wörter wie „Insel“, „Erdmännchen“, „Königin Gisela“ usw.</p> <p>◇ Klangspiel zu Doppelseite „Der Nachmittag verlief wie üblich“</p> <p>◇ „Erdmännchen-Song“ (s. Unterrichtsmaterial)</p> 

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bilddokumentation
MUSIK	<p>Bereich: Musik umsetzen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Sich zur Musik bewegen ◇ Musikalische Szenen gestalten <p>~ realisieren passende eigene Bewegungsformen zu Liedern und Musikstücken und machen dabei Stimmungen der Musik deutlich</p> <p>~ gestalten zu Vorlagen musikalische Spielszenen (z.B. <i>Bilderbuch, Märchen, Gedicht, Lied, Spielidee</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ realisieren zur Musik improvisierend Bewegungsformen, üben diese und entwickeln sie dabei weiter ~ gestalten zu Themen oder Inhalten musikalische Spielszenen mit choreographischen Mitteln 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Passende Bewegungen zum „Erdmännchen“-Song überlegen (s. Unterrichtsmaterial) ◇ Krönungsszene mit (körpereigenen) Instrumenten verklänglich; auch Textteile verändern oder den ganzen Text umschreiben



Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach SPORT

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase Ende der Klasse 4	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
SPORT	<p>Bereich: Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen</p> <p>Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Spielmöglichkeiten in ihrer Vielfalt entdecken sowie Spiel- und Bewegungsräume erschließen und ausgestalten ~ spielen mit unterschiedlichen Spielgeräten, in unterschiedlichen Spielrollen und Spielräumen 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Mit vorhandenen Spiel- und Sportgeräten, wie Wippe und Schwebbalken usw. bauen und konstruieren ◇ Sich wie die Erdmännchen bewegen, klettern, springen, hüpfen, balancieren usw. 	

Fächer	Kompetenzerwartungen Ende der Schulein- gangsphase	Aufgabenstellungen in der Literaturwoche	Bildokumentation
SPORT	<p>Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Den Körper im Gleichgewicht halten ◇ Den Körper im Fliegen, Drehen und Rollen erleben ◇ Gerätekombinationen herstellen, bewältigen und variieren <p>~ nutzen Geräte zum Balancieren in unterschiedlichen Richtungen</p> <p>~ lassen sich auf ungewohnte räumliche und gerätspezifische Bewegungserfahrungen ein</p> <p>~ nutzen verschiedene Gerätekombinationen für vielfältiges Bewegen</p>	<p>◇ Aufbau eines Insel-Parcours in der Turnhalle unter Einbeziehung verschiedener Geräte wie</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Schwebebalken ◇ Ringe ◇ Sprossenwand ◇ dicke Matte ◇ Kastenteile ◇ Seile usw. <p>◇ siehe oben</p>	

5 FAZIT

Es würde uns freuen, wenn sich zukünftig weitere Schulen auf eine „DemeK-Literaturwoche“ einlassen würden. Sie unterbricht den Schulalltag und bietet als „vorbereitete Umgebung“ im Sinne Maria Montessoris (vgl. Ludwig 2004, S. 36 ff.) vielfältige Möglichkeiten, die sprachlich-literarischen Kompetenzen der Kinder phantasievoll zu fördern. Als besonders gewinnbringend erlebten die bisher beteiligten Schulen die „DemeK-Literaturwoche“ in Bezug auf:

1. Die Arbeit an einem gemeinsamen Thema über alle Klassenstufen und Fächer hinweg
2. Die Zeit und den Raum für die Förderung der mündlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler
3. Die Verbindung der Bilderbucharbeit mit dem DemeK-Handwerkszeug

Vielleicht entscheidet sich die eine andere Schule sogar, im Wechsel Bilderbuchgeschichten auszuwählen, die in Reimprosa oder aber als Prosatext geschrieben sind. Das hätte den Vorteil, dass die Potentiale des DemeK-bezogenen Sprachunterrichts vollständig ausgenutzt werden können. Zusammenfassend kann in Bezug auf die Buchauswahl in der „DemeK-Literaturwoche“ festgehalten werden:

Bilderbücher in Reimprosa

Bei Bilderbüchern, die wie der *Superwurm* in Reimprosa verfasst sind, steht die rhythmisch-musikalische Textverarbeitung ausgewählter Strophen im Vordergrund. Hier können Lehrkräfte auf ihr DemeK-Erfahrungswissen mit Gedichten zurückgreifen. Für das Mustersprechen oder Musterschreiben wählen sie aus dem Bilderbuch Textelemente bzw. Strophen aus, die sowohl in Bezug auf die Textidee Anschlussfähigkeit versprechen als auch hinsichtlich des mikrostrukturell im Fokus stehenden grammatischen Schwerpunktes Lernpotentiale bereitstellen (vgl. 3.2). Ein Vorzug von Bilderbüchern besteht gegenüber der Arbeit mit Gedichten darin, dass die Kinder über einen längeren Zeitraum (hier während der gesamten „DemeK-Literaturwoche“) intensiv in die phantastische Bilderbuchwelt eintauchen. Dadurch lösen sie sich von der auf das Hier und Jetzt des Wahrnehmungsraumes bezogenen (knappen) Alltagssprache und betreten einen vorgestellten Raum, in dem eine literarisch geprägte Bildungssprache produktiv ist. Der Zusammenhang zwischen der Phantasieentwicklung der Kinder und ihrer Freude am Fabulieren und Formulieren ist evident. Darüber hinaus können Lehrkräfte beim dialogischen Vorlesen der gereimten Bilderbuchsprache ihr ganzes Erfahrungswissen ins Spiel bringen. Es zeigt sich, dass sie markante Stellen intuitiv hervor-

heben und so aufmerksames Zuhören und Mitsprechen anregen. Viele Kinder werden am Ende der „DemeK-Literaturwoche“ alle Strophen der Bilderbuchlektüre auswendig aufsagen können. Dies steigert nicht nur die phonologische Bewusstheit, sondern auch die gedächtnismäßige Speicherung von sprachlichen Materialvorräten, die musterbildend für die weitere Erfahrungsverarbeitung genutzt werden können.

Bilderbücher in Prosa

Ganz andere Qualitäten bietet die DemeK-bezogene Spracharbeit mit Bilderbüchern, die wie *Königin Gisela* in Prosa verfasst sind (vgl. 3.3). Damit die Kinder in epischer Breite in die Geschichte eintauchen können, empfiehlt es sich, längere Abschnitte vorzulesen oder selber lesen zu lassen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass in Prosa verfasste Bilderbücher hervorragend geeignet sind, um mustergenerierende Prozesse auf global-textlicher Ebene anzuregen. Auf der Basis einer intensiven, mehrsinnigen Auseinandersetzung mit der Bilderbuchgeschichte *Königin Gisela* gelang es auffallend vielen Kindern, einzelne Szenen aus dem Buch oder sogar die gesamte Geschichte adäquat nachzuerzählen. Das ist eine wichtige Übung für Grundschul Kinder, weil sie bei der Nacherzählung nicht nur längere Texte am Stück formulieren, sondern auch die Stilgesetze einer Erzählung reproduzieren. Sie bauen z.B. Spannung auf, schildern die Gefühle der Aktanten und bemühen sich um eine literarische Ausdrucksweise. In Bezug auf das narrative Lernen ist dies ein hochökonomischer Prozess, der unter der Bezeichnung *Generatives Erzählen* in die DemeK-Konzeption aufgenommen wurde. Noch bedarf es weiterer Unterrichtsforschung, um herauszufinden, unter welchen Bedingungen das *Generative Erzählen* seine Wirkung entfalten kann. Wir sind aber überzeugt, dass dieses neue Element auf längere Sicht die sprachschöpferische Ausrichtung von DemeK stärken wird.

Reimprosa SUPERWURM	Prosa KÖNIGIN GISELA
Dialogische Bilderbuchbetrachtung einzelner Episoden	Vorlesen längerer Abschnitte (Einleitung, Hauptteil, Ende)
Sprache als Klang erfahrbar machen: Mitsprechen, Singen, Rappen der Verse	Nachspielen einzelner Szenen oder der gesamten Geschichte
Beim Vorlesen Verse absichtlich falsch sprechen und Kinder korrigieren lassen	Nacherzählen einzelner Szenen oder der gesamten Geschichte
Strophen auswendig lernen lassen	Traumreisen zu einzelnen Bildern machen
▷ Generatives Schreiben	▷ Generatives Erzählen

ZITATE VON LEHRKRÄFTEN UND SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Zweitklässler: „Die Königin Gisela war ja gemein und böse. Zum Glück haben sich die Erdmännchen zusammengetan und die Königin Gisela ins Meer geschickt. Wo sie jetzt ist, wissen wir nicht. Aber wir durften uns das selbst ausdenken und aufschreiben, was mit ihr passiert ist. Das fand ich gut.“

Viertklässler: „Wir haben uns viel mit dem Herrschaftssystem von Königin Gisela auseinandergesetzt. Ich weiß nun, was eine Diktatur ist und was eine Demokratie ist. Ich bin froh, in einer Demokratie zu leben.“

LP: „Das Tolle an der Literaturwoche war, dass ein Buch, also Königin Gisela, alle Kinder der Schule gleichermaßen beschäftigt hat. Und der Einstieg in der Aula mit dem „Erdmännchensong“ hat ein unglaubliches Wir-Gefühl entstehen lassen. WIR sind eine Truppe – wir gehören zusammen! Das hat mich sehr beeindruckt.“

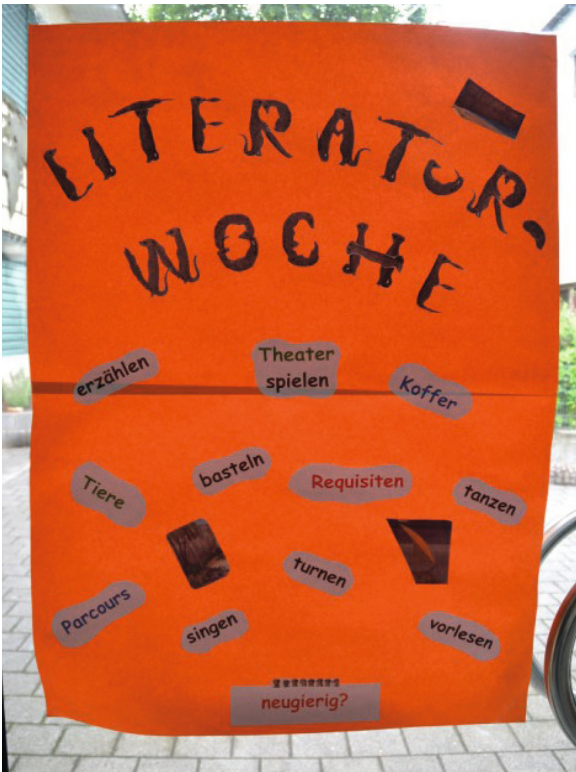
LP: „Selbst auf dem Pausenhof war Königin Gisela unter allen Kindern das Tagesgespräch.“

LP: „Eine ganze Woche lang mit einem Buch für alle vier Klassenstufen! Das konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen und war demgegenüber auch sehr skeptisch. Jetzt im Nachhinein muss ich sagen, dass ich wohl eines Besseren belehrt worden bin. Die Arbeit mit dem Buch Königin Gisela hat – durch alle Klassenstufen hinweg - allen viel Spaß und Freude bereitet und die Ergebnisse, seien es schriftlicher oder künstlerischer Art überzeugen mich voll.“

LP: „Unglaublich, wie die Schülerinnen und Schüler in die Thematik eingetaucht sind und sich haben mitreißen lassen. Sie haben mitgefiebert, waren erbost, traurig – so viele Gefühle und Emotionen kamen auf. Und alles wurde umgesetzt, in Texte, in Bastelarbeiten, in Musik, in Szene gesetzt – so vielfältig! Einfach beeindruckend!

„Die Literaturwoche ist bei uns nun fest im Schulprogramm implementiert.“

Das war unsere



... und tschüss

Gisela.



Literatur

Bastian, Jasmin (2014): Väter und das Vorlesen. Eine Deutungsmusteranalyse. Wiesbaden: Springer.

Becker, Tabea (2013): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Becker, Tabea (2012): „Dabei war es gar kein Frosch“. Beobachtungen zum Erwerb rekonstruktiver und reproduktiver Narration. In: Kern, Friederike / Morek, Miriam / Ohlhus, Sören (Hrsg.): Erzählen als Form - Formen des Erzählens. Berlin: de Gruyter, S. 111-128.

Belke, Eva / Belke, Gerlind (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Becker, Tabea / Peschel, Corinna (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 174-200.

Belke, Gerlind (2012a): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 3. korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Belke, Gerlind (Hrsg.) (2012b): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. 3. korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Belke, Gerlind (2012c): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Belke, Gerlind (2015): Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel. Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Praesens, S. 13-36.

Berg, Klaus (2005): Gedichte im Gedächtnis? Vom Verlust der Gedächtniskultur in und außerhalb der Schule. Würzburg: Königshausen Neumann GmbH.

Beu, Silvia (2017): Einstieg in die Unterrichtsarbeit mit DemeK – Ein Erfahrungsbericht aus der Grundschule Leuchterstraße in Köln-Dünnwald. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Bd. 2. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 64-67.

Bleyhl, Werner (2016): Grammatik im Sprachunterricht? Oder: Hilft die Bewusstmachung der sprachlichen Formen und Strukturen beim Sprachenlernen? In: Goethe-Institut e.V. (Hrsg.): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ- Unterricht. Berlin: Erich Schmidt, S. 52-56.

Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh UTB.

Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (2007): „Es war einmal ein Drach“. Zum Sprechstil des Erzählens von Erwachsenen und Kindern – Interpretation im Notationssystem HAN. In: Meng, Katharina / Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann, S. 207-227.

Dehn, Mechthild: Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild In: Didaktik Deutsch 13; (22), 2007; S. 25-50.

Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familiären Lesesozialisation. Weinheim: Juventa.

Ennemoser, Marco / Kuhl, Jan / Pepouna, Soulemanou: Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27; (4), 2013, S. 229-239.

Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.

Gressnich, Eva (2014): Bilderbücher im Erstleseunterricht. In: Knopf, Julia / Abraham, U. (Hrsg.): Bilderbücher. Theorie. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-156.

- Hee, Katrin (2016): Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts am Beispiel Erzählen. In: Gebele, Diana / Zepter, Alexandra (Hrsg.): Köbes. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Köln: Gilles & Franke, S. 308-345.
- Jaitner, Thomas (2017): Wie DemeK entstand. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Bd. 2. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 14-23.
- Kohl, Eva Maria / Ritter, Michael (2010): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Labov, William / Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.) Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum, S. 78-126.
- Lüth, Monika (2006): Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. In: Heints, Detlef / Müller, Eugen / Reiberg, Ludger (Hrsg.): Köbes. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A, Heft. Köln: Köln: Gilles & Franke S. 57-64.
- Ludwig, Harald (2004): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Naugk, Nadine / Ritter, Alexandra / Ritter, Michael / Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in einer inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz.
- Rathmann, Claudia: Der etwas andere Montagskreis. Damit das Montags-Ritual nicht zur Erzählfalle wird. In: Grundschule Deutsch 45; 2015, S.40-41.
- Reber, Karin / Schönauer-Schneider, Wilma (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule 2008, Lehrplannavigator – unter: <https://wwwschulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/> (abgerufen am 29.03.2019).
- Schätz, Raphaela (2017): Deutsch als Zweitsprache fördern. Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern. Wiesbaden: Springer.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Akbulut, Muhammed / Rotter, Daniela (Hrsg.) (2018): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Klett.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33; (200), 2006, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2016): Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In: Brüggemann, Jörn u.a. (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 187-200.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23.
- Thiele, Jens / Doonan, Jane (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. 2. erw. Aufl. Bremen: Aschenbeck & Isensee.
- Trischler, Franziska (2015): Teil II: Lernraum Vorleser/in. In: Bräuer, Gerd / Trischler, Franziska (Hrsg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Ernst Klett, S. 41-209.
- Uhland, Anne / Wildemann, Anja: „...der fühlt sich wie ein leckeres Appetithäppchen.“ Mit einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung das Erzählen fördern. In: Grundschule Deutsch 45; 2015, S. 14-17.
- Weinrich, Lotte (2014): Teilen macht Spaß ...und Demek-Unterricht kann auch spannende Inhalte vermitteln. In: ZMI-Magazin (Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln). S. 19-22.
- Weinrich, Lotte / Altinay, Lale (2016): Erzählen (lernen) in der Vorbereitungsklasse. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 57-74.

Weinrich, Lotte / Benati, Rosella (2017): Die Sprachrunde als Element von DemeK in der Diskussion. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Bd. 2. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 51-61.

Weyel, Angela (2016): Theaterpädagogisches Konzept (unveröffentlichtes Manuskript).

Wieler, Petra / Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.) (2011): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg Fillibach.

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.

Wieler, Petra (2014): „Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption“. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 184-195.

Wildemann, Anja / Vach, Karin (2013): Deutsch unterrichten in der Grundschule – Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Zielinski, Sascha / Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana / Zepter, Alexandra (Hrsg.): Köbes. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Köln: Gilles & Franke, S. 256-275.

Bilderbücher

Bright, Rachel / Field, Jim (2016): Der Löwe in dir. 4. Aufl. Bamberg: Magellan.

Bright, Rachel / Field, Jim (2018): Die Streithörnchen. Bamberg: Magellan.

Heidelbach, Nikolaus (2012): Königin Gisela. 5. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg

Scheffler, Axel / Donaldson, Julia (2019): Der Superwurm: 8. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg.

6 UNTERICHTSMATERIAL

Unterrichtsmaterial - Übersicht

- ◇ Liste über benötigte Materialien zur Durchführung der „DemeK-Literaturwoche“ *Königin Gisela*
- ◇ Beispiel-Stundenplan der „DemeK-Literaturwoche“ *Königin Gisela*
- ◇ Theaterpädagogische Elemente in der „DemeK-Literaturwoche“ *Königin Gisela* (von Angela Weyel)
 - ◇ Aufwärmübungen
 - ◇ Konzentrationsspiele
 - ◇ Ideenpool für theaterpädagogische Spiele und Übungen zum Bilderbuch *Königin Gisela* in chronologischer Abfolge (9 Einheiten)
- ◇ Erdmännchen-Alphabet
- ◇ Bastelvorlage Erdmännchen
- ◇ Spielkarten: Königin und Diener
- ◇ Lese-Mal-Aufgabe
- ◇ Artikelsensibilisierung
- ◇ Bildkarten Artikelsensibilisierung
- ◇ Bsp. für Sprachlernrunden und Meinungsrunden
- ◇ Vorlagen für Schreibaufgabe (Königin / König)
- ◇ Vorlage für Schreibaufgabe (Gisela strandet auf einer Insel)
- ◇ Vorlage Direkte Rede (Gedankenrede)
- ◇ Vorlage für Generatives Schreiben (Happy end oder nicht?)
- ◇ Liedtext Erdmännchensong (von Daniel Dickopf)
- ◇ Bastelvorlage für ein Floß (von Sabine Lohf)
- ◇ Raster einer kompetenzorientierten Übersicht
- ◇ Kriterienkatalog für die Kindertextanalyse (von Dr. Lotte Weinrich)

Materialliste

Liste über benötigte Materialien, die selbst besorgt werden sollten:

- ◇ Je Klasse das Bilderbuch *Königin Gisela* + zwei weitere Exemplare für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer
- ◇ Papier, Plakate und Stifte in DemeK-Farben
- ◇ Kreppband (zum Markieren der kleinen Bühne, s. S. 33)
- ◇ Pappe für Floß (s. S. 28)
- ◇ CD/Datei Erdmännchen-Song Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tuPJ-lxghTw>
(Abgerufen am 11.07.2019 um 18:02 Uhr)
- ◇ CD/Datei „Theatermusik“, „Tanzmusik“ (selbst zusammenstellen)
- ◇ Heftchen als Tagebücher / Lerntagebücher
- ◇ Kartons für Klassenwortschatzkisten bzw. Papier, um Wortschatztüte zu falten
- ◇ Schuhkartons für „Gisela-Koffer“
- ◇ feiner Sand, blaue Folie oder Plastiktüten für die Insel
- ◇ Salzteig (zum Modellieren z.B. von Erdmännchen)
- ◇ Bastelmaterial (wie Pappen, Federn, Stoffreste, Pailletten, Knöpfe, Bordüren ...) für Hüte, Masken, Federschmuck, Requisiten ...
- ◇ Ausstellungstische, Ausstellungsflächen

Vorlagen, die sich u.a. unter Punkt 6 Unterrichtsmaterial befinden

- ◇ Aufwärmübungen, Konzentrationsspiele und Ideenpool für theaterpädagogische Spiele und Übungen
- ◇ Kopiervorlagen Arbeitsblätter
- ◇ Liedtext Erdmännchen-Song
- ◇ Bastelvorlage: Floß aus Holz

Auswahl thematisch passender Literatur

- ◇ Boehme, Julia / Ginsbach, Julia (2013): *Tafti und die Reise ans Ende der Welt*, Bindlach: Loewe
- ◇ Fischer-Nagel, Heiderose / Fischer-Nagel, Andreas (2014): *Erdmännchen*, Spangenberg-Metzebach: Fischer-Nagel
- ◇ Siegner, Ingo (2013): *Das große Buch vom kleinen Erdmännchen*, München: cbj
- ◇ Siegner, Ingo (2014): *Gustav vor, noch ein Tor. Ein Erdmännchen-Fußball-Abenteuer*, München: cbj
- ◇ Whybrow, Ian (2012): *Erwin, König der Wüste. Ein Erdmännchen-Abenteuer*, Berlin: EGMONT Schneiderbuch
- ◇ *Erdmännchen 2020, Wandkalender / Broschürenkalender*, München: Ackermann Kunstverlag

Auswahl passender Links

- ◇ <https://www.koelnerzoo.de/tiere>, abgerufen am 11.07.2019 um 17:57 Uhr
- ◇ https://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=382
(abgerufen am 11.07.2019 um 17:59 Uhr)
- ◇ <http://www.kindernetz.de/oli/tierlexikon/erdmaennchen/-/id=74994/nid=74994/did=126690/1r8bl93/index.html> (abgerufen am 11.07.2019 um 18:00 Uhr)
- ◇ <http://www.tierchenwelt.de/raubtiere/737-erdmaennchen.html>
(abgerufen am 11.07.2019 um 18:01 Uhr)

Beispiel-Stundenplan der „Demek-Literaturwoche“ Königin Gisela

	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
Unterrichtsstart mit dem Offener Anfang ca. 30 – 40 Min. Klassenzimmer (Gruppentische / kleine Bühne...) Gemeinsamer Anfang Aula / Schulfoyer... Große Bühne	Arbeit mit bereitgestelltem Demek-Material – Probe der eingeübten kleinen szenischen Stücke – an Arbeitsaufträgen weiterarbeiten – basteln usw. Ankommen – Eintauchen				Abschlussfest / Präsentationstag - Ausstellung der Werke - Präsentationen der Inhalte - Vorführungen szenisches Spiel
	Gemeinsamer Beginn oder Abschluss mit einem thematischen Lied Vorführungen kleiner szenischer Spiele				
Einstieg Klassenzimmer Das gemeinsame Vorlesen Artikelsensibilisierung Demek-Plakate Arbeitsphase D / SU / Ku / Mu / Sp Klassenzimmer, Turnhalle, Musikraum, andere Räume	Vorstellung des Buches: Titelbildbetrachtung Vorlesen des festgelegten Textabschnittes	Wiederholung: Was ist bis jetzt passiert? Fortführung Vorlesen (festgelegter Textabschnitt)	Wiederholung: Was ist bis jetzt passiert? Fortführung Vorlesen (festgelegter Textabschnitt)	Wiederholung: Was ist bis jetzt passiert? Fortführung und Vorlesen bis zum Ende	
	Sammeln thematischer und unbekannter Wörter Zuordnung zu den Plakaten Einsatz individuelle Wortschatztüte Sprachlern- und Meinungsrunde				
	Weiterarbeit an Arbeitsblättern, bereitgestelltem Material... Einüben kleiner Szenen – Inselfarcours in der Turnhalle – musikalische Begleitung zum szenischen Spiel - Insel bauen – Kronen u.a. basteln – Floß bauen usw.				
Tagebucheintrag					

Theaterpädagogische Elemente in der „DemeK-Literaturwoche“ – Angela Weyel¹

Eine Handreichung für die Erarbeitung des Bilderbuchs *Königin Gisela* mit Methoden aus der Theaterpädagogik

Das Bilderbuch *Königin Gisela* bietet eine Fülle von Möglichkeiten der spielerischen und szenischen Umsetzung. Als ein Baustein der „DemeK-Literaturwoche“ können diese Spiel- und Übungsvorschläge aus der theaterpädagogischen Praxis begleitend zu anderen Herangehensweisen mit dem Bilderbuch genutzt werden. Die Handreichung ist chronologisch aufgebaut und in neun Einheiten unterteilt. Sie kann jedoch auch als Ideenpool genutzt und ´häppchenweise´ verwendet werden. In den neun Einheiten geht es nicht darum, ein Theaterstück aus dem Bilderbuch zu entwickeln, vielmehr steht das prozessorientierte Arbeiten zu der Geschichte im Vordergrund. Mit Hilfe von Übungen, Spielen und Methoden aus der Theaterarbeit soll ein tieferes Verständnis des Textes erzielt und eigene Kreativität gefördert werden. Die Kinder können sich dabei leicht in Setting, Figuren, Beziehungen und Empfindungen hineinversetzen und darüber hinaus Zwischentöne und Subtexte der Geschichte verstehen und dazu eigene kleine Szenen entwickeln.

