

Allgemein bildende und berufliche Schulen

Alle Schularten

*Innovatives
Bildungsservice*

Förderung gestalten

Kinder und Jugendliche mit besonderem
Förderbedarf und Behinderung

Modul C

**Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und
Rechtschreiben**

Stuttgart 2011 ■ FG C



Landesinstitut
für Schulentwicklung

www.lis-bw.de
best@lis.kv.bwl.de

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

| | |
|------------|---|
| Redaktion: | Eva-Maria Malzon, LS Stuttgart Katia Czycholl, LS Stuttgart |
| Autoren: | Ute Garbe, Ulm Katia Czycholl, LS Stuttgart Ulrich Horch-Enzian, Bad Mergentheim Ina-Maria Lienhart, Emmendingen Hanspeter Orth, Mannheim Sandra Rausch, Mannheim Dr. Gero Tacke, Tauberbischofsheim Gisela Zander, Freiburg |
| Layout: | Katia Czycholl, LS Stuttgart |
| Beratung: | Marianne Franz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Johannes Lambert, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport |
| Stand: | Oktober 2011 |

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Strasse 172, 70191 Stuttgart
Fon: 0711 6642-0
Internet: www.ls-bw.de
E-Mail: best@ls.kv.bwl.de

Druck und Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Strasse 172, 70191 Stuttgart
Fax 0711 6642-1099
Fon: 0711 66 42-1205
E-Mail: best@ls.kv.bwl.de

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vielfältig werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.
Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Editorial | 1 |
| I. Schicksal Legasthenie/LRS? Die Sicht der Eltern (I. Lienhart) | 4 |
| II. Grundlagen | |
| a. Grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung von Förderung und Unterricht bei LRS (K. Czycholl) | 12 |
| b. Die Richtlinien der VwV für die Gestaltung von Förderung – ein Auftrag an alle Lehrkräfte (U. Horch-Enzian) | 16 |
| c. Häufig gestellte Fragen zu den schulrechtlichen Grundlagen der VwV (Autorinnen und Autoren der Handreichung in Abstimmung mit J. Lambert) | 20 |
| d. Theoretische Grundlagen: Erklärungsansätze, Erscheinungsformen, Diagnostik (U. Garbe) | 33 |
| 1. Begriffsbestimmungen | 33 |
| 2. Die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens | 34 |
| 3. Erscheinungsformen | 39 |
| 4. Die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten | 45 |
| 5. Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten | 48 |
| 6. Begleitende Störungen (Komorbiditäten) | 60 |
| III. Förderung von Lesen und Rechtschreibung in der Grundschule | |
| a. Schwerpunkte der Leseförderung in der Grundschule (G. Tacke) | 64 |
| 1. Erstleseunterricht | 64 |
| 2. Leseförderung | 69 |
| b. Die Wirksamkeit von Förderprogrammen zur Rechtschreibung – ein Überblick über wichtige Methoden (G. Tacke) | 86 |
| 1. Aspekte zur Auswahl von Förderprogrammen | 86 |
| 2. Das Training mit Morphembausteinen | 86 |
| 3. Die Arbeit an Fehlerschwerpunkten | 88 |
| c. Das Diktat – Basis für Fehleranalyse und Aufbau von Rechtschreibkompetenz (H. Orth / S. Rausch) | 93 |
| 1. Zum sinnvollen Einsatz von Diktatformen | 93 |
| 2. Die Analyse von Fehlern | 94 |
| 3. Veränderungen der Diktatpraxis im Kollegium der Wallstadt-Grundschule | 98 |