Das Einbringen von Mehrsprachigkeit ist bei allen Übungen erwünscht. Die Kinder sollen zur Improvisation ermutigt werden und können ihre Spiel- und Bewegungsfreude ausleben.

Bei vielen Übungen werden obendrein gewiss Bilder und Szenen entstehen, die sich für eine Auf-
führung eignen.

Rahmenbedingungen:

Um erfolgreiches theaterpädagogisches Arbeiten zu ermöglichen ist es vorteilhaft, mit einer halben Klassenstärke (12 - 14 Kinder) zu arbeiten. Auch ein ausreichendes Platzangebot (Turnhalle / Aula) ist erforderlich.

Aufwärmübungen

Vorheriges Aufwärmen durch Aufwärmspiele ist äußerst wichtig, damit die Kinder ggf. ihre Hemmungen verlieren und es ihnen leichter fällt, sich emotional auf die Übungen und Aufgaben einzulassen.

Vor jeder Einheit sollte mindestens eine Aufwärmübung und ein Konzentrationsspiel mit den Kindern durchgeführt werden. Es empfiehlt sich, als Ritual immer dieselben Übungen zu verwenden.

¹ Angela Weyel ist Grundschullehrerin und ausgebildete Theaterpädagogin. Die theaterpädagogischen Spiele lernte sie während ihrer berufsbegleitenden Fortbildung „Theaterpädagogik am TPZ, Theaterpädagogisches Zentrum Köln e.V.“ kennen. Die theaterpädagogischen Spiele für die „DemeK-Literaturwoche“ *Königin Gisela* sind aus diesen Spielen ab- und hergeleitet.

AUFWÄRMÜBUNG:

„Folge der Königin“¹	Kl. 1-4	Schlange	Musik
Aufwärmen, sich synchron bewegen			

Die Kinder stehen in einer Schlange hintereinander, zur Musik gibt das erste Kind eine Bewegung vor, alle machen sie synchron nach, dabei bewegt sich die Schlange durch den Raum. Das erste Kind klatscht und läuft an das Ende der Schlange, das Kind das nun vorne ist, gibt eine neue Bewegung vor usw.

¹ Die maskuline Form „Der König“ ist stets mitgemeint.

**AUFWÄRMÜBUNG:**

Kreistanz	Kl. 1-4	Kreis	Musik
Aufwärmen, sich synchron bewegen			

Alle stehen im Kreis, ein Kind gibt eine Tanzbewegung vor, die alle mitmachen, danach ruft es das nächste Kind auf, das eine neue Tanzbewegung vorgibt usw.

AUFWÄRMÜBUNG:

Grimassen werfen	Kl. 1-4	Kreis	
Aufwärmen, Aufmerksamkeit, Körperausdruck			

Alle stehen im Kreis. Ein Kind zieht eine Grimasse / macht ein Geräusch dazu und „wirft“ sie zu einem anderen Kind, dieses soll die Grimasse / das Geräusch genauso „zurückwerfen“. Anschließend sucht es sich ein neues Kind und „wirft“ diesem eine neue Grimasse zu usw.

**AUFWÄRMÜBUNG:**

Ich? Nein du!	Kl. 1-4	Kreis	
Aufwärmen, Ausdruck, Stimme			

Alle stehen im Kreis. Die LP ruft „Ich? Nein du!“ und zeigt dabei auf ein Kind im Kreis. Dieses reagiert und ruft den Spruch einem anderen Kind im Kreis zu usw.

KONZENTRATIONSSPIEL

Moskito-Klatschspiel	Kl. 2-4	Kreis	
Konzentration, Rhythmus			

Alle stehen im Kreis. Kind 1 und 3 klatschen mit ausgestreckten Armen über dem Kopf von Kind 2, wichtig ist, dass sie gleichzeitig klatschen. Kind 2 bückt sich dabei. Danach müssen Kind 2 und 4 über dem Kopf von Kind 3 klatschen usw.

**KONZENTRATIONSSPIEL**

Kokosnussrunde	Kl. 3/4	Kreis	zwei verschiedenfarbige Bälle
Konzentration, Fokus			

Die LP wirft einem Kind einen Ball zu und ruft dabei seinen Namen, dieses Kind ruft ein anders auf und wirft diesem den Ball zu usw. bis alle Kinder im Kreis dran waren. Diese Reihenfolge wird nun eingeübt. Wenn sie sicher sitzt, geht es mit einem zweiten andersfarbigen Ball von vorne los, allerdings werden diesmal z.B. Tiere / Spielzeug / Lebensmittel ... statt Namen gerufen und eine andere Reihenfolge eingeübt. Wenn diese sicher sitzt, werden beide Bälle gleichzeitig geworfen.

4. Ideenpool für theaterpädagogische Spiele und Übungen zum Bilderbuch *Königin Gisela* in chronologischer Abfolge (9 Einheiten)



1

1. Einheit

(Fahrt in den Urlaub bis zu dem Bild, auf dem der Vater auf der Bettkante der Tochter sitzt.)

Ziele der Einheit: Spielfreude wecken, Körper einsetzen, in die Thematik Urlaub / Vorfreude eintauchen

Ich packe meinen Koffer	Kl. 1-4	Sitzkreis	
Phantasie, Körperausdruck			

Das bekannte Spiel „Ich packe meinen Koffer“ wird dahingehend erweitert, dass die Kinder zu jedem Gegenstand eine passende Bewegung machen. Diese Bewegung sollte möglichst groß und übertrieben sein. Alle Kinder machen die Bewegungen immer mit.

1. Einheit

Au jaa!	Kl. 1-4	Raumlauf	
Impulse aufnehmen, fröhliche Verbundenheit schaffen			

Die LP erzählt den Kindern Folgendes: „Dein Vater oder deine Mutter fährt mit dir ganz alleine in den Urlaub und du freust dich riesig. Jetzt überlegst du dir, was du alles mit deinem Vater anstellen und unternehmen möchtest.“

Ein Kind darf anfangen und ruft z.B.: „Papa, lass uns im Meer schwimmen!“ Alle anderen Kinder rufen fröhlich „Au jaa!“ und führen die Bewegung so lange pantomimisch aus, bis das nächste Kind etwas Neues vorgibt. Wichtig dabei ist, dass das rufende Kind immer die Form „Papa, lass uns ...“ verwendet und alle anderen Kinder mit „Au jaa!“ antworten.

¹ in Anlehnung an: Radim Vlcek: Workshop Improvisationstheater, Donauwörth 2003, S. 27f.



2. Einheit

(„Stell dir ein kleines Mädchen vor ...“ bis „Genau! sagte Papa und du auch. Bis morgen!“)

Ziel der Einheit: Eintauchen in das Setting der Geschichte (Strandurlaub / einsame Insel)

Gruppenimprovisation	Kl. 2-4	GA	
Absprachen treffen, Kooperation, Impulse aufnehmen, Kreativität, Spielfreude			

Die LP teilt die Kinder in mehrere Gruppen ein und nennt den Gruppen verschiedene Situationen, die sie pantomimisch darstellen sollen:

- ◇ Ihr seid am Strand und bekommt einen Sonnenbrand.
- ◇ Ihr seid am Strand und baut eine Sandburg. Ein anderes Kind macht sie euch kaputt.
- ◇ Ihr seid Schiffbrüchige auf einer einsamen Insel, eines Tages seht ihr ein Schiff am Horizont.
- ◇ Ihr seid auf einer einsamen Insel gestrandet und furchtbar durstig. Nach einiger Zeit findet ihr eine Süßwasserquelle.

Die Kinder bekommen fünf Minuten Zeit, um sich abzusprechen und in den Gruppen zu üben. Dabei sollen sie ein klares Ende für ihre Szene finden. Anschließend führen sie sich ihre Szenen gegenseitig vor. Die Zuschauer raten dann, was die Schauspieler dargestellt haben und besprechen die Szenen.

2. Einheit

Insel erkunden	Kl. 1-4	Raumlauf	Musik
Phantasie anregen, Körperausdruck			

Kokospalme, Süßwasserquelle, Meer, Strand – Jedes dieser vier imaginären Elemente bekommt einen festen Ort im Raum. Zu passender Musik sollen die Kinder die Orte begehen und bei jedem Halt passende große Bewegungen machen (z.B. an der Quelle Süßwasser trinken, im Meer schwimmen ...).



2. Einheit

Insel-Spiel	Kl. 1-4	Raumlauf	
Reaktion, Kooperation, Stärkung des Gruppengefühls			

Man einigt sich jeweils auf eine zum Ort (s. Übungen „Insel erkunden“: *Kokospalme, Süßwasserquelle, Meer, Strand*) passende große Bewegung. Dann nennt die LP einen dieser Orte (später auch zwei, drei oder vier gleichzeitig) zu dem die Kinder innerhalb von fünf Sekunden rennen müssen. Die LP ruft also z.B.: „Meer, Kokospalme!“ und beginnt dann von fünf an herunter zuzählen. Bei null müssen alle Kinder an der richtigen Stelle stehen (bzw. sich aufteilen, wenn mehrere Orte genannt wurden) und die festgelegte Bewegung ausführen. Schaffen es die Kinder, erhält die Gruppe einen Punkt; schaffen sie es nicht, erhält die LP einen Punkt.

3. Einheit

(„Als Gisela die Augen aufschlug ...“ bis „Gute Nacht! sagte Papa.“)

Ziele der Einheit: Giselas Begegnung mit den Erdmännchen erleben, Gegensätze erfahren

Raumgang Tempi	Kl. 1-4	Raumgang	
Körperwahrnehmung, Reaktion, Vorübung zu den anderen beiden Raumgängen			

Alle gehen kreuz und quer durch den Raum (neutral, jedes Kind für sich, gerader Rücken, die Arme hängen, keinen Kontakt zu den anderen Kindern aufnehmen). Die LP gibt im Wechsel Tempi vor:

Tempo 1: sehr langsam gehen

Tempo 2: normales Tempo

Tempo 3: sehr schnell gehen



3. Einheit

Raumgang Erdmännchen	Kl. 1-4	Raumgang	
Körperwahrnehmung, Reaktion			

Alle Kinder gehen in ihrem eigenen Tempo kreuz und quer durch den Raum.

LP gibt nun vor: „Du bist ein fleißiges Erdmännchen und ...

... trägst einen Koffer.“

... kochst Essen.“

... servierst Getränke.“

... baust eine Hütte.“

Nach jeder Ansage ruft die LP nach einiger Zeit „Freeze!“ (einfrieren). Anschließend gehen die Kinder wieder neutral, bis das nächste Kommando erfolgt. Nach der Übung reflektieren die Kinder, in welchem Tempo sie instinktiv welche Aktionen ausgeführt haben.

3. Einheit

Raumgang Gisela	Kl. 2-4	Raumgang	
Körperwahrnehmung, Reaktion, Fokussierung			

Die LP bestimmt ein Kind als Gisela, dieses bewegt sich in Tempo 1, alle anderen Kinder bewegen sich als fleißige Erdmännchen in Tempo 3 durch den Raum. Dabei führen sie eine der Bewegungen aus dem vorherigen Raumgang aus und murmeln dabei leise vor sich hin. Gisela bleibt irgendwann stehen und ruft laut: „Ihr könnt sprechen?“ Sobald sie stehen bleibt, müssen alle stehen bleiben, zu ihr schauen und antworten z.B. „Natürlich“, „Selbstverständlich“, „bien sûr“ oder verwenden eigene Ausdrücke der Zustimmung (auch mehrsprachige). Anschließend bestimmt Gisela durch Hand-auf-die-Schulter-legen eine neue Gisela und der Raumgang beginnt von vorn.



3. Einheit

Animationsimprovisation	Kl. 2-4	GA	Musik
Absprachen treffen, Kooperation, Kreativität, Spielfreude			

Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt:

Gruppe 1: tanzen

Gruppe 2: Witz spielen

Gruppe 3: Pyramide bauen

Sie sollen in fünf Minuten eine kurze Showeinlage zur Musik einüben und darauf achten, dass ihre Show ein klares Ende hat. Gegenseitig vorspielen lassen.

- ◇ Alle Kinder probieren als Gisela drei verschiedene Haltungen aus, die Missbilligung ausdrücken. Anschließend werden die Ausrufe „Genug, aufhören! Nicht zum Aushalten!“ geübt (in verschiedenen Stimmungen sprechen lassen: traurig, wütend, fröhlich ...)
- ◇ Ein Kind (Gisela) wird als Zuschauerin mit auf die Bühne gesetzt und muss durch ihre Haltung zeigen, dass ihr nicht gefällt, was sie sieht. Irgendwann ruft sie: „Genug, aufhören! Nicht zum Aushalten!“
- ◇ Wie fühlen sich die Animatoren?

4. Einheit

(„Das Abendessen kam pünktlich ...“ bis „Soviel für heute, sagte Papa. Gute Nacht.“)

Ziel der Einheit: Auseinandersetzung mit Giselas innerer Haltung

Krönungsgasse	Kl. 1-4	2 Reihen	
Aufwärmen, Hochgefühl erleben			

Die Kinder stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf. Nacheinander gehen sie durch die Gasse und werden bejubelt.

- ◇ Wie fühlst du dich dabei?



4. Einheit

Auf der Bühne privat / als Gisela	Kl. 2-4	Bühne	
Selbstwahrnehmung			

Ein Kind geht auf die Bühne, zählt im Kopf bis fünf, stellt sich mit Namen vor, zählt wieder bis fünf und geht ab. Dann kommt das nächste Kind auf die Bühne usw.

- ▷ Dasselbe wie oben. Diesmal stellen sich die Kinder wie folgt vor: „Königin Gisela! Anrede Majestät!“
Dabei sollen sie selbstbewusst und dominant auftreten.

- ◇ Ist es ein großer Unterschied privat oder als Gisela auf der Bühne zu sein?
- ◇ Wer hat als Königin am meisten überzeugt und warum?

4. Einheit

Sich in Beziehung setzen	Kl. 2-4	Bühne / 2 Gruppen	
Körperausdruck, Bilder entstehen lassen			

Die Gruppe wird in Zuschauer und Spieler eingeteilt. Ein Kind stellt sich auf die Bühne und nimmt eine Haltung ein, die es als typisch für eine Königin empfindet. Die anderen Kinder seiner Gruppe gehen nacheinander auf die Bühne und stellen / setzen / legen sich in Beziehung dazu. Dabei sollen sie keine Erdmännchen darstellen und sich nicht auf die Geschichte beziehen, sondern frei eine Haltung zu der ersten Person finden. Jede Haltung ist erlaubt. Der ganze Bühnenraum soll hierbei genutzt werden. Man muss sich nicht unbedingt direkt neben der Königin platzieren. Wenn alle Spieler auf der Bühne sind, kommentieren die Zuschauer, was sie sehen. Danach wechseln Zuschauer und Spieler.



4. Einheit

Drei große Bewegungen	Kl. 2-4	PA / GA	Musik
Körperausdruck, Entstehung chorischer Szenen			

Die Kinder finden sich mit einer Partnerin / einem Partner oder in Kleingruppen zusammen. Es gibt zwei verschiedene Arbeitsaufträge, so dass z.B. zwei Gruppen Auftrag a) und zwei Gruppen Auftrag b) erfüllen.

- a) Gisela Die LP gibt folgenden Arbeitsauftrag:
Überlegt euch drei Bewegungen, die zu Königin Gisela passen, macht sie möglichst groß und übt sie synchron ein.
- b) Erdmännchen Die LP gibt folgenden Arbeitsauftrag:
Überlegt euch drei Bewegungen zu „anklopfen / verneigen / Sehr wohl Madame“, macht sie möglichst groß und übt sie synchron ein.

Anschließend führen sich die Gruppen ihre Bewegungen gegenseitig zu Musik vor. Dabei sollten Erdmännchen und Gisela unterschiedliche Musikstücke als Untermalung haben.

5. Einheit

(„Am folgenden Morgen ...“ bis „Und darüber schlief sie ein.“)

Ziele der Einheit: Hohen und niedrigen Beziehungsstatus kennen lernen, sich einfühlen in die Situation der Erdmännchen

Jubeltanz	Kl. 2-4	2 Reihen	
Aufwärmen, Hochgefühl erleben			

Die Kinder werden in zwei Gruppen geteilt und stellen sich in zwei Reihen gegenüber. Ein Kind tritt aus der Reihe und beginnt zu tanzen. Die Kinder der eigenen Gruppe bejubeln es die ganze Zeit, während die Kinder, die ihm gegenüberstehen, die Tanzbewegungen nachmachen. Wenn das Kind zurück in seine Reihe tritt, ist ein Kind aus der anderen Gruppe Vortänzer und wird von der eigenen Gruppe bejubelt usw.



5. Einheit

Königin und Diener¹	Kl. 2-4	2 Reihen	Spielkarten Königin und Diener
Hohen und niedrigen Status erleben			

Die Kinder werden in zwei Gruppen geteilt und stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf. Eine Reihe ist nun Königin, in der anderen Reihe stehen die Erdmännchen. Die Kinder sollen von Anfang an eine passende Haltung einnehmen. Auf ein Kommando gehen die Kinder, die sich gegenüberstehen, aufeinander zu, bleiben in der Mitte stehen, schauen sich in die Augen, zählen dabei im Kopf bis fünf und gehen dann weiter. Nun wechseln die Reihen, die Königinnen werden zu Erdmännchen und umgekehrt und die Kinder gehen wie oben aufeinander zu.

◇ Wie hat es sich angefühlt als Königin, als Erdmännchen?

¹ Die maskuline bzw. feminine Form (König, Dienerin) ist stets mitgemeint.

5. Einheit

Erdmännchenimprovisation	Kl. 2-4	GA	Hüte, Namensschilder
Kooperation, mit Gegenständen improvisieren, Impulse aufnehmen, Kreativität, Spielfreude			

Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt und erhalten folgenden Auftrag: Ihr seid als Erdmännchen unter euch in eurer Höhle und habt gerade die Hüte und Namensschilder bekommen. Zwei von euch sollen gleich aus der Höhle und Gisela bedienen. Die Szene endet, wenn zwei Erdmännchen die Höhle verlassen. Nachdem die Kinder in Gruppen fünf bis zehn Minuten geübt haben, werden die Szenen vorgespielt und besprochen.



5. Einheit

Standbild	Kl. 3/4	Bühne, 6 Kinder	Buch <i>Königin Gisela</i> bzw. Bild „Gisela am Strand“
Körperausdruck, Einfühlen in die Figuren, Entstehung einer chorischen Szene			

Das große Bild, auf dem Gisela am Strand liegt und die Erdmännchen sie bedienen, wird von sechs Kindern nachgestellt (Gisela und fünf Erdmännchen). Dabei sollen die Kinder möglichst exakt die Körperhaltungen der Figuren auf dem Bild einnehmen. Die Zuschauer werden nun von der LP gefragt, ob sie eine Idee haben, welcher Satz den Figuren durch den Kopf gehen könnte (den Standbildkindern sollte jetzt die Gelegenheit gegeben werden, sich kurz zu lockern, um dann gleich wieder die Haltung einnehmen zu können). Kinder, die einen Einfall zu einer Figur haben, stellen sich hinter die entsprechende Figur. Wenn die LP auf sie zeigt, sollen sie ihren Satz laut aussprechen. Die Standbildkinder sagen anschließend, welche Sätze am besten gepasst haben.

Dasselbe Bild wird nun noch einmal mit anderen Kindern nachgestellt. Wieder lässt die LP die Kinder hinter die Figuren gehen, die eine Idee haben und auf ein Zeichen sprechen. Nun zeigt die LP wiederholt und in schneller Abfolge auf diese Kinder, die immer wieder ihren Satz sprechen müssen, so dass ein Klangteppich entsteht.