| | | |
|------------|--|-----|
| d. | Weiterentwicklung eines Schulprofils: Die förderpraktische Umsetzung der VwV an der Wallstadt-Grundschule Mannheim (<i>H. Orth / S. Rausch</i>) | 100 |
| 1. | Das Mannheimer Modell – Rahmen für die Arbeit an der Wallstadt-Grundschule | 100 |
| 2. | Die Entwicklung des Schulprofils und des Schulcurriculums | 104 |
| IV. | Förderung von Lesen und Rechtschreibung in weiterführenden Schulen | |
| a. | Die Förderung des Lesens (<i>U. Horch-Enzian</i>) | 112 |
| 1. | Welche Typen von Leserinnen und Leser zeigen sich in der Sekundarstufe? | 112 |
| 2. | Das Ziel der Förderung in der Sekundarstufe: Der Aufbau von Lesekompetenz | 113 |
| 3. | Wie wird ab Klasse 5 eine Förderplanung aufgebaut? | 114 |
| 4. | Welche Übungsformen des Lesetrainings haben welche Funktion? | 121 |
| 5. | Fazit | 126 |
| b. | Der Aufbau von Rechtschreibstrategien (<i>U. Horch-Enzian</i>) | 127 |
| 1. | FRESCH als einheitliche Fördermethodik | 127 |
| 2. | Methodik zur Groß- und Kleinschreibung | 137 |
| 3. | Vorzüge des strategiegeleiteten, kompetenzorientierten Rechtschreibaufbaus | 137 |
| 4. | Integration der Fördermethodik in den Regelunterricht | 140 |
| 5. | Ausblick: Bedeutung der Rechtschreibung | 141 |
| | Anhang 1: Fehlerdiagnosebogen | 143 |
| | Anhang 2: Protokollbogen für eine Klassenkonferenz | 144 |
| | Anhang 3: Sprechschwingen und Sprechschreiben: Einfach- oder Doppelkonsonanten?. | 145 |
| | Anhang 4: Merkwort-Training durch Bingo-Spiel | 146 |
| c. | LRS und Fremdsprachenlernen am Beispiel Englisch in den weiterführenden Schulen (<i>G. Zander</i>) | 147 |
| 1. | LRS im Kontext des Fremdsprachenlernens | 147 |
| 2. | Besondere Lernvoraussetzungen bei Kindern mit LRS | 150 |
| 3. | Grundlegende Hilfen für das Englischlernen bei LRS | 153 |
| 4. | Beispiele für visuelle Hilfen | 158 |
| 5. | Beispiele für auditive Hilfen | 159 |
| 6. | Hilfen zur Grammatik | 160 |
| 7. | Allgemeine Hilfen | 160 |
| 8. | Umsetzung der VwV für das Fach Englisch | 161 |
| | Anhang: Hilfen zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche | 165 |
| | Stichwortverzeichnis | 175 |

Editorial

„Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist Aufgabe in allen Schularten.“ Mit diesem Satz beginnt die Verwaltungsvorschrift für „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22. August 2008 (in dieser Handreichung mit „VwV“ abgekürzt). Sie verknüpft die Verwaltungsvorschrift „Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben“ vom 10. Dezember 1997 mit der Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ vom 15. November 2007.¹

Die neue VwV geht in Bezug auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung über die Vorgaben der Verwaltungsvorschrift von 1999 hinaus und nennt vor allem im Hinblick auf die Feststellung des besonderen Förderbedarfs und der Notengebung einige neue Aspekte.

Die VwV erläutert für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben² bis einschließlich Klasse 6, welche Maßnahmen die Schule für diejenigen Schülerinnen und Schüler ergreifen kann, für die die Förderangebote im binnendifferenzierten Unterricht nicht ausreichend sind. Damit besondere Förderung stattfinden kann, setzt die neue VwV die Hürden für die Bereitstellung spezieller Angebote bewusst niedrig an: Es genügt die Feststellung, dass trotz Fördermaßnahmen innerhalb des Unterrichts die Noten für das Lesen und Rechtschreiben „dauerhaft nicht ausreichend oder schlechter“ waren.

Aufgabe dieser Handreichung ist es, die Neuerungen der VwV aufzugreifen, mit aktuellen Erkenntnissen zur Diagnostik und zu Förderansätzen in Verbindung zu bringen und zu zeigen, wie auf dieser Grundlage individuelle Förderung und Prävention gelingen kann.

I. Lienhart, Mutter zweier Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche und Vorsitzende des Landesverbandes für Legasthenie und Dyskalkulie in Baden-Württemberg, weist in ihrem Beitrag „**Schicksal Legasthenie / LRS? Die Sicht der Eltern**“ auf Schwierigkeiten in der schulischen Förderung hin und formuliert aus ihrer Perspektive die Aufgaben, die Schule im Hinblick auf die adäquate Unterstützung dieser Kinder unbedingt wahrnehmen sollte.

Im Grundlagenteil gibt *U. Horch-Enzian*, Multiplikator für LRS, Lehrer am Deutschordengymnasium in Bad Mergentheim und Autor von Fördermaterialien, praktische Hinweise zur Umsetzung der VwV in der Schulpraxis („**Die Richtlinien der VwV für die Gestaltung von Förderung – ein Auftrag an alle Lehrkräfte**“).

Dieser Teil wird ergänzt durch Antworten auf die häufigsten Fragen zur VwV: „**Häufig gestellte Fragen zu den schulrechtlichen Grundlagen der VwV**“ (*J. Lambert*).