6. Einheit

(„Geht die Geschichte gut aus?“ bis „Für heute reicht's, sagte Papa. Gute Nacht. Gute Nacht.“)

Ziele der Einheit: Die Auflehnung der Erdmännchen nachvollziehen, Statuswechsel erfahren

Wer ist hier die Königin?	Kl. 2-4	Bühne, 2 Kinder	2 Stühle, Krone
Impulse aufnehmen, Reaktion, Spielfreude, Statuswechsel			

Zwei Kinder sitzen auf Stühlen auf der Bühne. Ein Kind hat eine Krone auf dem Kopf und damit den höheren Status. Es beginnt frei zu improvisieren. Das heißt, es bestimmt einen beliebigen Ort, z.B. einen Friseursalon und behandelt das andere Kind, das einen niedrigen Status hat, von oben herab. Während des Spiels darf nun aber das Kind ohne Krone, sich die Krone nehmen und aufsetzen, womit sich sofort dessen Status ändert, obwohl das Spiel weitergeht. Die Krone wandert während der Improvisation also beliebig oft hin und her, die Spieler sollen jeweils ihren Status umkehren.



6. Einheit

Wozu ist eigentlich eine Königin gut?	Kl. 2-4	Raumgang	Stuhl
Fokussierung, Reaktion, stimmlicher Ausdruck			

Der Satz „Wozu ist eigentlich eine Königin gut?“ wird kurz im Kreis geübt.

Raumgang: Die Kinder gehen kreuz und quer durch den Raum. In der Mitte des Raumes steht ein Stuhl. Wer auf den Stuhl steigt, sagt den Satz in einer beliebigen Stimmung, die anderen müssen dabei stehen bleiben und zur Sprecherin / zum Sprecher schauen. Sobald das Kind vom Stuhl heruntersteigt, gehen alle weiter.

6. Einheit

Erdmännchenimprovisation	Kl. 3/4	Bühne, 2 Gruppen	Stuhl
Impulse aufnehmen, Kreativität, Spielfreude, Szene entstehen lassen			

Die Kinder werden in zwei Gruppen (Zuschauerinnen / Zuschauer und Spielerinnen / Spieler) geteilt. Auf der Bühne steht ein Stuhl. Die LP bestimmt aus der Spielergruppe einen Charles. Die Spielerinnen / Spieler gehen mit folgendem Improvisationsauftrag auf die Bühne:

Ihr seid Erdmännchen und haltet eine große Versammlung ab. Die Szene beginnt damit, dass Charles auf dem Stuhl steht und allen von dem Bikini aus Erdmännchenfell erzählt. Danach steigt er wieder vom Stuhl. Jetzt beratschlagen die Kinder (Improvisation). Wer während der Improvisation zur Gruppe spricht, soll auf den Stuhl steigen. Die Szene endet damit, dass Charles wieder auf dem Stuhl steht und sagt: „Wozu ist eigentlich eine Königin gut?“ Daraufhin müssen alle einfrieren. Danach wechseln die Gruppen.



7. Einheit

(„Mit der aufgehenden Sonne ...“ bis „Schluss für heute, sagte Papa. Gute Nacht.“)

Ziel der Einheit: Intensive Auseinandersetzung mit Statuswechseln

Königin und Erdmännchen	Kl. 2-4	Bühne, 3 Kinder	3 Stühle, Krone
Reaktion, mimischer Ausdruck, Spielfreude, Status, Pantomime			

Drei Freiwillige setzen sich nebeneinander auf drei Stühle. Das Kind, das in der Mitte sitzt, bekommt die Krone aufgesetzt und spielt Gisela. Die Kinder rechts und links spielen pantomimisch fleißige Erdmännchen. Immer dann, wenn Gisela den Kopf dreht und zu einem Erdmännchen schaut, tut dieses so, als würde es arbeiten, während das andere, von dem sie abgewandt ist, sie veralbert und Grimassen schneidet. Dreht sie den Kopf, wird das Grimassen schneidende Erdmännchen sofort zu einem fleißigen und das andere Erdmännchen zu einem respektlosen Untertanen.

7. Einheit

Machtkampf	Kl. 3/4	Bühne, 2 Kinder	
Impulse aufnehmen, Kreativität, Spielfreude, Status			

Ein Kind betritt die Bühne und bestimmt einen beliebigen Ort (fängt z.B. an, in einem Eissalon Eis zu verkaufen) ein zweites Kind kommt dazu und spielt mit. Wer schafft es, den höheren Status zu haben?

- ◇ Woran liegt es, dass Kind 1 oder 2 einen höheren Status hatte? Oft denken Kinder zunächst, wer laut ist und brüllt, hat automatisch einen höheren Status. Die Zuschauer sehen aber häufig etwas anderes.



7. Einheit

Königin und Diener	Kl. 3/4	Bühne, 2 Kinder	Textkarte
Impulse aufnehmen, Kreativität, Spielfreude, Status			

Die Königin verlangt von ihrem Diener einen Gegenstand (z.B. einen Apfel). Der Diener jedoch bleibt ruhig und reagiert mit den folgenden Sätzen

„Sie wünschen?“	„Was soll ich Ihnen bringen?“
„Wie bitte?“	„Ein(en) was?“
„Wie sagten Sie?“	„Können Sie das nochmal wiederholen?“
„Ich glaube, ich habe es nicht ganz verstanden.“	„Noch einmal ganz langsam bitte.“
„Sehr wohl, Majestät.“	

Dabei rührt er sich nicht von der Stelle. Die Königin wiederholt immer wieder ihren Wunsch. Die Szene kann man von verschiedenen Kindern wiederholt zu zweit vorspielen lassen (auch in anderen Sprachen).

- ◇ Wer hat hier den höheren Status? Inwieweit verliert die Königin die Kontrolle?

8. Einheit

(„Letzter Abend ...“ bis „Gute Nacht. Gute Nacht.“)

Ziel der Einheit: Die Empfindungen der Erdmännchen gegenüber Gisela verbalisieren

Gedankenschlacht	Kl. 3/4	2 Reihen	Ausreichend weiche Wurfgeschosse (z.B. Softbälle, Taschentuchpackungen), Seil / Linie, Spielkarten Königin und Diener
Sich hineinversetzen in eine Figur, spontane Äußerungen als Figur - ohne Fokus auf das Sprechen / den Inhalt			

Die Kinder stehen sich in zwei Gruppen gegenüber (Königinnen - Erdmännchen). Eine Linie oder ein Seil trennt beide Gruppen. Auf ein Kommando bewerfen sich die Kinder mit Softbällen oder Taschentuchpackungen. Bei jedem Wurf muss ein Kind etwas, was ihm als Erdmännchen bzw. Gisela durch den Kopf geht, der anderen Gruppe zurufen.



8. Einheit

Klangteppich „Reise, reise Königin“	Kl. 3/4	Kreis	Einzelne Textzeilen von „Reise, reise ...“
Stimmlicher Ausdruck, Entstehung einer chorischen Szene			

Alle Kinder stehen im Kreis und haben jeweils eine Zeile des Fluches in der Hand (alle Zeilen müssen unter den Kindern verteilt werden). Jedes Kind liest sich die Zeile mehrmals durch und sucht sich anschließend ein beliebiges, bedeutungsvolles Wort aus dem Text heraus. Die LP steht in der Mitte und gibt durch Handzeichen den Einsatz (erst einzeln, dann mehrere und zum Schluss alle gleichzeitig sprechen lassen) und die Lautstärke vor. Nun wiederholen die Kinder fortlaufend in beliebigem Tempo, beliebiger Stimmung und Stimme ihr Wort. Beim zweiten Durchgang spricht jedes Kind die ganze Zeile. Im dritten Durchgang (die LP gibt hier nur den Einsatz) sprechen die Kinder die Zeilen in der richtigen Reihenfolge. Es sprechen diejenigen gemeinsam, die dieselbe Zeile haben. Hier kann man die Kinder ermutigen wütend und zischend zu sprechen.

9. Einheit

Ziele der Einheit: Rückblick, zusammenfassendes Erzählen / Wiedergeben der Geschichte

Die Tochter erzählt	Kl. 3/4	Bühne, ca. 6 Kinder	
Spielen nach Vorgabe, Reaktion, Impulse aufnehmen, Spielfreude			

Die Tochter erzählt ihren drei Brüdern (bzw. den Zuschauern) die Geschichte von Königin Gisela. Während sie spricht, stellen ca. fünf Kinder hinter ihrem Rücken pantomimisch ihre Erzählung dar.

- ◇ In einem zweiten Durchgang spielen die Spieler die Geschichte noch einmal, diesmal ohne Erzählerin und mit Sprache.

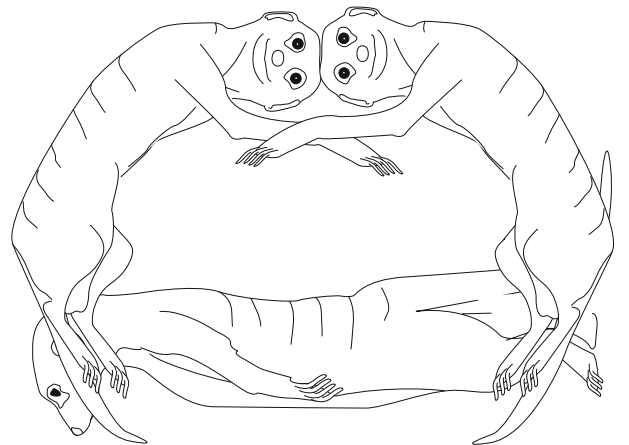
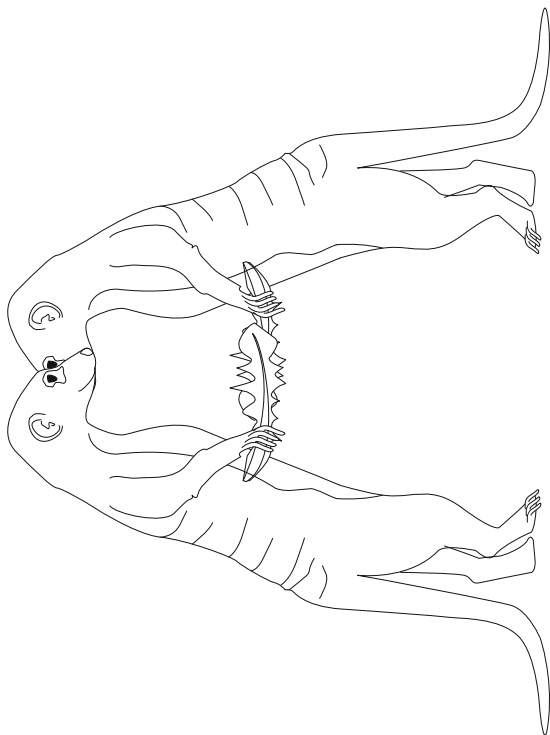
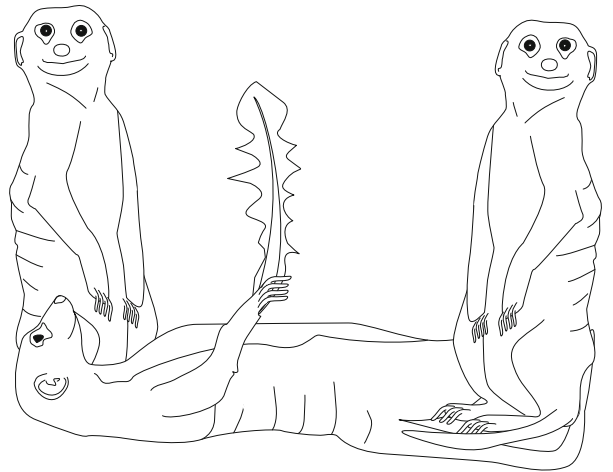
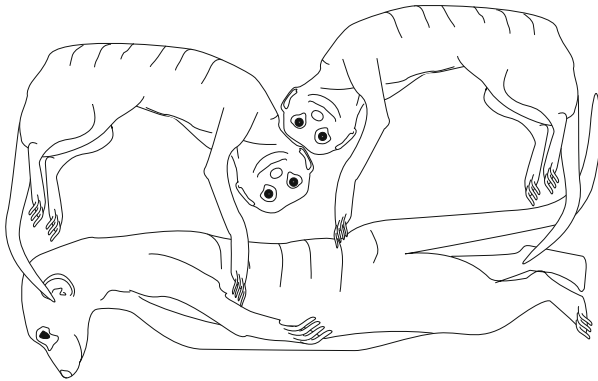
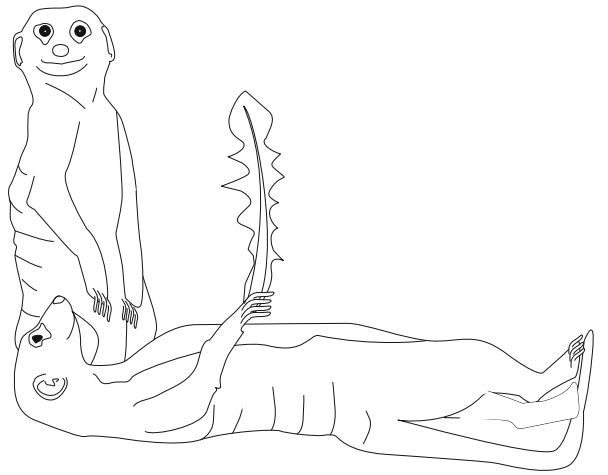
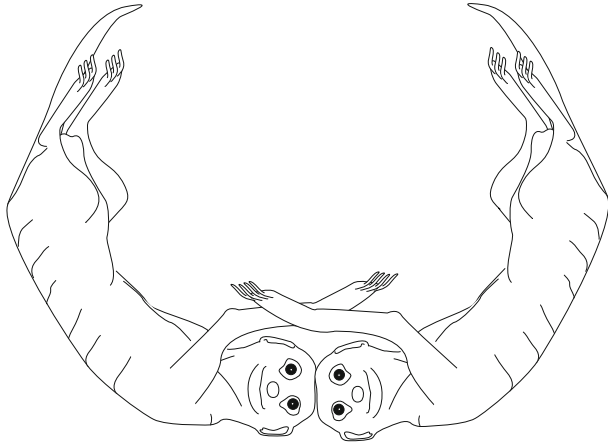


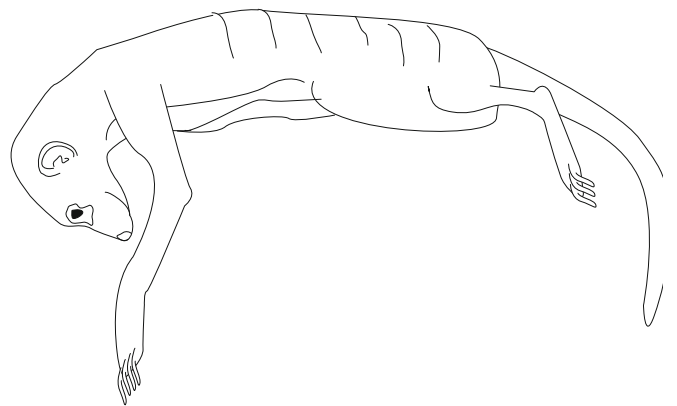
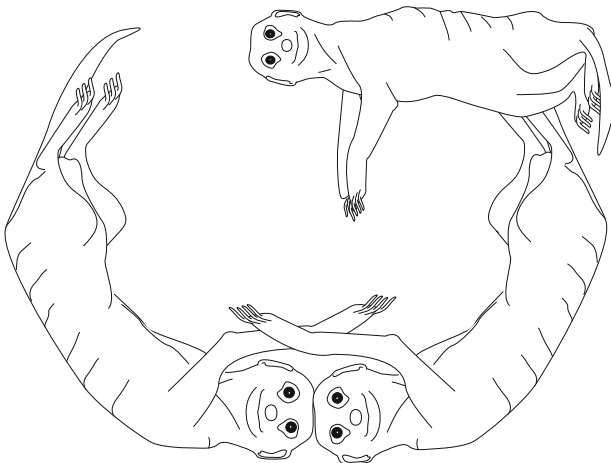
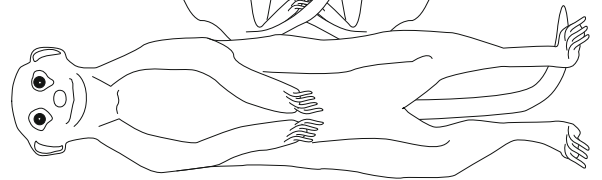
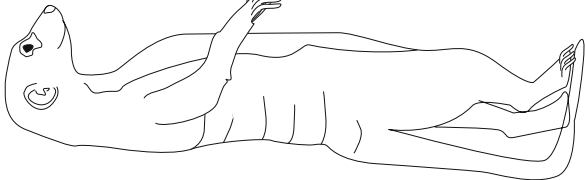
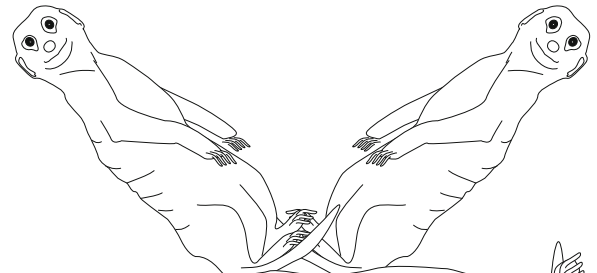
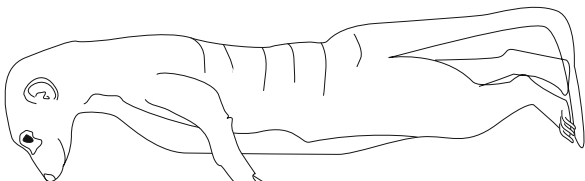
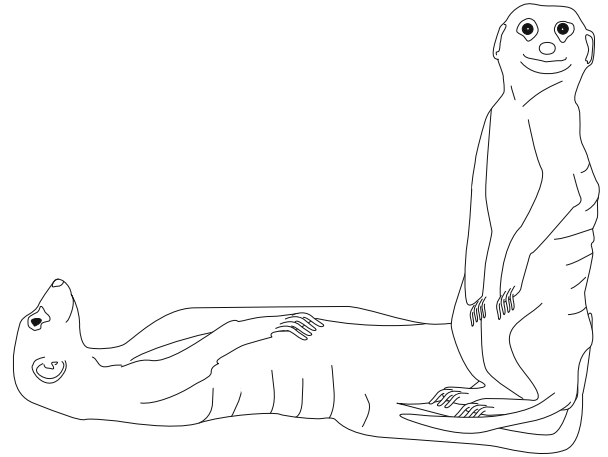
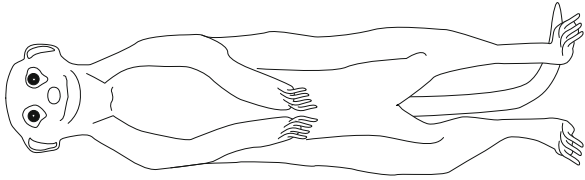
Arbeit mit dem Text (möglich in allen neun Einheiten)

Textarbeit	Kl. 3/4	Verteilt im Raum sitzen / Raumgang	Textstreifen/Ball
Verfremdung des Kontextes, stimmlicher Ausdruck, Text einüben, Fokus			

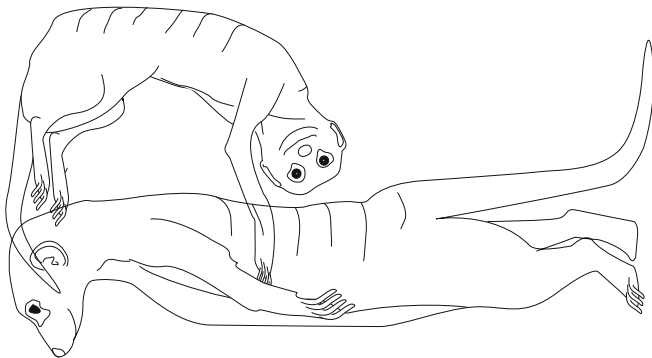
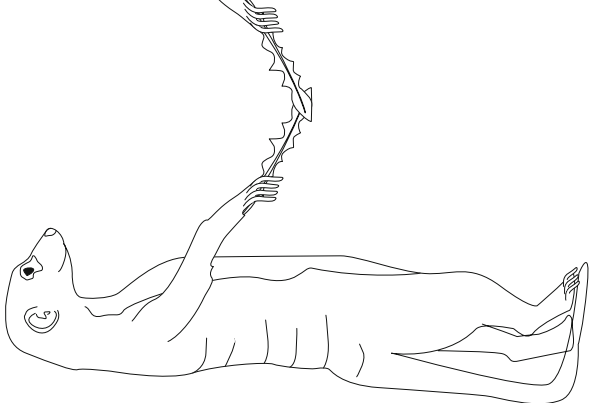
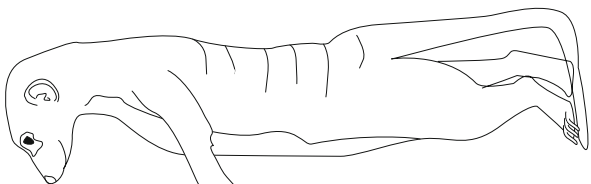
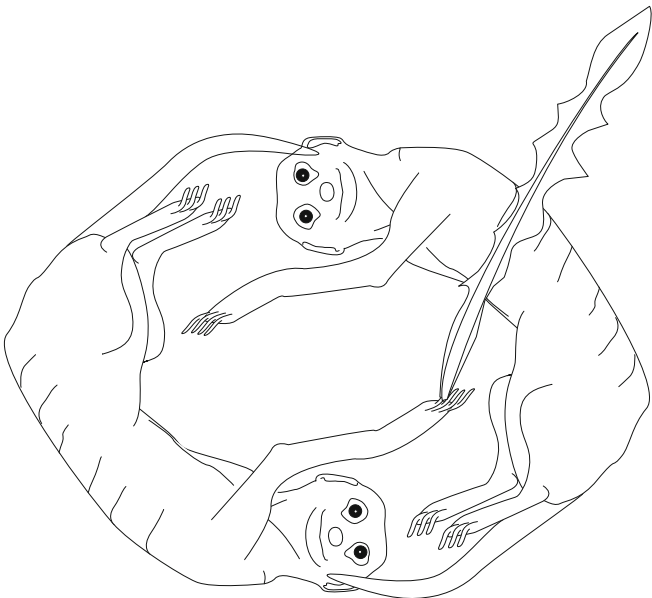
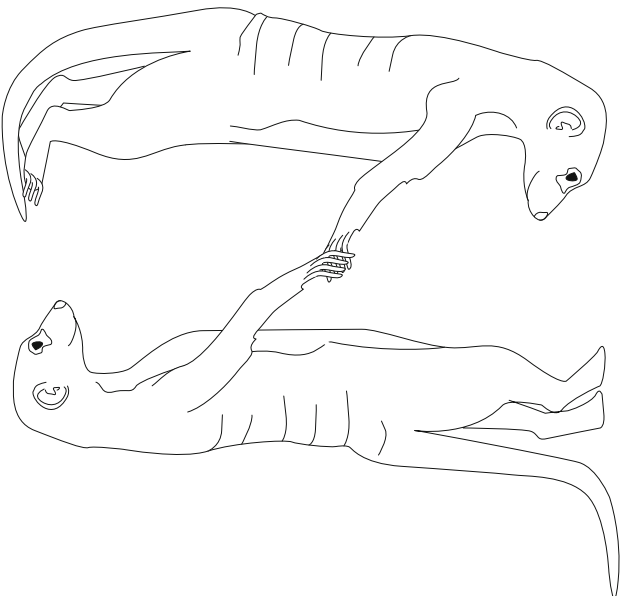
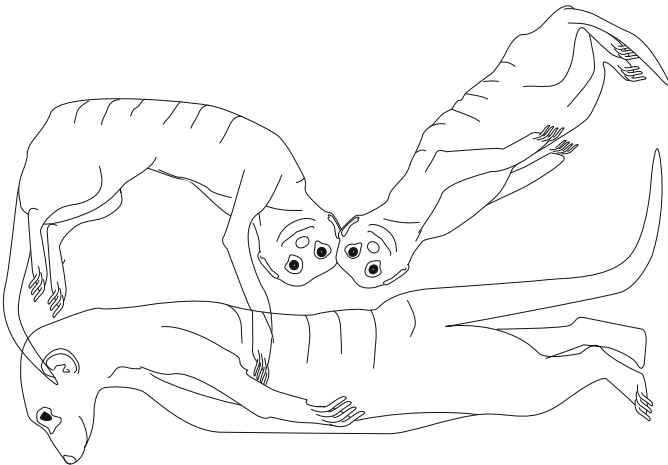
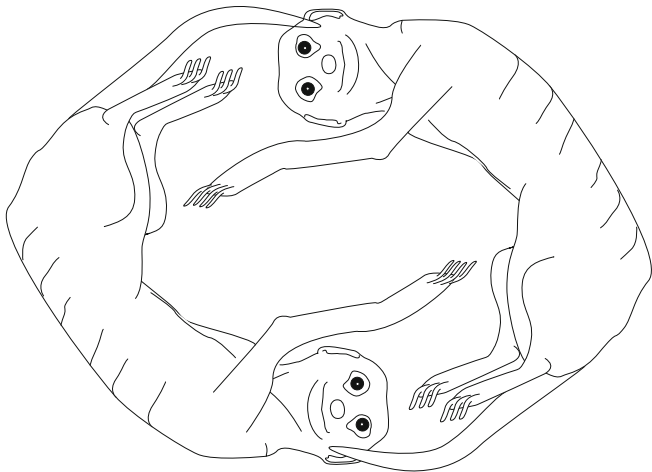
Textstreifen, auf denen je ein prägnanter Satz, eine wörtliche Rede aus der Geschichte steht, werden im Raum verteilt und einzeln auf den Boden gelegt. Die Kinder gehen herum und setzen sich zu einem Satz, der ihnen gefällt. Die Sätze werden ohne Absprache der Reihenfolge durcheinander vorgelesen, ein weiteres Mal in verschiedenen Emotionen, die die Lehrperson vorgibt.

- ◇ Die Sätze werden nacheinander im Raumgang gesprochen, alle bleiben stehen und schauen das Kind an, das gerade seinen Satz sagt, dann gehen alle weiter (verschiedene Stimmungen)
- ◇ Ein Ball wird im Gehen geworfen, wer ihn fängt, sagt seinen Satz (verschiedene Stimmungen).

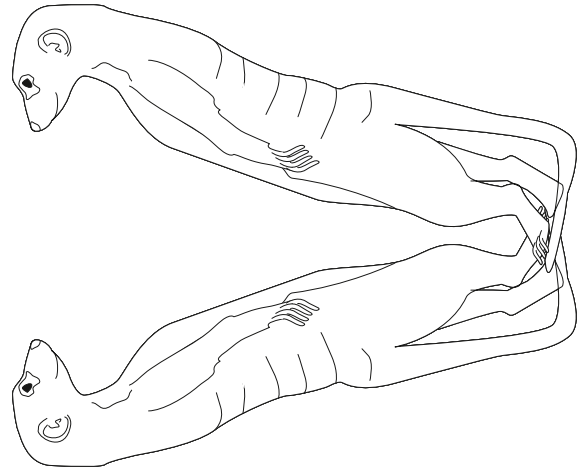
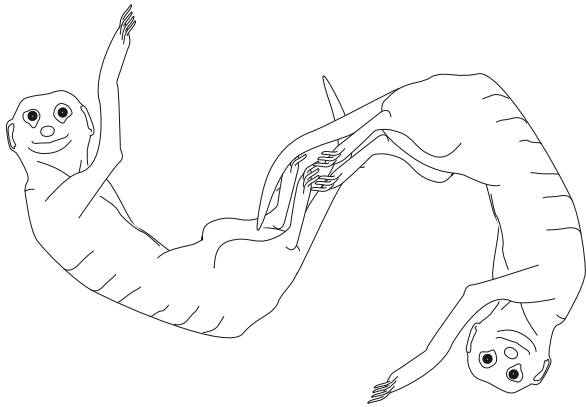
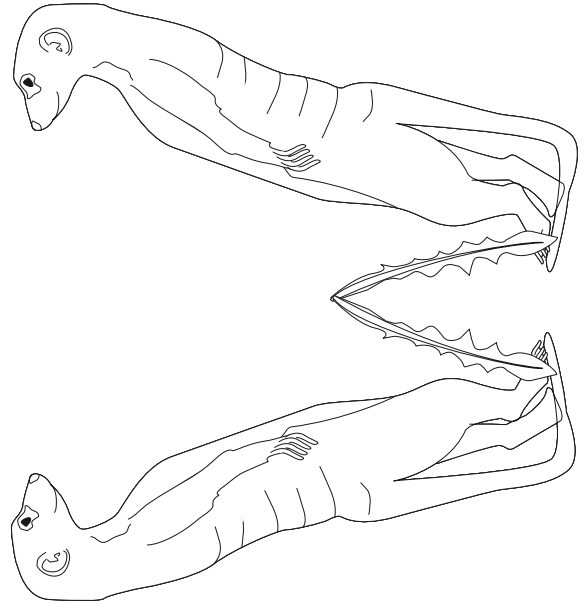
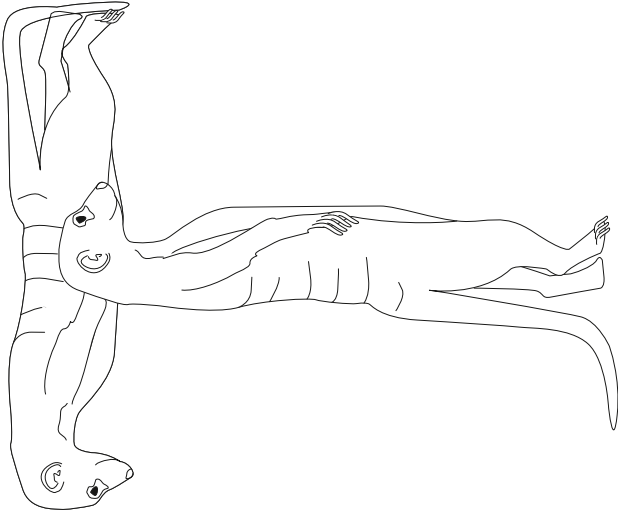
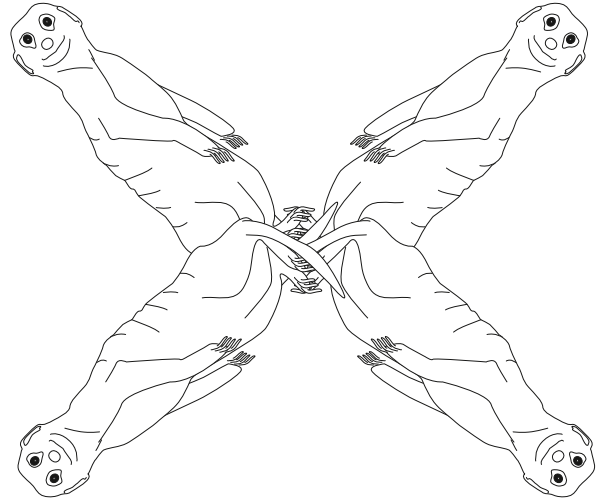
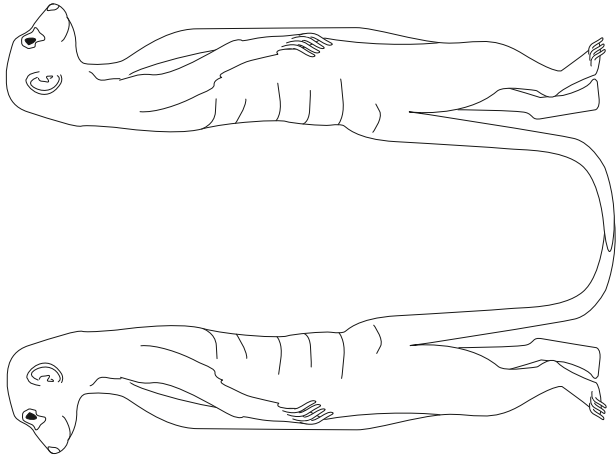




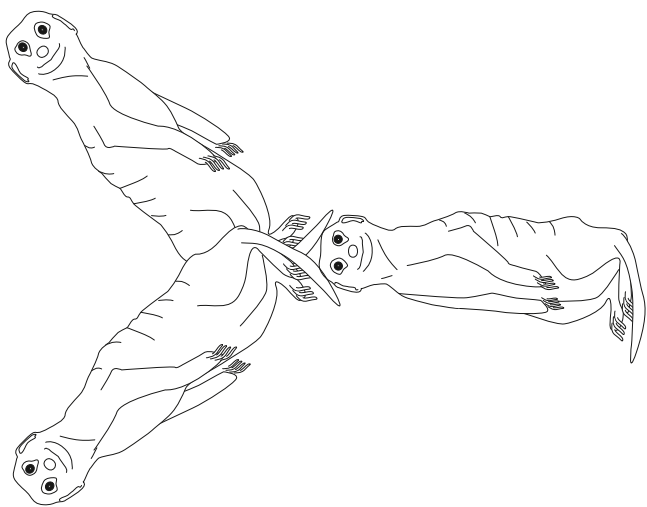
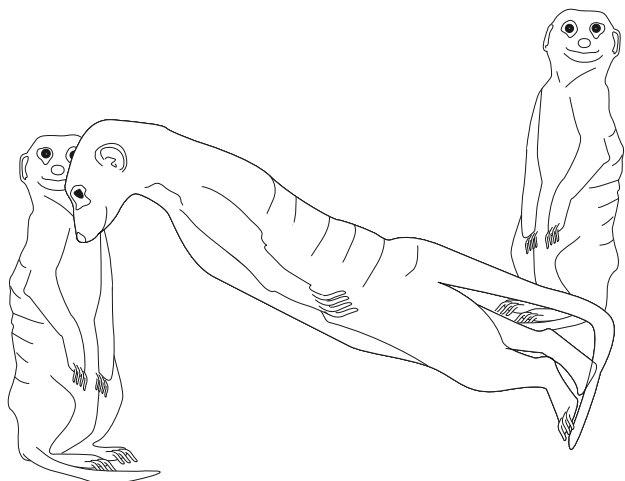
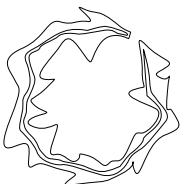
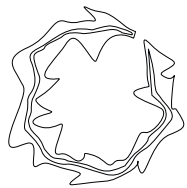
GHIJKL

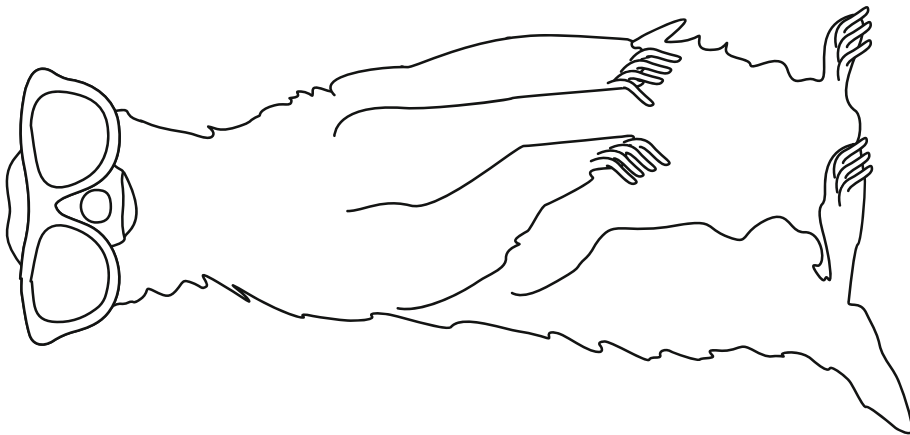
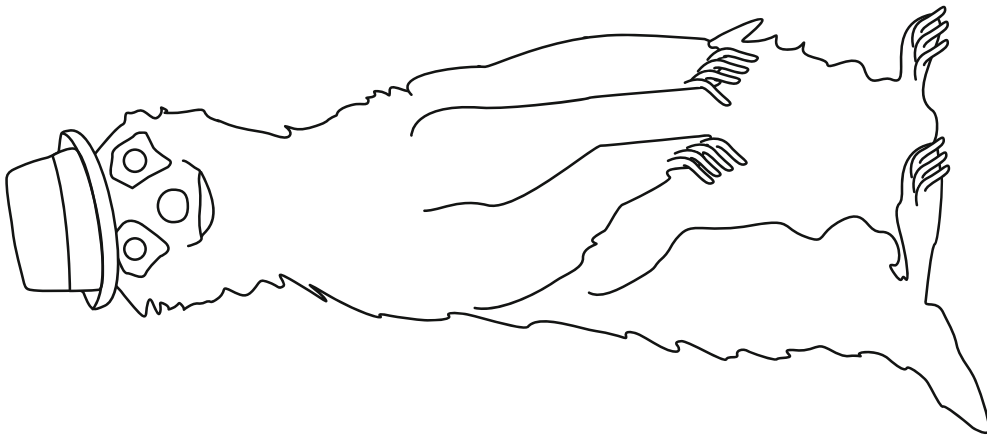
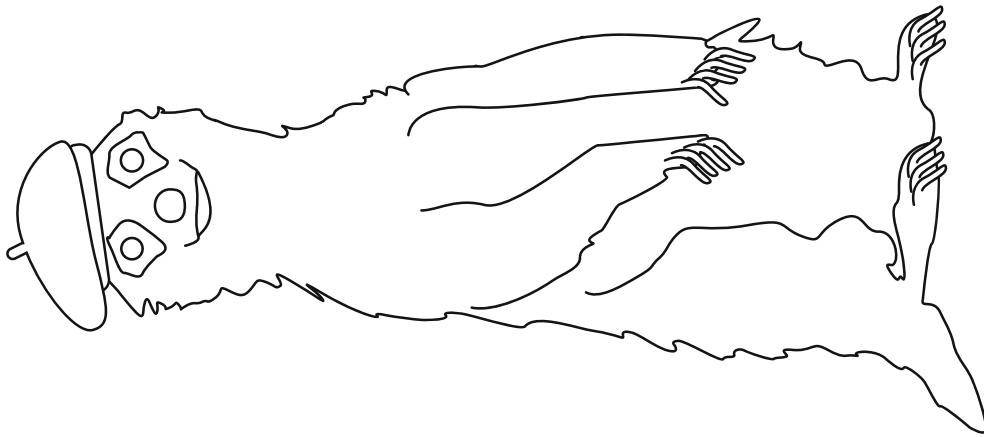


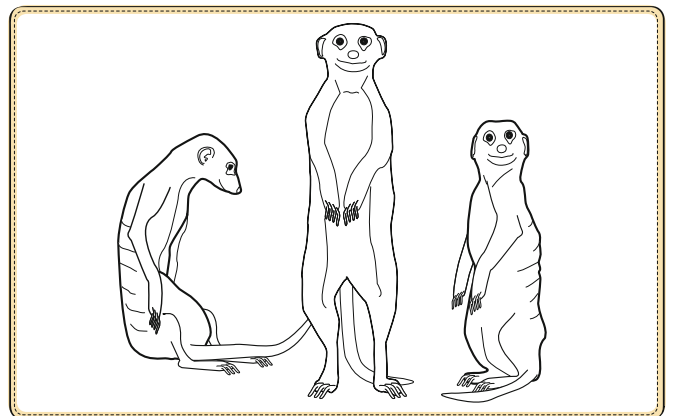
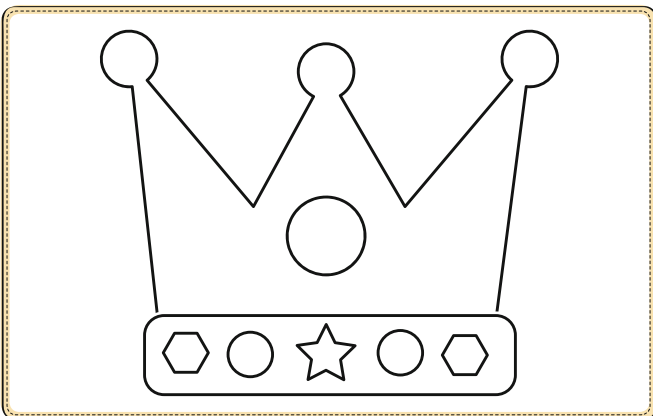
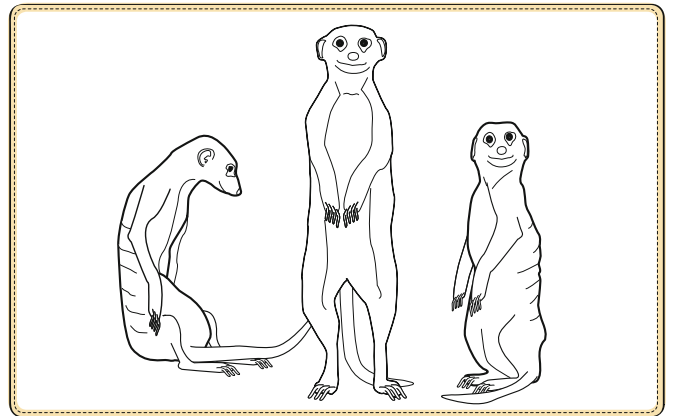
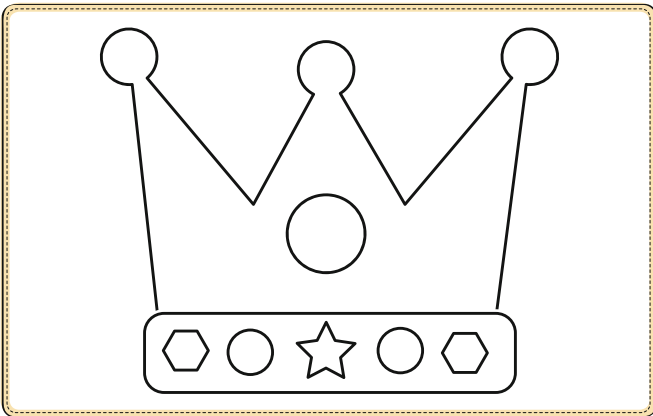
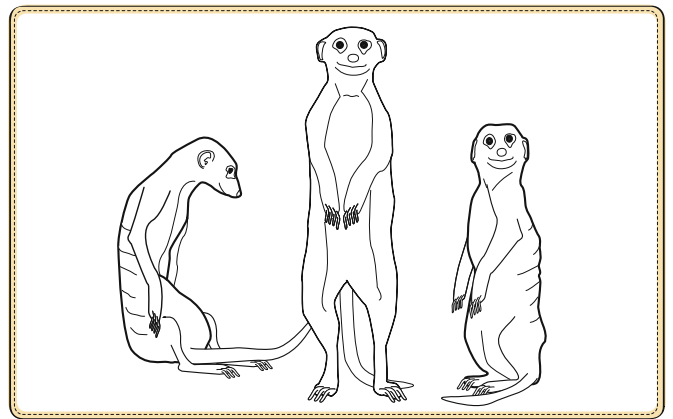
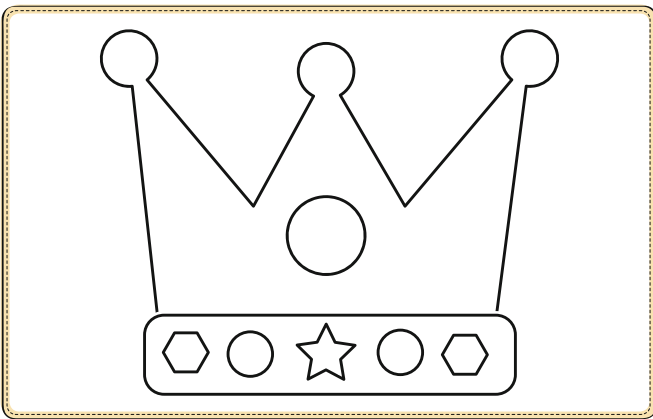
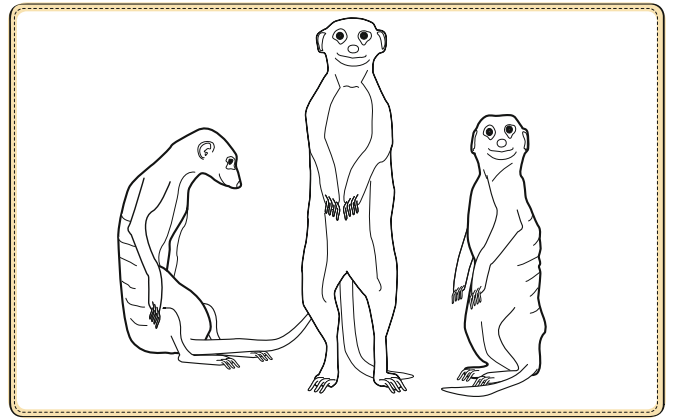
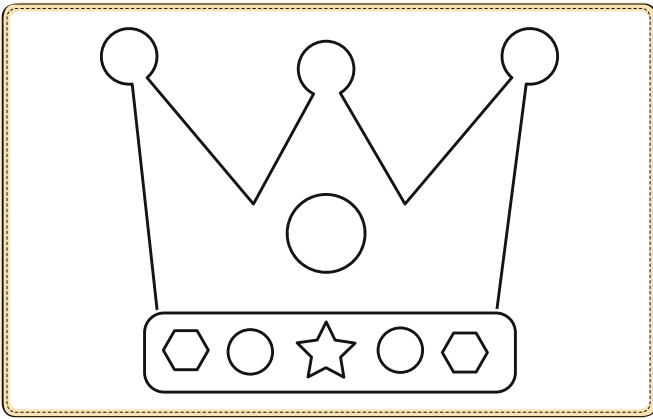
MNOPOQR



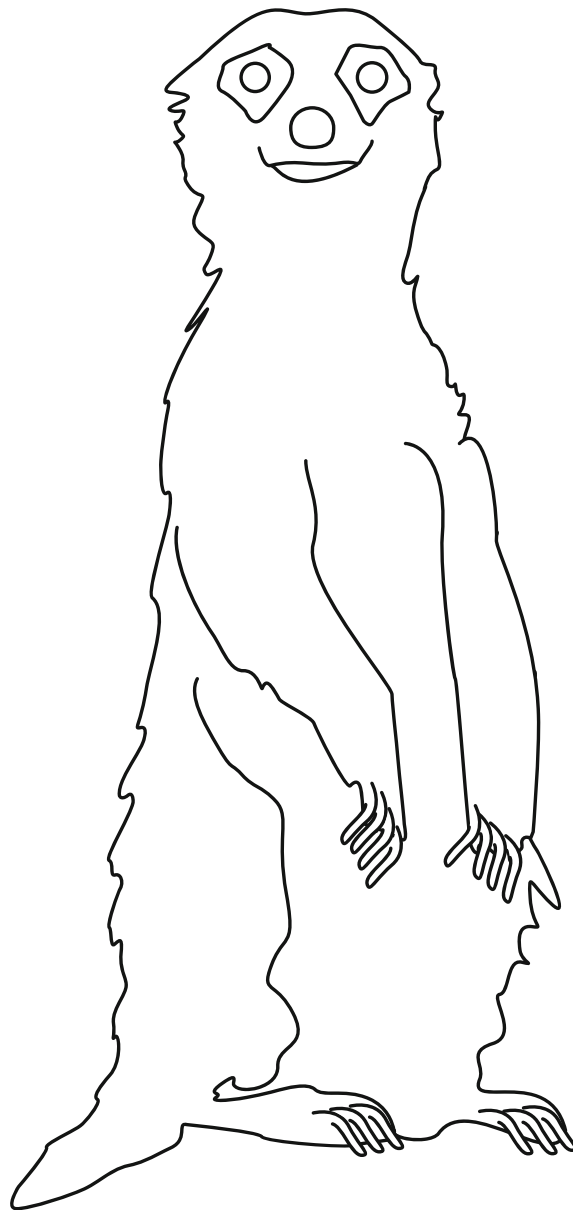
YZ ÄÖÜ







Lies und male



Das Erdmännchen ist graubraun bis grauweiß und hat auf dem Rücken 8 bis 10 Querstreifen.