¹ Die rechtlichen Grundlagen wie das gestufte pädagogische Verfahren oder der Nachteilsausgleich sowie die organisatorischen und pädagogischen Aufgaben der Schule werden im ersten Kapitel in Modul A „Grundlagen“ erklärt. Im Anhang des Moduls ist die Verwaltungsvorschrift im Originaltext abgedruckt.

² vgl. VwV 2008, Punkt 2.3.2

Daran schließt sich *U. Garbes* Darstellung der „**Theoretischen Grundlagen: Erscheinungsformen, Erklärungsansätze, Diagnostik von LRS**“ an. *U. Garbe* ist Obersychologierätin und arbeitet an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Ulm. Der Beitrag legt die Grundlagen für das Verständnis von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, das Lehrkräfte brauchen, um den Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten beobachten und einschätzen zu können. Mögliche Erscheinungsformen, anzunehmende Ursachen sowie begleitende Störungen geben in der täglichen Unterrichtspraxis wichtige Hinweise auf das Vorliegen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Standardisierte Testverfahren ergänzen das diagnostische Bild. Darüber hinaus arbeitet die Autorin die Genese der Bezeichnung „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ auf und stellt den unterschiedlichen Gebrauch der Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten dar.

Im Abschnitt „Förderung von Lesen und Rechtschreibung in der Grundschule“ zeigt *G. Tacke*, Psychologin an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Tauberbischofsheim und Autorin von Fördermaterialien zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in seinem Beitrag „**Schwerpunkte der Leseförderung in der Grundschule**“ auf, welche förderlichen Bedingungen und möglicherweise hemmenden Einflüsse bei der Wahl des Leselehrgangs und der Gestaltung des Erstleseunterrichts berücksichtigt werden müssen. Darauf aufbauend schildert er verschiedene Programme zur speziellen Leseförderung und gibt Hinweise zur möglichen Organisation der Leseförderung.

Im daran anschließenden Kapitel „**Die Wirksamkeit von Förderprogrammen zur Rechtschreibung – ein Überblick über wichtige Methoden**“ weist *G. Tacke* auf einige wichtige Punkte bei der Rechtschreibförderung in der Grundschule hin und stellt verschiedene Fördermethoden vor.

H. Orth und *S. Rausch* ergänzen die Möglichkeiten zur Rechtschreibförderung um Hinweise zur Bedeutung und Gestaltung der Fehlerkorrektur („**Das Diktat – Basis für Fehleranalyse und Aufbau der Rechtschreibkompetenz**“).

Zudem zeigt das Autorenteam im Kapitel „**Die Weiterentwicklung eines Schulprofils: Förderpraktische Umsetzung der VwV an der Wallstadt-Grundschule Mannheim**“ wie über Jahre an der Wallstadt-Grundschule ein Schulkonzept zur Förderung von Kindern mit LRS entstand. In das Schulcurriculum wurden Bausteine zur Diagnostik, zur Organisation verschiedener Fördermaßnahmen und praktische Hilfen, aber auch Beschlüsse hinsichtlich der Diktatpraxis aufgenommen. Letztlich wurde so ein Format geschaffen, das beginnende Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereits frühzeitig durch die Gestaltung des täglichen Unterrichts auffängt.

Mit ihren Beiträgen stehen die beiden Autoren auch für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Schulverwaltung und Schule im Sinne der Kinder: *H. Orth* ist Schulleiter der Wallstadt-Grundschule in Mannheim und seit vielen Jahren Multiplikator für LRS, *S. Rausch* ist Psychologin an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Mannheim.

Im nächsten Abschnitt „Förderung von Lesen und Rechtschreibung in weiterführenden Schulen“ macht *U. Horch-Enzian* konkrete Vorschläge für die Gestaltung der Diagnostik und Förderung in weiterführenden Schulen, sowohl für das Lesen („**Die Förderung des Lesens**“) als auch für das Rechtschreiben („**Der Aufbau von Rechtschreibstrategien**“).

G. Zander gibt Erfahrungen aus ihrer Praxis als Englischlehrerin an der Karlsschule in Freiburg weiter, einer Grund- und Werkrealschule mit LRS-Schulprofil. In ihrem Beitrag „**LRS und Fremdsprachenlernen am Beispiel Englisch in den weiterführenden Schulen**“ stellt sie die besondere Herausforderung dar, die das Erlernen einer Fremdsprache in der Sekundarstufe I für Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sein kann, und beschreibt wirksame Formen der Unterstützung des Fremdsprachenlernens dieser Schülerinnen und Schüler innerhalb des Klassenunterrichts. Die Autorin zeigt zudem auf, wie die VwV im Hinblick auf die Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Fremdsprache und dem Vorliegen einer LRS gelesen werden kann.