Der Kopf ist fast weiß, die Ohren und das Schwanzende sind schwarz.

Die Augen sind schwarz umrandet.

Das Erdmännchen hat sehr kräftige Grabkrallen.

Artikelsensibilisierung

Gisela fährt mit ihrem Papa mit dem Auto ans Meer.

„Mit welchem Verkehrsmittel könnte Gisela noch fahren?“

Die Schülerinnen und Schüler nennen auf Zuruf verschiedene Verkehrsmittel. Die LP zeigt ggf. die entsprechenden Bildkarten (s. Seite 96ff.).

Die von den Schülerinnen und Schülern genannten Ergebnisse notiert die LP auf kleinen Karten und die SuS ordnen sie den Plakaten (blau, grün, rot) zu.

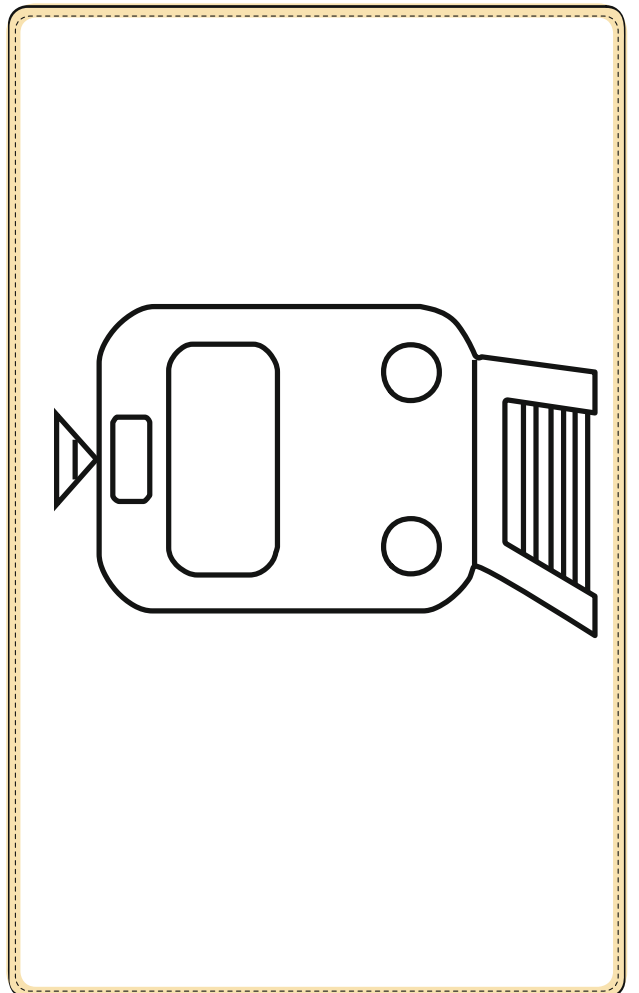
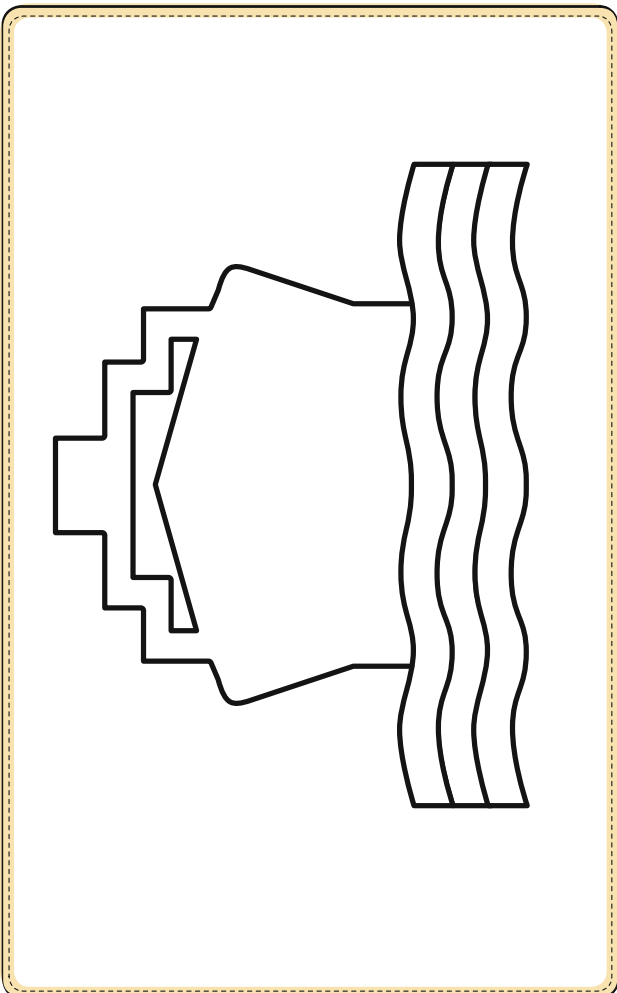
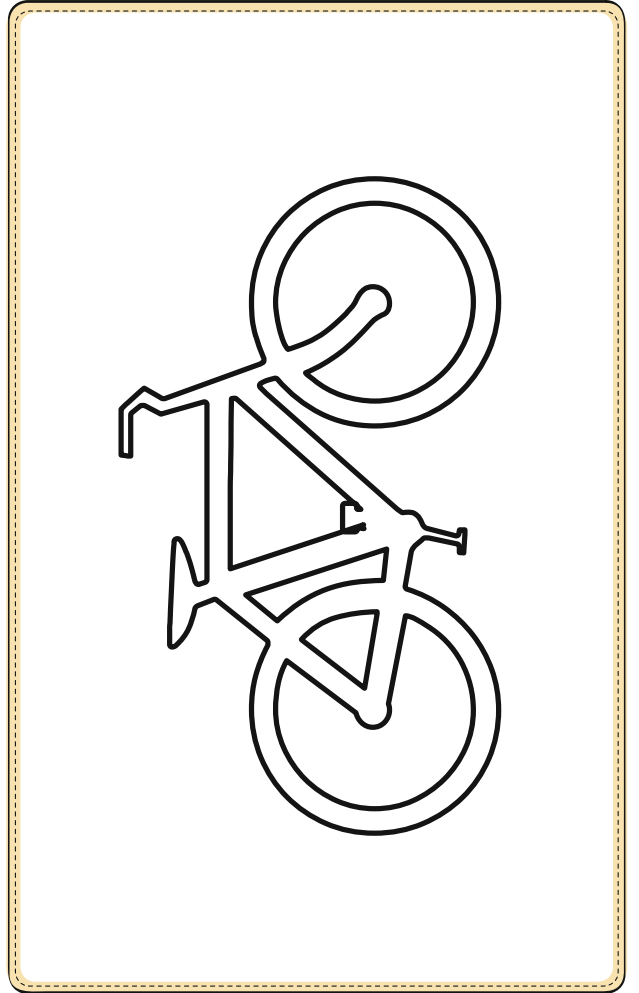
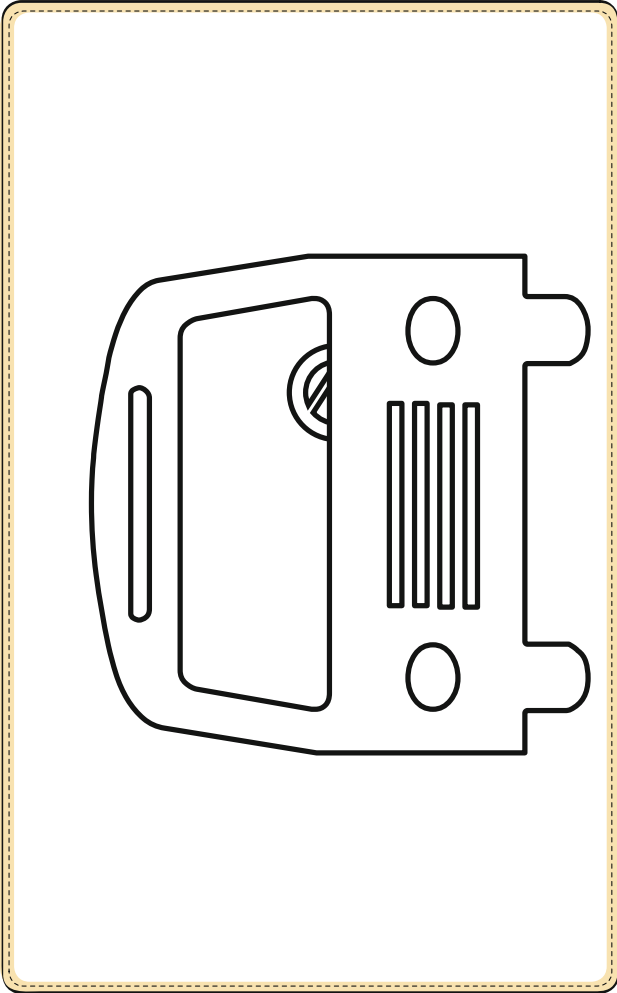


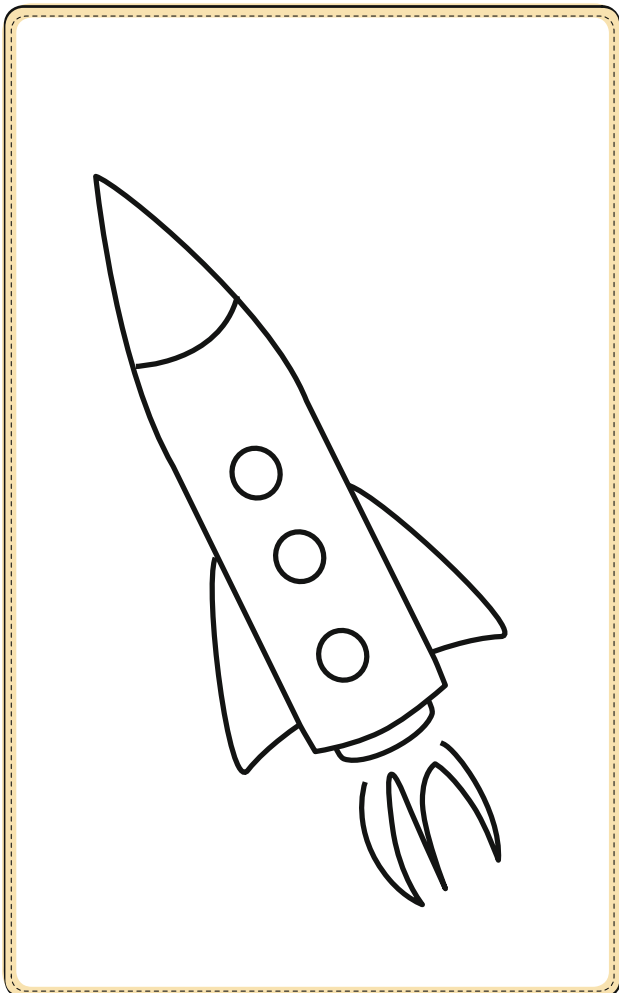
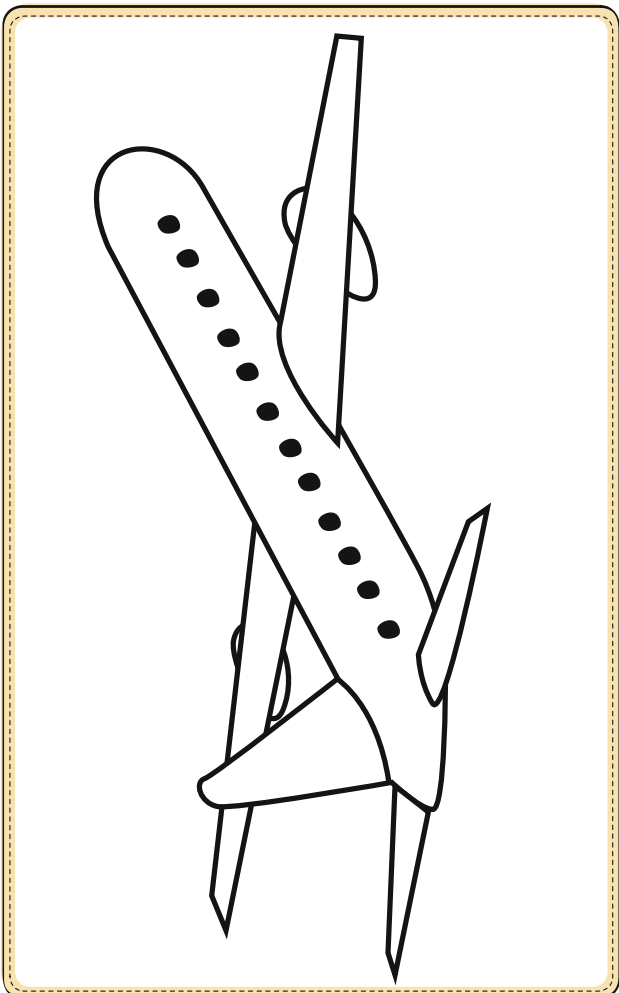
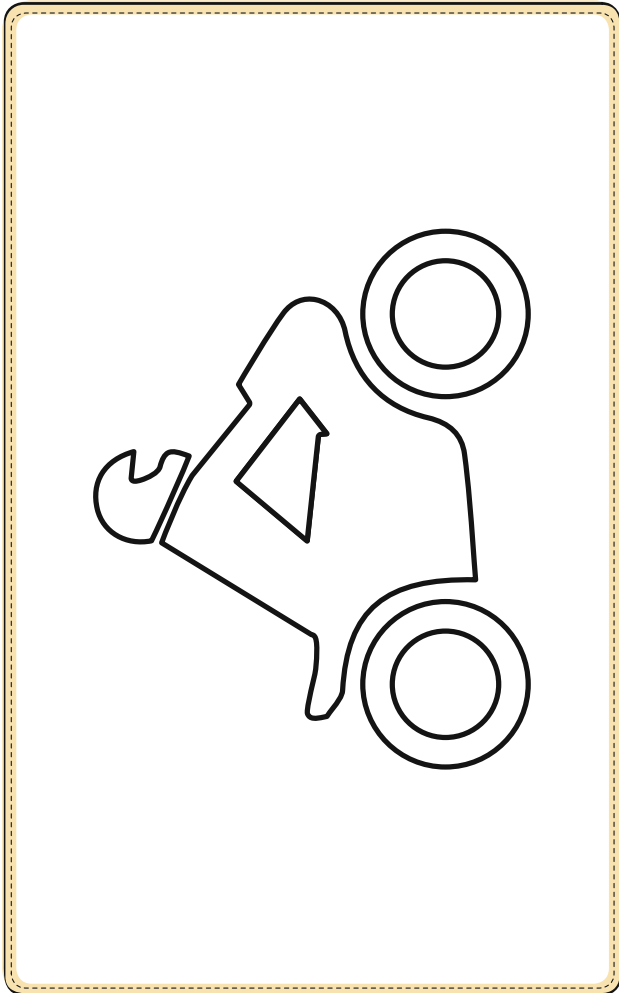
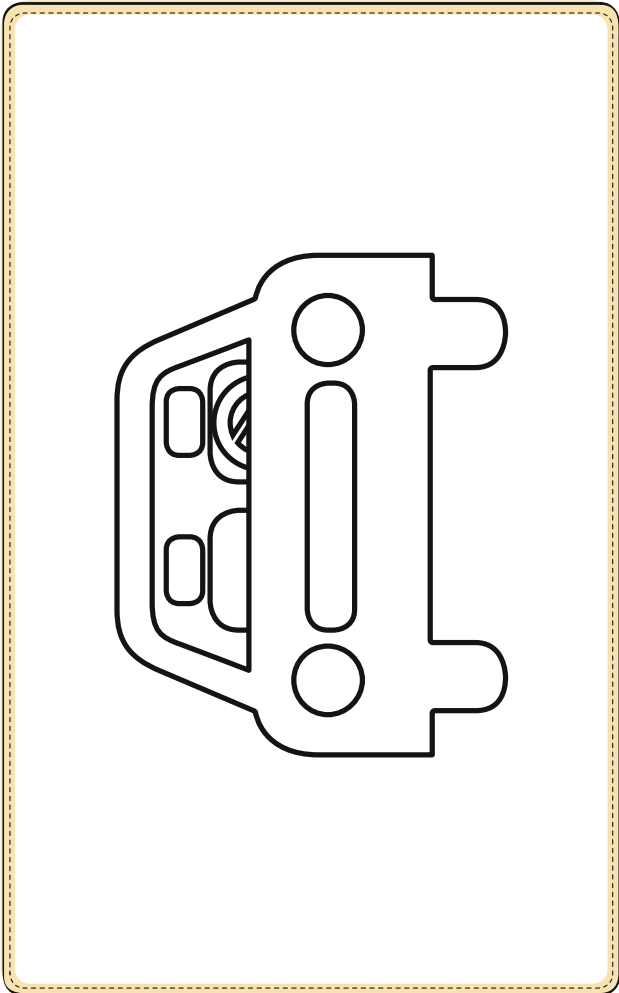
Artikelsensibilisierung

„Hast du schon einmal Kokosmilch getrunken?“

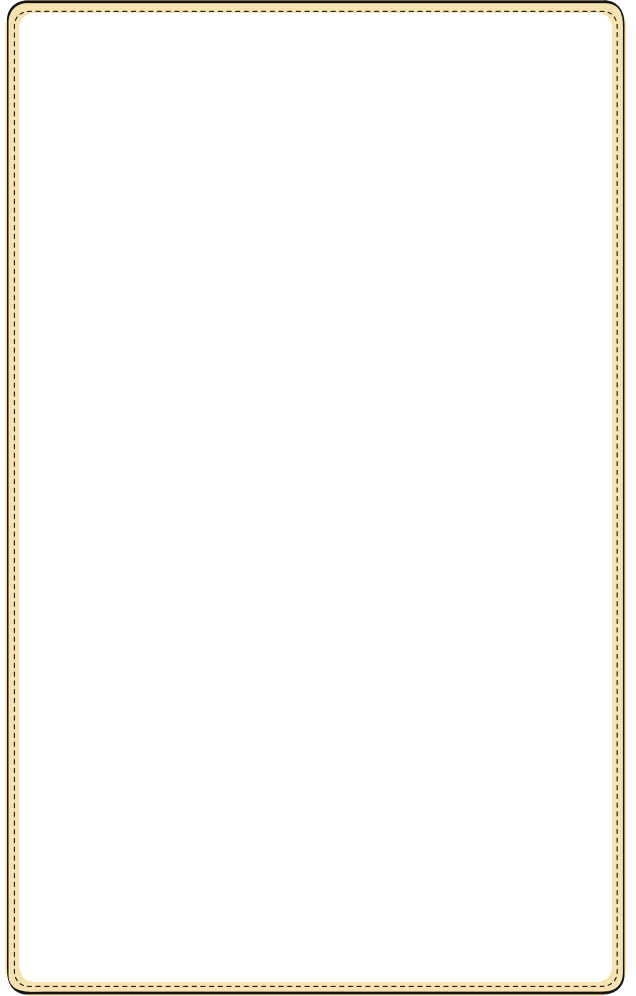
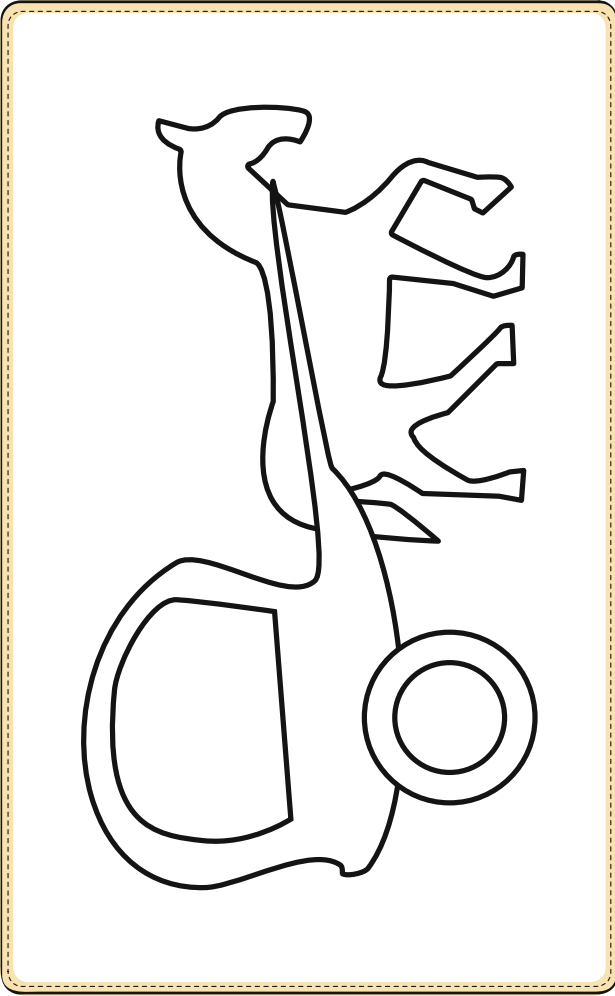
Die LP regt die Schülerinnen und Schüler an, über essbare Lebensmittel, die man möglicherweise auf einer Insel finden könnte, nachzudenken.

Die Schülerinnen und Schüler nennen Wörter (Nomen), die LP zeigt ggf. die dazugehörigen Bildkarten oder notiert sie auf kleinen Karten. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sie den Plakaten (blau, grün, rot) zu.

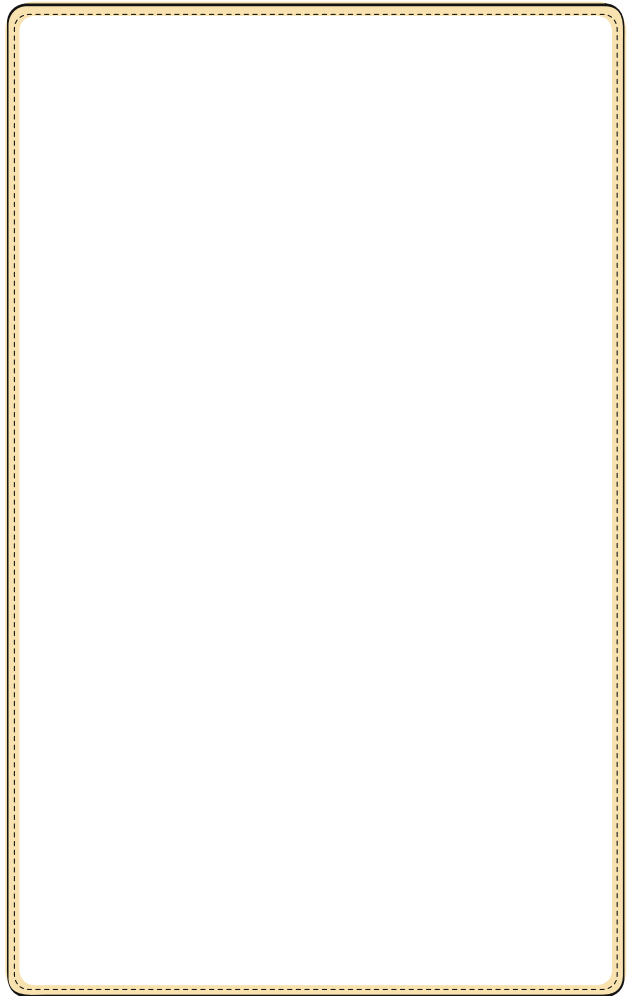
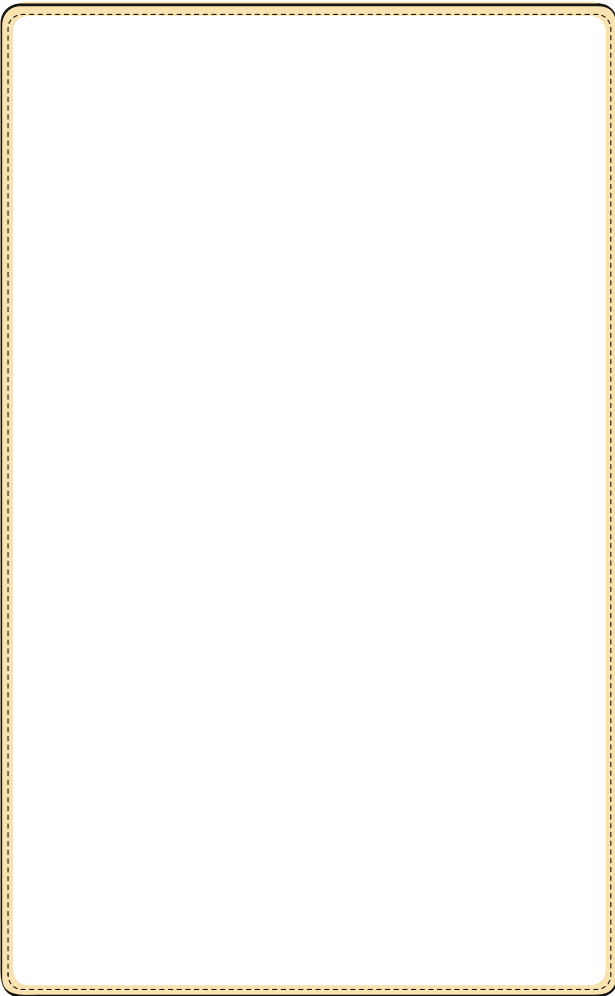




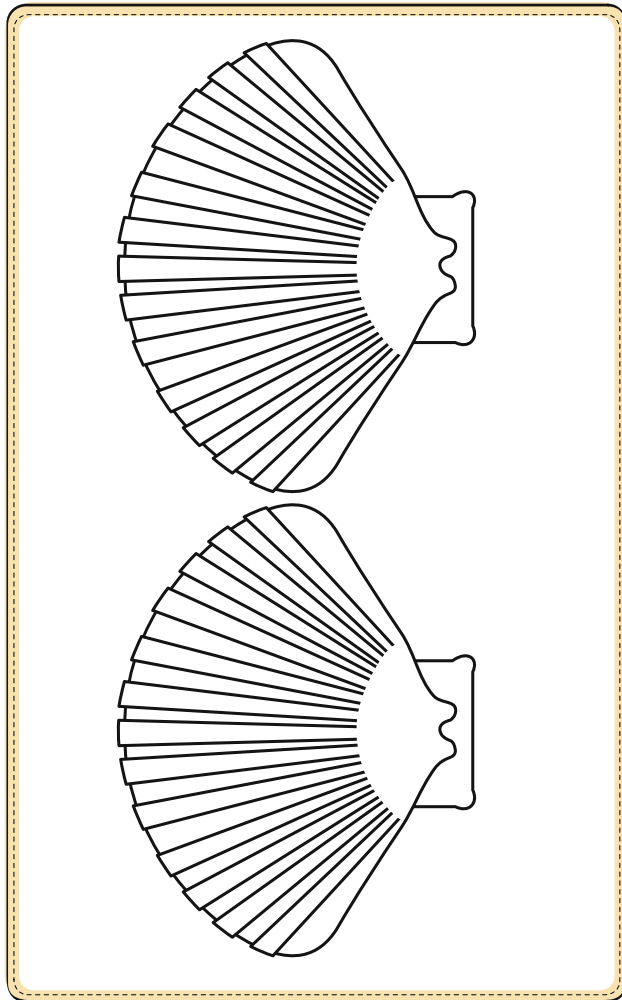
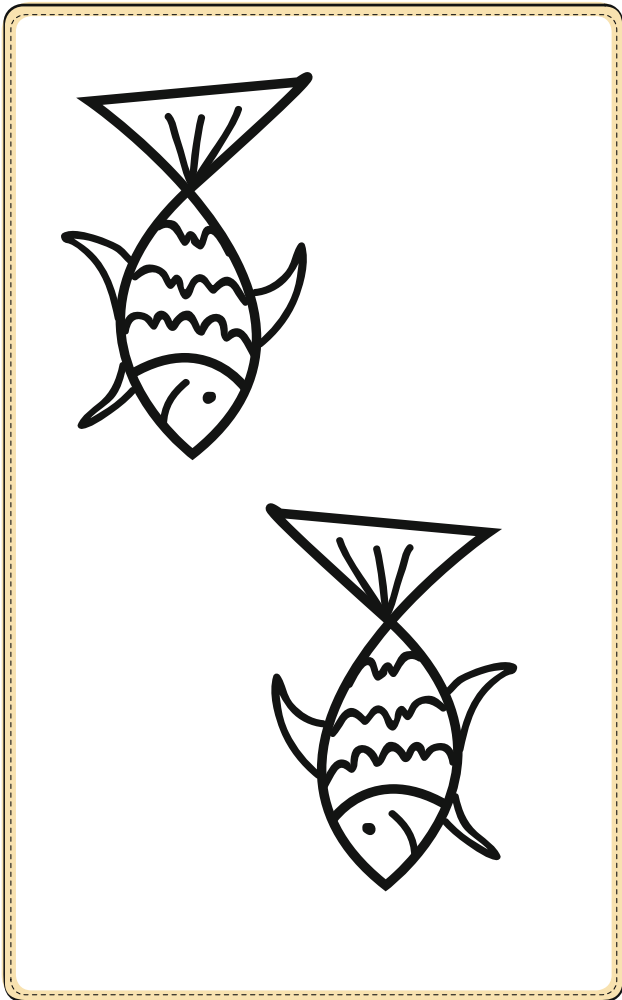
○



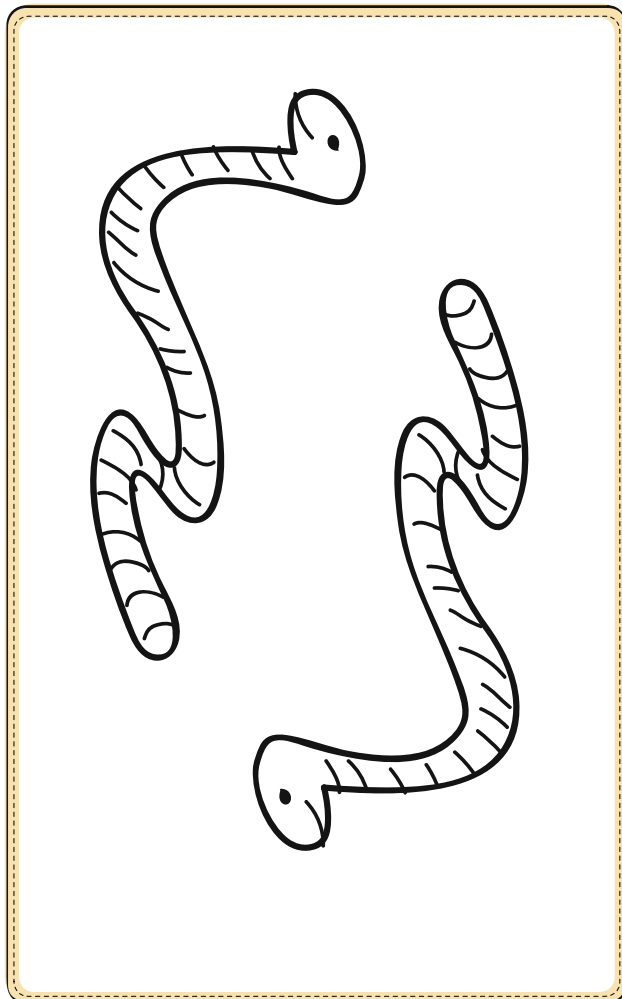
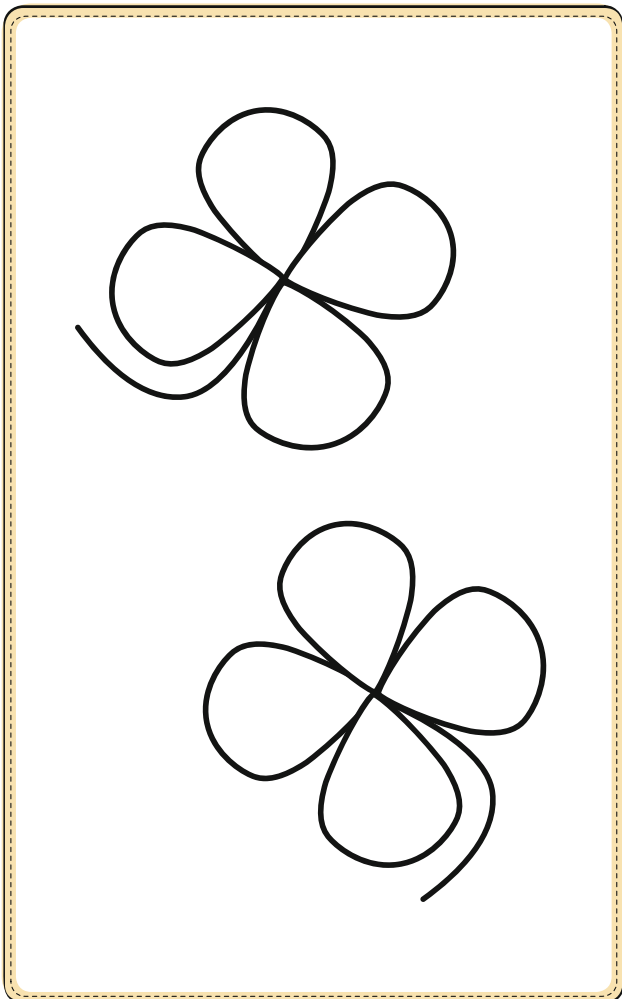
○

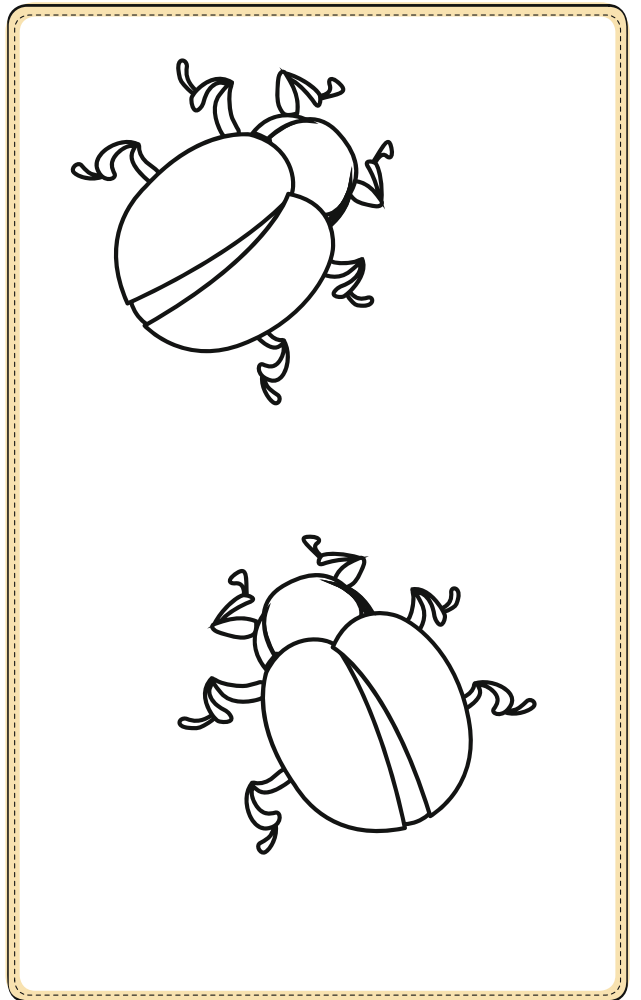
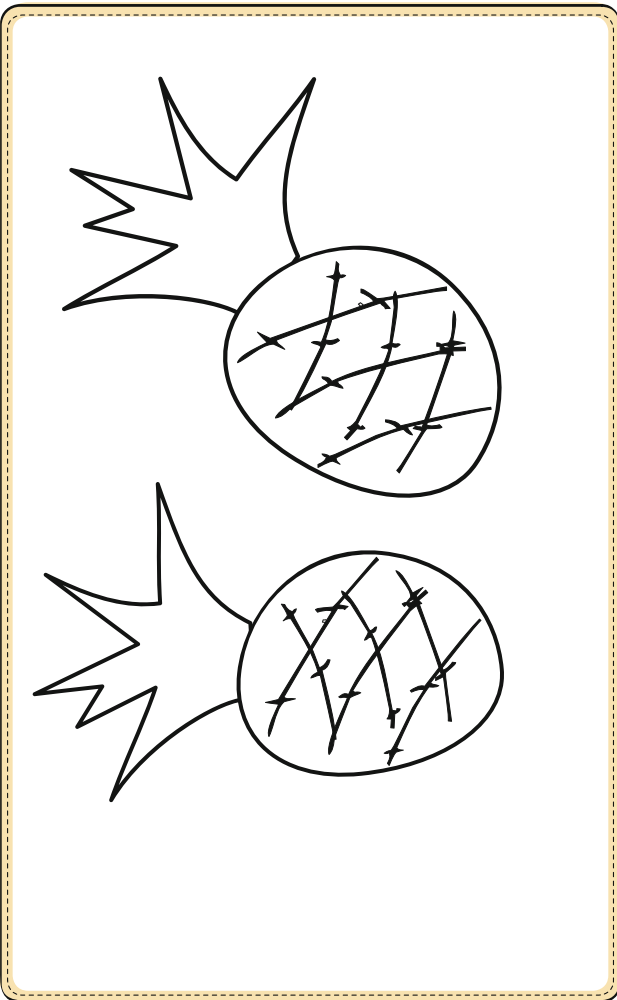
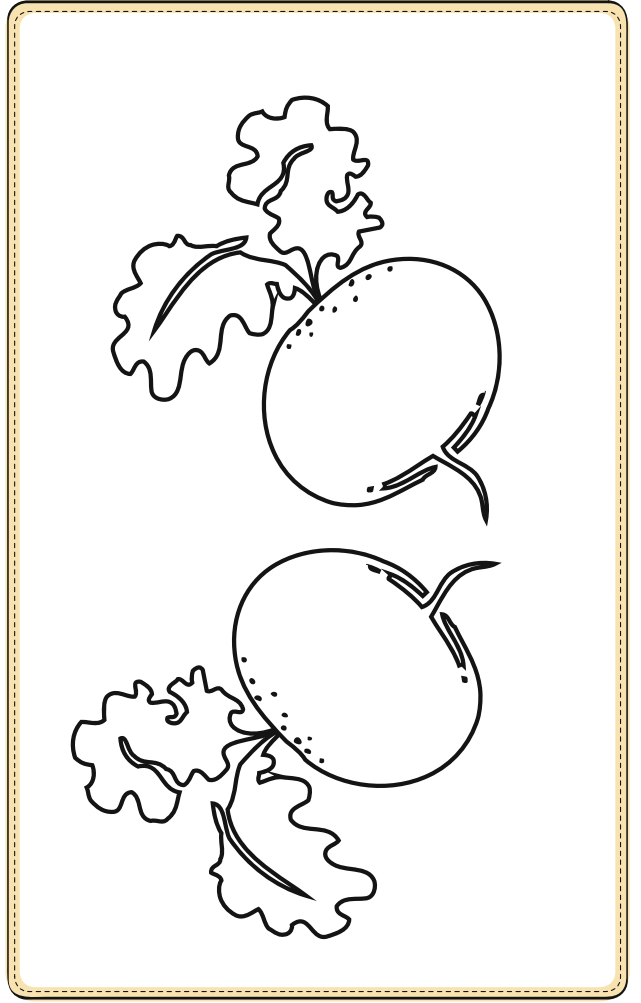
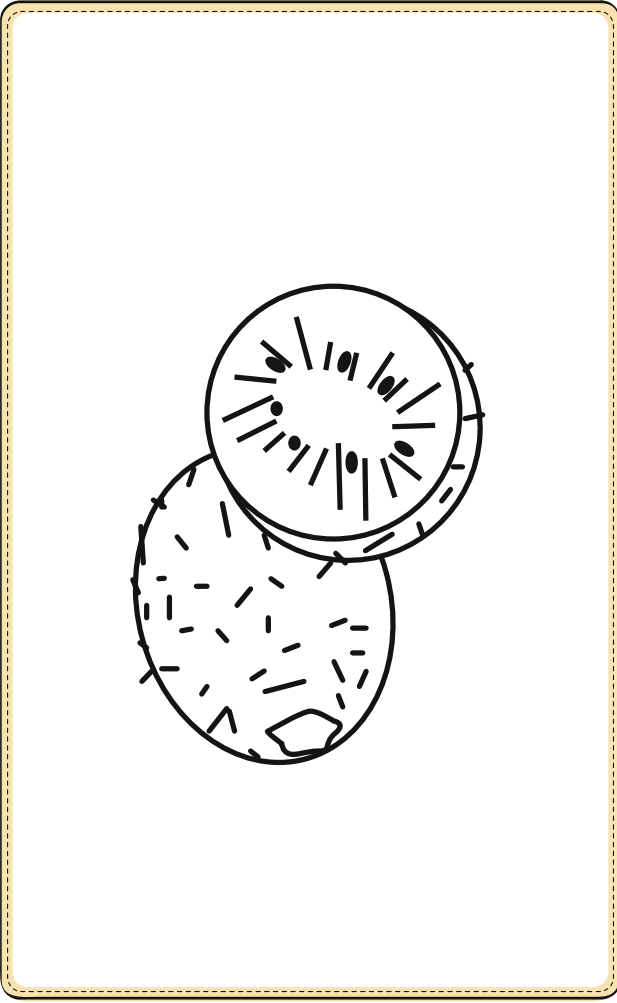


○



○





Sprachlernrunde / Meinungsrunde

In der DemeK-Konzeption wird unter dem Aspekt „Generatives Sprechen“ zwischen der **Sprachlernrunde** und der **Meinungsrunde** unterschieden.

Bei der **Sprachlernrunde** steht eine herausfordernde sprachliche grammatische Zielstruktur im Vordergrund, die als fehleranfällig gilt (z.B. Flexionen im Genus-Kasus-Paradigma). Über das wiederholte Sprechen eines Vorgabemusters soll sich die korrekte Verwendung einschleifen. Zu Lernzwecken wird in Kauf genommen, dass das Sprechen in vollständigen Sätzen in mündlichen Kommunikationssituationen oft künstlich anmutet. Im Fokus der Sprachlernrunde steht weniger der Zeicheninhalt als mehr der (richtige) Zeichenkörper.

Bei der **Meinungsrunde** erhalten die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft auch sprachliche Impulse, aber im Vordergrund steht der Zeicheninhalt. Die Kinder werden angeregt, über etwas nachzudenken, eine Position zu beziehen oder eine Idee auszudrücken. Idealerweise greifen sie hierfür auf Wörter oder Phrasen aus Sprachlernrunden zurück, aber ihre Formulierungsversuche brauchen noch nicht fehlerfrei zu gelingen.