Im **Anhang** findet sich eine Zusammenstellung von Hilfen für die Schulen und Lehrkräfte. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bildet lediglich einige der zahlreichen Quellen für Information und Unterstützung ab.

Ina-Maria Lienhart

I. Schicksal Legasthenie/LRS? Die Sicht der Eltern

Der folgende Text schildert die Erfahrungen aus meiner Verbandsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben.

Ausschnitte eines Interviews mit Klaus (32 Jahre, Physiker)

Frage: *Wann wurde Ihre Störung entdeckt?*

Klaus: *Mitte der 3. Klasse! Es wurden ungeübte Diktate geschrieben. Ich brachte es fertig, ein und dasselbe Wort in verschiedener Schreibweise in bis zu vier Varianten zu schreiben. Am Ende jeden Diktates oder Aufsatzes nahm meine Fehlerzahl drastisch zu! Rot vermalte Diktate waren an der Tagesordnung und natürlich immer mindestens eine 5 oder noch schlechter. Ich hatte schon mit geübten Diktaten meine Probleme. Es war mir nicht möglich, ein Wort als Bild abzurufen, geschweige denn, es als Wortklang wieder zu erkennen.*

Auch in Mathe bei Textaufgaben fand ich oft nicht den richtigen Rechenweg, nicht weil ich nicht rechnen konnte, sondern weil ich den unter Zeitdruck gelesenen Text falsch verstand und auch nicht die Gelegenheit hatte, mich in Ruhe zu kontrollieren.

Mein Vater ging mit mir zu einem Psychologen, weil er Klarheit darüber haben wollte, warum ich solche Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben hatte und in kurzer Zeit meine Leistungen auch in den anderen Fächern schlechter wurden. Der Psychologe stellte eine schwere Legasthenie fest, was mich sehr entlastete, weil ich immer dachte, ich sei fauler als meine Klassenkameraden.

Frage: *Wie gingen Ihre Lehrer damit um?*

Klaus: *In den Grundschuljahren hatte ich eine „verständnisvolle“ Lehrerin. Sie sah mich als Spätentwickler und ließ mich in Ruhe.*

Meinen Eltern wurde gesagt, sie sollten sich keine Sorgen machen, „das wird schon noch!“ Leider „wurde“ von alleine nichts.

In höheren Klassen reagierten meine Sprachenlehrer häufig verständnislos wegen meiner katastrophalen Orthografie. Allerdings half mir immer die Anerkennung in Physik und Mathe. Ich versuchte in den sprachlichen Fächern, mich still und unauffällig zu verhalten, damit die Lehrer nicht auf mich aufmerksam wurden.

Frage: *Welchen Schulabschluss- beziehungsweise welche Ausbildung haben Sie gemacht?*

Klaus: *Ich konnte meinen Schulabschluss – das Abitur – leider nur über einen großen Umweg machen. Nach dem Hauptschulabschluss habe ich eine Lehre als Industriemechaniker gemacht. Später habe ich die Abendrealschule besucht und bin mit diesem Abschluss auf das Abendgymnasium gegangen. Im Anschluss daran folgte mein Physikstudium.*

Frage: *Beeinträchtigt Sie Ihre Störung heute noch?*

Klaus: *Das Physikstudium fiel mir leichter als die Schule, da ich endlich meine Fähigkeiten und Stärken zeigen konnte. Die Sprache hatte sich den physikalischen Gegebenheiten unterzuordnen. Die Rechtschreibung war nicht mehr so wichtig und Kontrollmöglichkeiten gab es genug. Meine Fehlerzahl ist immer noch auffällig, zum Beispiel die Groß- und Kleinschreibung, die Interpunktion und eine große Rechts-/Linksunsicherheit sowie das Vertauschen ähnlicher Wörter. Ich habe manchmal Schwierigkeiten beim Lesen, oft verschwimmt der gedruckte Text, während ich Abbildungen völlig scharf sehe. Ich habe Erkennungsprobleme besonders bei Unvorhergesehenem. Schwierigkeiten beim Zuhören von längeren Vorträgen verpflichten mich weitgehend, alles aus Büchern oder Fachzeitschriften nachzuarbeiten.*

Ich vertraue auf die Hilfe meiner Mitarbeiter und nutze PC- Korrekturprogramme. Mein gutes Vorstellungsvermögen gibt mir die Möglichkeit, Versuche im Kopf durchzuführen. Legastheniker sind immer im Zweifel, sehen die Notwendigkeit, alles zu hinterfragen und zu überprüfen. Auf der fachlichen Ebene ist das ein Vorteil, denn es kommt vor, dass dabei Zusammenhänge offenbar werden und Erkenntnisse gewonnen werden, die andere übersehen – als Forscher profitiere ich also sogar von meiner Legasthenie.