Sprachlernrunden und Meinungsrunden können auch aufeinander folgen oder ineinander greifen.¹

¹ Weinrich, Lotte / Benati, Rosella (2017): Die Sprachrunde als Element von DemeK in der Diskussion. In: Heinrichs, Petra (Hrsg.): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Bd. 2. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln, S. 51-61.

❖ Etwas im Restaurant bestellen

Vorbereitung:

Betrachtung der Buchseite (Vater und Tochter sitzen im Restaurant) und der Bildunterschrift

Austausch:

Gemeinsames in das Bild eintauchen: Über die Stimmung auf dem Bild und über Aussehen und Verhalten der Figuren sprechen. Überlegen, was das Mädchen wohl Leckerer bestellt haben könnte. Mögliche Gerichte an der Tafel sammeln.

- **Sprachlernrunde:** Dialogische Vorgabestruktur für das Reihumsprechen:

„Was würdest du dir denn im Restaurant bestellen?“

„Im Restaurant würde ich mir Fisch mit Bohnen bestellen.“

- Zielstruktur der Frage: Fragesatz im würde-Konjunktiv mit Separation des zweiteiligen Verbs (*würde – bestellen*)
- Zielstruktur der Antwort: Adverbial am Satzanfang (*Im Restaurant*) verlangt die Umstellung (Inversion) von Subjekt und Prädikat (*würde ich*).

- **Meinungsrunde**

Austausch: In Bezug auf das Restaurantbild oben: Welche Figur auf dem Bild ist dir sympathisch / unsympathisch?

„Mir ist die Frau mit der Sonnenbrille im Vordergrund sympathisch, weil sie genauso gerne Kuchen isst wie ich.“

Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, sich in eine Figur einzufühlen, sie zur Unterscheidung genauer zu benennen (*Mann mit der Glatze, Frau mit dem Stirnband, etc.*) und auf dem Bild räumlich zu verorten (*links im Bild, im Vordergrund*). Bestenfalls begründen sie ihre Wahl mit dem Adjektiv *sympathisch / unsympathisch* und formulieren einen kausalen Nebensatz mit Verbendstellung.

❖ Befehle erteilen

Vorbereitung:

Im Buch findet sich folgende Textstelle (Textauszug steht an der Tafel):

Die Königin wünschte sich nämlich... antreten.

Austausch: Für die Vorbereitung der feierlichen Krönung erteilt Gisela jedem Erdmännchen Befehle. Welche acht Befehle könnten das sein? (An der Tafel sammeln):

z. B.: *den Platz mit Blumen schmücken, eine Kraftbrühe kochen, Giselas Haare kämmen, etc.*

Erarbeiten, dass das Verb bei der Befehlsform (Imperativ) am Anfang steht, z.B.:

„Binde mir Blumen ins Haar!“

Austausch: *Bind* oder *binde*? Sollte an das Verb ein „e“ angehängt werden?

Metaebene: Was klingt feierlicher?

- **Sprachlernrunde**: in Partnerarbeit passende Befehle und Repliken auswählen / ausdenken und der Gruppe als Dialog vorspielen:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. „Schmücke den Platz mit Blumen!“ | „Zu Befehl, Majestät!“ |
| 2. „Koch mir Kraftbrühe!“ | „Sofort, Königin Gisela!“ |
| 3. „Frisiere mein Haar!“ | „Sehr wohl, Madame!“ |
| 4. „Schminke mein Gesicht!“ | „...“ |
| 5. „Wedele mir Luft zu!“ | „...“ |
| 6. „Kraule meinen Nacken!“ | „...“ |
| 7. „Bringe mir Kokosmilch!“ | „...“ |
| 8. „Erzähle mir eine Geschichte!“ | „...“ |

- Zielstruktur des Befehls: Verb im Imperativ (Verberststellung, 2. Pers. Singular). In der Bildungssprache wird bei vielen Verben ein „e“ angehängt, in der Umgangssprache wird es weggelassen.

Verbreitete Fehler bei der Imperativbildung: **Ess den Teller leer!* (statt *Iss*),

**Les ein Buch!* (statt *Lies*)

- Zielstruktur der Replik: z.B. textnahes Lesen: Was antworten die Erdmännchen im Buch genau? „*Sehr wohl, Madame!*“

➤ **Meinungsrunde**

Austausch: Wer erteilt dir manchmal im Alltag Befehle? Was sagt deine Mutter / dein Vater / deine Lehrerin / dein Lehrer etc. dann? Was antwortest du?

„Räum sofort dein Zimmer auf!“ „Ja, gleich!“

Was bewirken hier die Adverbien „sofort“ und „gleich“? Warum klingt das Verb ohne „e“ hier passender?

Wem erteilst du manchmal Befehle? Was sagst du dann z.B. zu deinem kleinen Bruder?

Was antwortet er? Z.B.:

„Lass die Finger von meinen Sammelkarten!“ „Mann, stell dich nicht so an!“

Schülerinnen und Schüler werden angeregt, das Buchthema „Dominanz und Unterordnung“ auf ihre Lebenswelt zu übertragen und passende Dialogbeispiele aus ihrem Alltag zu finden. Dabei nutzen sie die gelernten Imperativformen.

Weitere Ideen für Sprachlernrunden:

❖ **Koffer packen**

Sitzkreis, in der Mitte liegen Bildkarten oder Gegenstände (evtl. mit den Artikelpunkten markiert), die man in einen Koffer packen kann.

<p>„In meinen Koffer packe ich</p> <p style="text-align: center;">... einen Sonnenhut.“</p> <p style="text-align: center;">... ein Badetuch.“</p> <p style="text-align: center;">... eine Sonnencreme.“</p>	<p>Erweiterung mit Adjektiven:</p> <p>„... einen großen Sonnenhut.“</p> <p>„... ein buntes Badetuch.“</p> <p>„... eine duftende Sonnencreme.“</p>
---	---

❖ **Was kann man alles servieren?**

„Was servieren die Erdmännchen der Königin?“

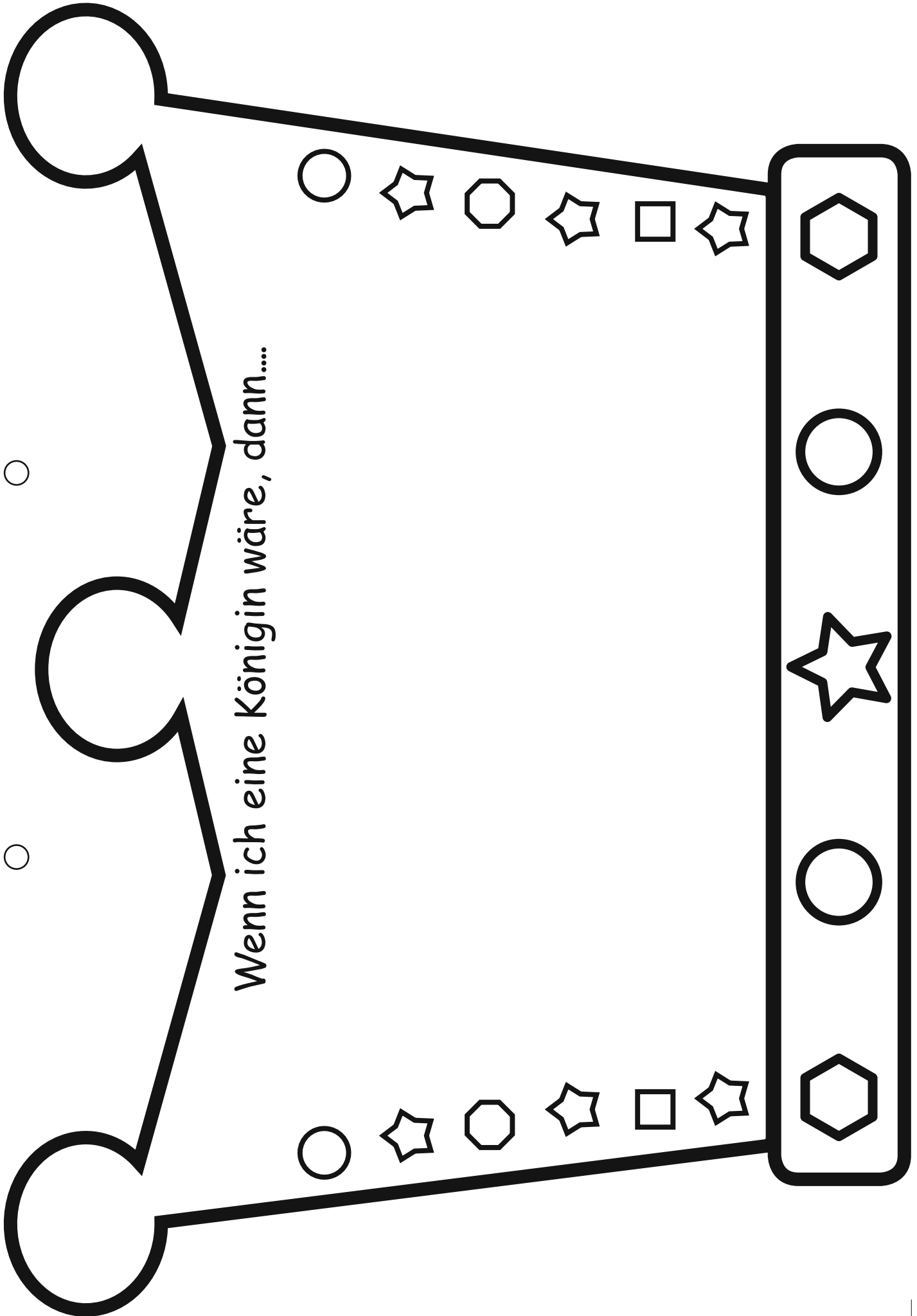
„Die Erdmännchen (Sie) servieren ihr einen Drink / eine Melone / ein Steak usw.“

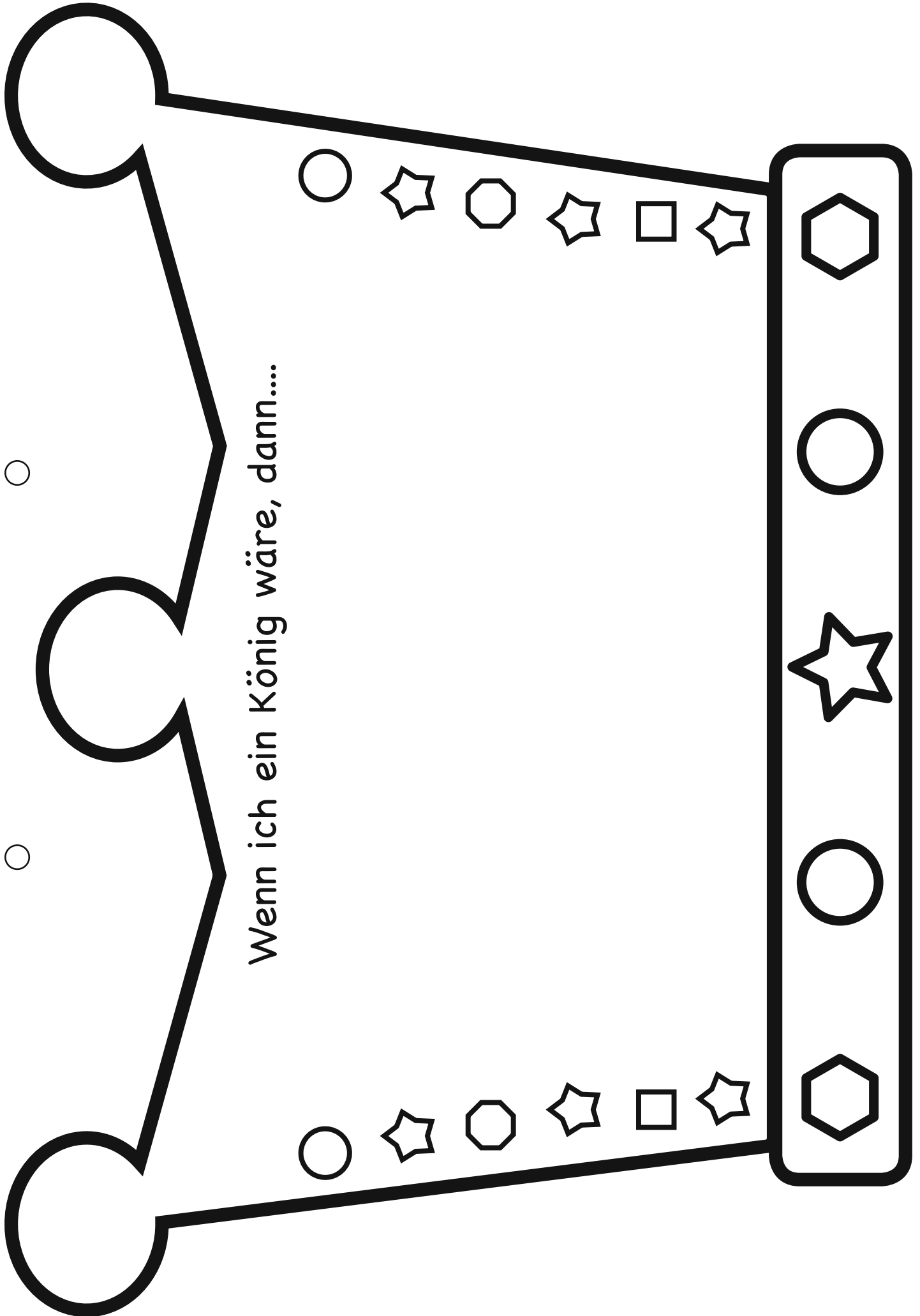
➤ **Weitere Ideen für Meinungsrunden:**

„Wie hättest du denn der Königin als Erdmännchen gedient?“

„Wie hättest du denn als Erdmännchen reagiert?“

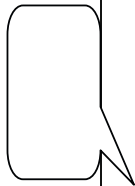
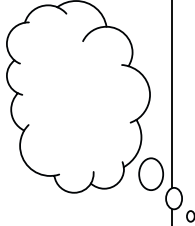
„Wie hättest du dich denn als Königin verhalten?“



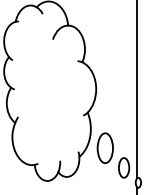
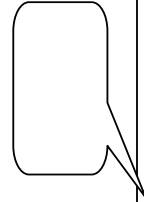


AB Direkte Rede / Gedankenrede (s. auch Ideenpool, 6. Einheit „Standbild“)

Schau dir das Doppelbild an, auf dem Gisela auf ihrem Blätterbett am Strand döst. Um sie herum stehen die Erdmännchen und sind ihr zu Diensten.
 Schreibe auf, was die einzelnen Erdmännchen zu Gisela sagen und was sie insgeheim denken.



sagen	denken
1. Das Erdmännchen mit der Melone sagt: <i>„Hier, Madame, bringe ich Ihnen Ihre eisgekühlte Melone.“</i>	1. Das Erdmännchen mit der Melone denkt insgeheim: <i>„Möge dir die Melone im Halse stecken bleiben.“</i>
2. Das Erdmännchen mit dem Palmwedel sagt: _____ _____	2. Das Erdmännchen mit dem Palmwedel denkt insgeheim: _____ _____
3. Das Erdmännchen mit der Kokosnuss sagt: _____ _____	3. Das Erdmännchen mit der Kokosnuss denkt insgeheim: _____ _____



<p>4. Das Erdmännchen, das Wache hält, sagt:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>4. Das Erdmännchen, das Wache hält, denkt insgeheim:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5. Das Erdmännchen, das Muscheln sammelt, sagt:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>5. Das Erdmännchen, das Muscheln sammelt, denkt insgeheim:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6. Das Erdmännchen, das Fische angelt, sagt:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>6. Das Erdmännchen, das Fische angelt, denkt insgeheim:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Happy end oder nicht?

- Entscheide dich -

Fluch - derb

Orakel - geheimnisvoll, mild

Findest du eine Idee für ein positiveres Ende?

„Reise, reise Königin...“¹

¹ (s. im Bilderbuch *Königin Gisela* drittletzte Doppelseite rechts)

Erdmännchen-Song¹

Sie können sehr gut sehen, und sie können sehr gut riechen!
 sie schaffen`s gut durch ihre eig'nen Tunnel durch zu kriechen,
 an ihren acht bis zehn meistens ganz dunklen Rückenstreifen,
 und ihren vierundzwanzig Zentimeter langen Schweifen,
 daran dass sie starke Krallen an den Pfoten haben,
 wodurch sie in der Lage sind so richtig gut zu graben,
 an diesen und an noch so ziemlich vielen and'ren Dingen,
 erkennt ihr, dass wir grad ein Lied von - Erdmännchen singen!

Refrain:

Die Erdmännchen ein starkes Team, denn sie vergessen keinen!
 Einer ist für alle da und alle nur für einen!
 Wache schieben, Babysitten, jeder hat 'nen Job,
 Erdmännchen sind nicht nur süß, Erdmännchen sind topp!

Was ich bei diesen Erdmännchen total erstaunlich find'
 ist, dass sie zwar sehr klein doch trotzdem Raubtiere sind!
 Und eines noch, was wohl die allerwenigsten nur wussten,
 Erdmännchen gehören zur Familie der Mangusten!
 Wenn sie so durch die Gegend schau'n dann sind sie trotzdem fleißig!
 In einer ihrer Kolonien, da leben bis zu dreißig,
 und wenn sie Hunger kriegen, sind`s vor allem die Insekten,
 die ihnen wohl von Anfang an am allerbesten schmeckten!

Refrain:

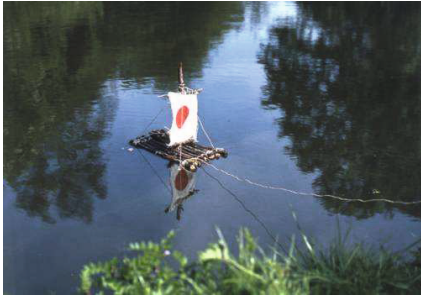
Die Erdmännchen ein starkes Team, ...

Sie leben in Savannen - in Südafrika,
 Botswana und Angola oder in Namibia,
 das alles liegt total weit weg und deshalb bin ich froh,
 ein paar von ihnen wohnen auch bei uns im Kölner Zoo!

Refrain

Die Erdmännchen ein starkes Team, ...

¹ Freundlicherweise von **Daniel Dickopf** zur Verfügung gestellt



Bastelvorlage: Floß aus Holz¹

Das kleine Floß bastelst du am besten mit einer Partnerin oder einem Partner. Befolge die Anleitung Schritt für Schritt und schaue immer wieder auf die Bilder. Ist das kleine Holzfloß fertig, schwimmt es auf Pfützen, einem Bach oder einem Badesee.

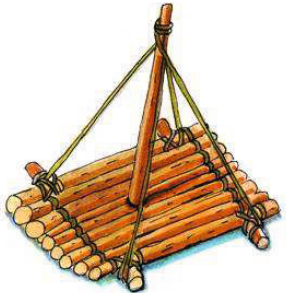
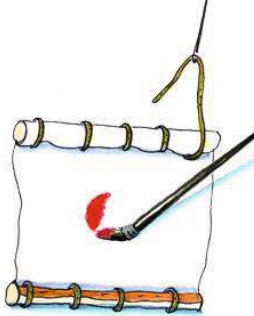
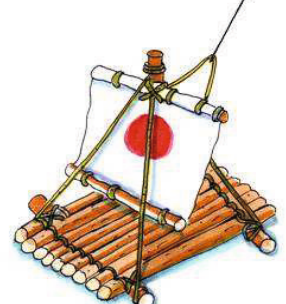
Du brauchst:

- 14 Holzstöckchen in der gleichen Länge
- einen langen (Bind)Faden
- eine Schere
- eine dicke Stopfnadel
- ein Stück Stoff (ca. 15 x 15cm)
- Farbe und Pinsel

So geht's:

	<p>1. Lege neun Stöckchen nebeneinander und nimm einen langen Faden. Um das erste Stöckchen wickelst du den Faden und machst einen Knoten. Mit dem langen Teil des Fadens umwickelst du nun der Reihe nach Stöckchen für Stöckchen. So liegt der Faden einmal über dem Stöckchen, beim nächsten Stöckchen unter ihm. Hast du alle Stöckchen umwickelt, wickelst du den Faden zurück. Dort, wo der Faden unten war, kommt er nun obendrüber und wo er oben war, verläuft er untendrunter. Am Ende verknotest du den Faden und schneidest den restlichen Faden ab.</p> <p>Auf der gegenüberliegenden Seite machst du es genau so.</p>
	<p>2. Sind alle Stöckchen miteinander fest zu einer Fläche verbunden, befestigst du mit einer Partnerin / einem Partner zwei gleich lange Stöckchen quer an der Unterseite. Dazu nimmst du den Faden und wickelst ihn um das neue Stöckchen und um das letzte Stöckchen der Fläche. Anschließend verknotest du die Enden gut. Dies wiederholst du an den anderen drei Ecken.</p>

¹Angelehnt an die „Bastelvorlage: Floß aus Holz“ von Sabine Lohf. © www.sabine-lohf.de

	<p>3. Stelle das letzte Stöckchen als Mast in die Mitte des Floßes. Lege zwei lange Fäden um das obere Ende des Mastes. Wickle sie einige Male um den Mast. Anschließend knotest du sie an den überstehenden Ecken der Querstöckchen von der Unterseite fest.</p>
	<p>4. Male auf das Stück Stoff einen Kreis, Punkte, Streifen oder ein Muster – ganz wie du möchtest. Das wird das Segel.</p> <p>5. Wickle zwei Stöckchen oben und unten in die Stoffkanten. Nähe mit Faden und Stopfnadel die Stöckchen so mit dem Stoff fest, dass sie nicht mehr herausfallen.</p>
	<p>6. Abschließend befestige zusammen mit einer Partnerin / einem Partner mit Faden und Stopfnadel das Segel am Mast des Floßes. Am besten oben am Mast und mehrmals überkreuz.</p> <p>Die Reise auf dem Wasser kann losgehen!</p>

Raster einer kompetenzorientierten Übersicht als mögliche Vorlage der Leistungsbewertung in Deutsch in Bezug auf die „DemeK-Literaturwoche“ *Königin Gisela*¹

Der Schüler / Die Schülerin	Bereich Sprechen und Zuhören	+++	++	+	-
	beteiligt sich an Gesprächen/ (Wort- und Ideensammlungen / Sprachlern- bzw. Meinungsrunden).				
	hält Gesprächsregeln ein.				
	stellt eine Begebenheit oder einen Sachverhalt aus ihrem / seinem Lebensbereich (passend zum Thema) verständlich dar.				
	spricht verständlich, auch bei Präsentationen von Texten und Sprachrunden (z.B. <i>Lautstärke / Tempo</i>).				
	beteiligt sich beim Einprägen des Textes, z.B. beim Nachsprechen oder Sprechen zu Piktogrammen / Anfangsbuchstaben der Wörter.				

Der Schüler / Die Schülerin	Bereich Schreiben	+++	++	+	-
	nutzt Abschreibetechniken und schreibt Texte fehlerfrei ab.				
	wendet erarbeitete Rechtschreibregeln an (z.B. achtet auf Großschreibung der Nomen usw., auch beim Sammeln von passenden sprachlichen Elementen).				
	kann ihr / sein Wissen auf unbekannte Wörter übertragen (z.B. beim Sammeln von passenden sprachlichen Elementen).				
	kann mit dem Wörterbuch umgehen (z.B. auf der Suche nach dem richtigen Genus als Selbstkontrollmöglichkeit oder bei der Suche nach Austauschwörtern).				
	kennt die eingeführten Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv).				
	kann eigene Texte sowohl frei als auch nach Vorgaben mit treffender Wortwahl und lebendigem Ausdruck verfassen.				

¹ Nach der Vorlage von Andrea Zembold, DemeK-Moderatorin

Der / Die Schüler/in	<u>Bereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen</u>	+++	++	+	-
	erliest kurze schriftliche Arbeitsaufträge und handelt danach.				
	kann textbezogene Fragen beantworten.				
	kann Informationen aus Texten oder Medien entnehmen.				
	kann Texte gestaltend vortragen.				
	zeigt Freude am Umgang mit Texten .				

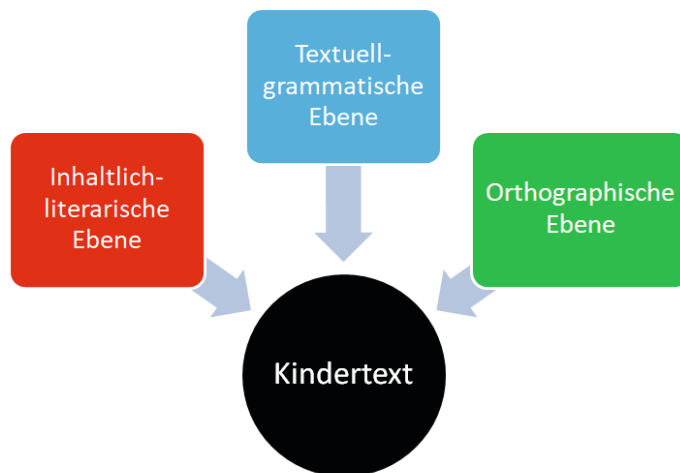
Der / Die Schüler/in	<u>Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</u>	+++	++	+	-
	schreibt Wörter / Texte verständlich / richtig auf				
	entwickelt eigene Schreibideen				
	kann Texte selbstständig überarbeiten .				
	untersucht grammatische Regel und wendet sie an .				
	legt Wortsammlungen nach thematischen und grammatischen Gesichtspunkten an .				
	geht mit Sprache experimentell und spielerisch um .				

Dr. Lotte Weinrich

Begründung für die Mehrebenen-Analyse von Kindertexten

Es gibt viele Gründe, warum der Weg in die Schrift für einige Schülerinnen und Schüler langsamer und herausfordernder verläuft als für andere. Wichtig ist, dass das Kind in der verlängerten Phase seines Schriftspracherwerbs selbst optimistisch bleibt und daran glaubt, sich sprachlich weiter entwickeln zu können. Diese zuversichtliche Haltung stellt sich bei Schreibnovizen in der Regel nicht von selbst ein. Sie benötigen dafür die Unterstützung von Lehrkräften, die nicht *defizitorientiert*, sondern *entwicklungsorientiert* auf ihre Leistungen schauen. Das ist zunächst ungewohnt, weil wir durch unsere eigene schulische und universitäre Sozialisation darauf geprägt sind, bei uns und anderen nach Schwächen und Fehlern zu suchen, die „ausgemerzt“ werden müssen. Die Fehlerkorrektur gehört elementar zum Selbstverständnis von Lehrkräften, und deshalb plagt viele auch ein schlechtes Gewissen, wenn sie nicht alle Schülertexte mit dem Rotstift gewissenhaft durchkorrigieren.

Das Umlegen des Schalters hin zu einer Entwicklungsorientierung eröffnet aber ganz neue Perspektiven: Durch das Einnehmen der *Kann-Perspektive* entdeckt die Lehrkraft plötzlich, was ihr Sorgenkind schon alles kann und was sich in seinem Lernprozess als Zone der nächsten Entwicklung abzeichnet. Das entlastet sie selbst erheblich und nimmt ihr den Druck, den Leistungslimitierungen im Schulalltag verursachen können. Allerdings verlangt die *Kann-Perspektive* klare Anhaltspunkte, auf die der diagnostische Blick der Lehrkraft gerichtet werden kann. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass vor allem das Schreiben von Geschichten den Schülerinnen und Schülern keineswegs nur orthographische Fähigkeiten abverlangt. Vielmehr benötigen sie literarisches Musterwissen, also eine Vorstellung davon, was eine Geschichte überhaupt ausmacht, und darüber hinaus textgrammatische Kenntnisse, wie aus Wörtern und Sätzen erst kleine und später komplexere Texte entstehen können. Nachfolgend soll deshalb ein Kriterienkatalog für die entwicklungsorientierte Beschreibung und Analyse von Kindertexten vorgestellt werden, der dreifach differenziert ist: Unterschieden werden mit Blick auf Erzähltexte von Grundschulkindern: **1. Die inhaltlich-literarische Ebene**, **2. Die textuell-grammatische Ebene** und **3. Die orthographische Ebene**.



Der Fragenkatalog zur Mehrebenen-Analyse ist dabei nicht als Liste zu verstehen, welche die Lehrperson bei der Durchsicht der Kindertexte sukzessive abhakt (vorhanden / nicht vorhanden). Vielmehr dienen die Leitfragen bzw. Anhaltspunkte dazu, die Suche nach bereits Gekanntem vorzusteuern. Dabei lohnt es sich, die Texte der Kinder in dieser Reihenfolge der Ebenen zu durchleuchten. Nicht zufällig steht die orthographische Ebene ganz am Ende; hier ist die Gefahr besonders groß, den Kann-Blick zu verlieren und in die Defizitorientierung zurückzufallen. Häufig ergibt die Mehrebenen-Analyse eines Kindertextes, dass die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes auf den drei Ebenen unterschiedlich weit entwickelt ist: Die Formulierungen eines neu zugewanderten Kindes verweisen vielleicht noch auf die Anfänge des Grammatikerwerbs, während im gleichen Text auf der orthographischen Ebene bereits Übernahmen von Rechtschreibmustern zu verzeichnen sind. Der dreifach differenzierte Blick auf den Kindertext kann auch für das Kind selbst ein Angebot darstellen, seine eigenen Leistungen auf jeder Ebene einzuschätzen.

▪ Leitfragen für die inhaltlich-literarische Ebene (Geschichtenwissen)¹

Ist ein **Textsorten- oder Gattungsbewusstsein** (Tiergeschichte, Märchen, Abenteuer-geschichte, etc.) erkennbar?

Wurde eine (passende) **Überschrift** gewählt?

Werden Elemente aus der (Bilderbuch-)Geschichte **rekonstruiert** (nacherzählt) oder selbstständig **konstruiert** (hinzuerfunden)?

Ist die Geschichte **erzählwürdig** (*reportable*), d.h. passiert in ihr etwas Besonderes?

Ist die Makrostruktur einer **Höhepunkterzählung** (Einleitung, Hauptteil, Schluss) erkennbar?

Zeichnet sich ein **Spannungsbogen** ab? (Plötzlichkeit / Planbruch)

Wurde der Text in Etappen oder im Voraus geplant (**Vorausplanung vs. Etappenplanung**)?

Haben Heldinnen / Helden / Orte einen Namen (**Personalisierung / Individualisierung**)?

Werden Gefühle beschrieben / Affekte geschildert (**affektive Markierungen**)?

Wurde die **direkte Rede** eingespeist?

Finden sich **witzige Einfälle** / Ideen im Text?

Verwendet das **Kind nicht-alltägliche (bildungssprachliche)** Wörter oder Phrasen?

Gibt es **lexikalische Besonderheiten** beim Erzählen in der Zweitsprache?

Finden sich **literarische Wiederholungsstrukturen** im Text (*der Vogel flog und flog*)?

Nutzt das Kind prädikative oder attributive **Adjektive** (z.B. *das Mädchen ist mutig; das mu-tige Mädchen*)?

Anderes?

Welche inhaltlichen Nachfragen (Verständnisfragen) bieten sich zu dem Kindertext an?

- Was genau zeichnet sich auf der inhaltlich-literarischen Ebene als nächster Lernschritt ab?

¹ Die Bezugsdisziplin für die inhaltlich-literarische Ebene ist die Erzählforschung, z.B.: Becker, Tabea (2013): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Akbulut, Muhammed / Rotter, Daniela (Hrsg.) (2018): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Klett.

▪ Leitfragen für die textuell-grammatischer Ebene²

Stellt das Kind thematisch **Textkohärenz** her, d.h. verwendet es in seinem Text Wörter aus einem Wortfeld (z.B. *Gisela, Insel, gestrandet, Erdmännchen* > Bilderbuchwortschatz)?

Welche **Konjunktionen und Adverbien** (*und, aber, dann, am Ende, am nächsten Tag...*) verwendet das Kind bereits, um Sätze zu verketteten?

Macht es im Text Gebrauch von Vorverweisen (**Kataphern**) und Rückverweisen (**Anaphern**)?

Katapher (z.B. durch unbestimmten Artikel):

Stell dir ein kleines Mädchen vor.



Der unbestimmte Artikel signalisiert, dass es im weiteren Text um das Mädchen gehen wird.

Anapher (z.B. durch Pronominalisierung):

Gisela trank und dachte nach. Dann wickelte sie sich in ein großes Blatt und schlief ein.



Das Personalpronomen *sie* bezieht sich hier anaphorisch auf das Nomen *Gisela*. Anfangs referieren einige Schülerinnen und Schüler auf Nomen häufig noch mit dem Demonstrativpronomen *die* (oder *der, das*), wie es im Mündlichen üblich ist: *die wickelte sich in ein Blatt und schlief ein*. Durch weitere Kontakte mit Schriftsprache ersetzen die Kinder diese „Zeigewörter“ (Deiktika) nach und nach durch intralinguistische Pronomen (*er, sie, es*). Manchmal gelingt den Schülerinnen und Schülern auch bereits die **Re-Nominalisierung**, d.h. statt des Pronomens wird wieder das Nomen verwendet. Die Re-Nominalisierung leistet die Verständnissicherung, wenn weitere Figuren eingeführt wurden.

Welches **Tempus** verwendet das Kind (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur)?

² Die Bezugsdisziplinen für die textuell-grammatische Ebene sind die Textlinguistik und die Mehrsprachigkeitsforschung, z.B.:

Kühn, Peter (2010): Sprache untersuchen und erforschen. Grammatik und Wortschatzarbeit neu gedacht. Standards und Perspektiven für die Jahrgänge 3 und 4. Berlin: Cornelsen.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern. In: Benholz, Claudia / Kniffka, Gabriele / Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Münster: Waxmann, S. 115-135.

Zielinski, Sascha / Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana / Zepter, Alexandra (Hrsg.): Koebes. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Köln: Gilles Francke, S. 256-275 (download).

Das klassische Erzähltempus im Deutschen ist das schriftsprachlich geprägte Präteritum. Anspruchsvoll ist hier vor allem die Konjugation der unregelmäßigen (ablautierenden) Verben (von denen es rund 200 gibt), da sie einen Wechsel des Stammvokals fordern (z.B. *gehe – ging – gegangen*). Anfänglich übergeneralisieren viele Schülerinnen und Schüler die regelmäßige Bildung, z.B. *gehte*, oder konjugieren das Verb mit anderer Ablautreihe (**gang*). Viele Kinder mit überschaubaren Leseerfahrungen erzählen ihre Geschichten außerdem zunächst im Perfekt oder im Präsens, wie es im Mündlichen üblich ist. Erst durch die Rezeption und Produktion weiterer Geschichten hören sie sich in das Präteritum ein und beginnen auch in ihren eigenen Texten, mit seiner Formenbildung zu experimentieren.

In welchem **Modus** steht das Verb? Indikativ, Konjunktiv, Imperativ?

Indikativ: *Das Mädchen wollte eine Weltreise machen.*

Konjunktiv: *Die Erdmännchen glaubten, sie hätten sich verhört (Konjunktiv II)*

Imperativ: *Abräumen!*

Welches **Verbgenus** verwendet das Kind? Aktiv oder Passiv?

In den meisten Kindertexten dominiert das Aktiv. Mitunter taucht aber auch schon das Passiv auf, wenn die handelnde Person nicht genannt werden soll, z.B.:

Vorgangspassiv: *Mit der aufgehenden Sonne wurde Gisela das Frühstück serviert.*

Zustandspassiv: *Der Hebel ist umgelegt.*

Sprachlern-Perspektive (DaZ):

Korrigiert sich das Kind (mündlich / schriftlich) in Bezug auf die grammatische Ebene selbst?

Wie sicher verwendet es bereits das richtige **Genus**? Auffälligkeiten? (Z.B. sichere Zuordnung des Artikels bei Häufigkeitswörtern und beim Bilderbuchwortschatz, möglicherweise Übergeneralisierung von einem Genus)

Separiert das Kind **zweiteilige Verben** (*habe – gemacht, suche – ab, bin – traurig...*), d.h. beachtet es bereits die Distanzstellung? Z.B.:

Die Erdmännchen schlugen neue Spiele vor. (Distanzstellung)

Und nicht: ** Die Erdmännchen schlugen vor neue Spiele.* (Kontaktstellung)

Wird bei Adverbien oder Objekten im Vorfeld (= Platz vor dem Prädikat) die **Inversion** berücksichtigt, d.h. rückt das Subjekt hinter das Prädikat?

Z.B. *Weit draußen haben wir uns auf einem Floß ausgeruht.*

Und nicht: **Weit draußen wir haben uns auf einem Floß ausgeruht.*

Satzbau: Wie baut das Kind Sätze? Hat es bereits ein Satzkonzept entwickelt? Schreibt es in Hauptsätzen (**Parataxen** = Satzverbindungen), oder bildet es auch schon Nebensätze (**Hypotaxen** = Satzgefüge)?

Parataxen (Verbzweitstellung), z.B.:

*Die Erdmännchen gehorchten und zogen sie zu dem dichten Palmenwäldchen.
Natürlich waren das nicht alles Männchen, aber alle hatten Gisela bedient.*

Hypotaxen (Verbendstellung), z.B.:

*Befriedigt stellt die Königin fest, dass alle Palmen mit Bändern geschmückt waren.
Mit großen Augen hörten sie, was die Königin alles wollte.*

Viele Schülerinnen und Schüler verwenden *weil*-Sätze anfangs mit Verbzweitstellung, wie es im Mündlichen üblich ist, z.B.: *Die Erdmännchen sind wütend, *weil Gisela will einen Bikini aus Erdmännchenfell.* Durch weitere Kontakte mit Schriftsprache schleift sich die bildungssprachlich geforderte Verbendstellung bei *weil*-Sätzen erfahrungsgemäß ein.

Beachtet das Kind die **Valenz** (Wertigkeit) der Verben und gebraucht bereits die geforderten Ergänzungen (Objekte, (Direktional-)Adverbiale), z.B.:

Die Königin wünschte sich eine feierliche Krönung. (Das transitive Verb *wünschen* benötigt ein Akkusativobjekt als Ergänzung)

Gisela verschwand in ihrer Hütte. (Das Verb *verschwinden* verlangt eine Richtungsangabe, ein Direktionaladverbial im Dativ)

Stellt die **Kasusforderung von Präpositionen** eine Herausforderung dar (*aus dem Traum, über das Meer, auf der Insel...*), die als Mustervorgabe in Sprachlernrunden aufgegriffen werden könnte?

Anderes?

- Was genau zeichnet sich auf der textuell-grammatischen Ebene als nächster Lernschritt ab?

- Leitfragen für die orthographische Ebene³

Die Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern ist ein längerer Prozess, bei dem vier Hauptphasen zu unterscheiden sind. In diesen Phasen können bestimmte Phänomene verdichtet beobachtet werden, die der Eigendynamik des Lernprozesses unterliegen, aber auch durch Unterrichtsimpulse angestoßen werden. Entwicklungsbezogen können in den verschiedenen Phasen des Schriftspracherwerbs folgende Phänomene beobachtet werden:

Beginnende alphabetische Strategie
<p>Das Kind erkennt, dass Laut und Buchstabe in Beziehung stehen: Als Erstes kann es i.d.R. die Anlaute, dann die Auslaute, später erst die Binnenlaute heraushören.</p> <p>Mit Hilfe der (An-)Lauttabelle (auch Buchstabentor, Buchstabenbogen, etc.) lernt es, einem Buchstaben einen Laut zuzuordnen und umgekehrt (schwieriger) einem Laut einen Buchstaben.</p> <p>Typisch für die ersten Schreibversuche ist die Skelettschreibung mit konsonantischer Dominanz, z.B. <i>HT</i> für <i>Hütte</i>.</p> <p>Das Kind beachtet die Schreibrichtung von links nach rechts und schreibt in Großbuchstaben. Nach und nach kommen Kleinbuchstaben hinzu, wobei wortintern häufig noch Groß- und Kleinbuchstaben gemischt werden.</p> <p>Das Kind beginnt, die Lücken (Spatien) zwischen den Wörtern einzuhalten, d.h. es erkennt, was ein Wort ist. In dieser Phase umranden einige Schülerinnen und Schüler auch die Wörter, versehen sie mit Sternchen o.Ä. Mit der Zeit werden die anfänglich fingerbreiten Lücken zwischen den Wörtern immer kleiner.</p>
Mitte alphabetische Strategie
<p>Einzellaut und Buchstabe werden jetzt auch ohne (An-)Lauttabelle sicherer zugeordnet und lesbarer geschrieben.</p> <p>Das Kind kennt nun alle Kleinbuchstaben und verwendet diese (fast immer) wortintern.</p>

³ Die Bezugsdisziplin für die orthographische Ebene ist die Schriftspracherwerbs- und Orthographieforschung, z.B.: Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn / Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 32-54.

Mayer, Andreas (2010): Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. Basel: Ernst Reinhardt (hier v. a.: 21-33).

Thomé, Günther / Thomé, Dorothea (2017): OLFA 1 – 2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2. Instrument und Handbuch. 4. verbesserte Aufl. Oldenburg: isb-Fachverlag.

Das Kind schreibt erste Buchstabenkombinationen, z.B.: <sch>, <au>, <ei>, <eu>, <ch>, d.h. es erkennt, dass ein Laut durch zwei oder mehr Buchstaben verschriftet werden kann.

Es bewältigt erste Konsonantencluster am Silbenanfang oder –ende: Blume, Film.

Die Schreibung von <st> und <sp> (statt *<scht> oder *<schb> / *<schp>) prägt sich ein.

Auch seltene Buchstaben wie z.B. <y> sind jetzt bekannt.

Das Kind entdeckt den Punkt am Ende des Satzes.

Ende alphabetische Strategie

Das Kind schreibt satzinitial nach dem Punkt groß.

Manche Wörter werden phonographisch überkorrekt verschriftet, z.B. *gejen* (*gehen*), *Hempt* (*Hemd*), d.h. es werden Höreindrücke verschriftet, die in der Schrift keine Berücksichtigung finden.

Auch komplexe Konsonantencluster am Silbenanfang und –Ende oder als Binnenlaute werden verschriftet, z.B. Strumpf, Trinksprudel.

Alle Buchstabenkombinationen werden jetzt geläufig.

Das Kind lernt, die beiden Reduktionsvokale abweichend vom Höreindruck zu verschriften: Den für das Deutsche so typischen Schwa-Vokal, der in unbetonten Silben wie „ö“ [ə] klingt oder gar nicht zu hören ist, verschriftet es mit dem Buchstaben <e> , z.B. gestrandet oder Insel. Etwas später erkennt das Kind auch das vokalisierte –r, d.h. es berücksichtigt, dass Silben, die auf „a“ [ə] auslauten, häufig mit <r> oder >er> geschrieben werden, z.B. Vater oder vorlesen.

Die Schreibung von Häufigkeitswörtern mit orthographischen Besonderheiten (Orthographemen) gelingt oft, z.B. fahren, vor, kommen.

Neben dem Punkt tauchen auch andere Satzzeichen auf, z.B. Frage- und Ausrufezeichen.

Das Kind probiert, Wörter zu trennen.

Typisch sind jetzt auch Durchstreichungen und Korrekturen, die zeigen, dass das Kind über seine Schreibung nachdenkt.

Übergang zur orthographischen Strategie

Das Kind zeigt sich interessiert an der richtigen Schreibung und fragt gezielt nach.

Es übergeneralisiert Rechtschreibregeln und schreibt z.B. *Blühte* (wegen *blühen*) oder *tuhen* (wie z.B. *stehen*) mit einem silbentrennenden <h> (logische Fehler).

Das Komma bei Aufzählungen findet Berücksichtigung und die Regeln der Worttrennung verfeinern sich.

Das Kind öffnet sich für silbische Regularitäten, z.B. für die Verschriftung von Dehnungsgraphien: *Wiese*, *wohnen*, *See* und für die Doppelkonsonanz (Schärfung) bei Wörtern mit Silbengelenk: *schwimmen*, *Wolle*.

Es beginnt, Wörter morphologisch zu analysieren, und es entdeckt die Stammschreibung (Morphemkonstanz), z.B. *Erdmännchen* (wegen *Erde* und *Mann*). Die Zerlegung des Wortes in seine Bausteine (Morpheme) führt zur sicheren Schreibung von Wortbausteinen (Affixen), z.B. *ver-*, *ab-*, *-ig*.

Die Lernwortsensitivität nimmt zu. Die Schreibung von Fremdwörtern oder Fachwörtern prägt sich ein, z.B. *Bonjour*, *Süßwasserquelle*.

Über die Einsicht in den Satz entwickelt sich auch die Großschreibung von Nomen. Als Regelhilfe dient: Groß geschrieben wird ein Wort, vor dem ein Begleiter (Artikel) oder ein Einfüllwort (attributives Adjektiv) stehen könnte: *der geschmückte Thron*.

Das Überarbeiten des eigenen Textes wird routinierter.

Anderes?

- Was genau zeichnet sich auf der orthographischen Ebene als nächster Lernschritt ab?