Ausschnitte eines Interviews mit Michael (20 Jahre, kein Schulabschluss, Arbeit suchend)

Frage: *Wann wurde Ihre Störung entdeckt?*

Michael: *Entdeckt wurde nie etwas! Ich fiel einfach von Anfang an auf, weil ich mir das Aussehen der Buchstaben und die dazugehörigen Laute nicht merken konnte. So habe ich manches Wort immer wieder von neuem zusammensetzen müssen, ob es dann richtig war, weiß ich nicht. Meine Schrift war krakelig und ich verrutschte oft in der Zeile. Meine Unsicherheit wuchs immer mehr. Wenn ich vorlesen musste, wusste ich nicht mehr, was ich am Anfang gelesen hatte. Es kam mir vor wie eine Seifenblase, die zerplatzt! Meine ganze Mühe und Konzentration auf die Buchstaben und das Zusammenziehen zu einem Wort war vergeblich.*

Frage: *Wie gingen Ihre Lehrer damit um?*

Michael: *Ab der dritten Klasse wuchs meine Angst vor Diktaten, überhaupt vor dem Fach Deutsch.*

Bauch- und Kopfschmerzen waren mir vertraut und halfen mir, mich manchmal vor Aufgaben zu drücken oder einfach die Schule zu schwänzen. Meine Unsicherheit beherrschte mich nach und nach ganz. Untertauchen und nicht auffallen war meine Devise. Der eine oder andere Lehrer zeigte mir schon Verständnis. Aber meistens wurde an den Symptomen herumgewerkelt.

Häusliches Üben lohnte sich nicht, da ich trotzdem immer mindestens zwei Noten schlechter war als der Klassendurchschnitt. Bei ausnahmsweise gut ausgefallenen Arbeiten fragte mich der Lehrer, ob ich abgeschrieben hätte.

Insgesamt war besonders in den unteren Klassen meine Einstellung zur Schule, zum Lernen und Arbeiten abhängig von dem Verhalten des Lehrers zu mir und meinem Versagen. Ich wusste ja nicht, was mit mir nicht stimmte.

Frage: *Welchen Schulabschluss beziehungsweise welche Ausbildung haben Sie gemacht?*

Michael: *Meine Störung hat meinen Lebensweg beeinflusst. Ich habe Mitte der 8. Klasse die Hauptschule ohne Abschluss verlassen.*

Seitdem jobbe ich, wo ich was finde.

Frage: *Beeinträchtigt Sie Ihre Störung heute noch?*

Michael: *Als ich beim Arbeitsamt nach einer Ausbildungsstelle nachfragte, wurde ich überprüft. Meine Leseleistung ist auf dem Stand eines Drittklässlers, meine Schreibleistung ist etwas besser. Der Herr sagte mir, er könne mir nicht helfen, ich sei nicht zu vermitteln, nur für Aushilfsjobs aber nicht für eine Lehrstelle.*

Ich irre mich beim Ablesen der Uhr. Englisch hat mich noch mehr verunsichert, obwohl ich Englisch mag, gibt es doch so viele englische Wörter, die mir jeden Tag begegnen. Aber die mühsam gelernten Rechtschreibregeln waren im Englischen für mich nicht anwendbar.

Hilfe in Form einer Förderstunde – montags sechste Stunde – gab es in der Grundschule, an der Hauptschule dann nicht mehr. Gerade auch in Englisch hätte ich dringend Unterstützung gebraucht.

Mündlich aber kann ich alles bestens. Ich habe den LKW-Führerschein mündlich machen dürfen. Der Prüfer sagte dann, er hätte noch nie einen so guten Prüfling gehabt, der alles fehlerfrei wiedergeben konnte, allerdings „nur“ mündlich.

Ich möchte gerne noch einen Hauptschulabschluss nachholen und eine Handwerkslehre machen, dazu brauche ich aber viel und besondere Förderung.

Leider fühlt sich niemand mehr für mich zuständig, die „Schule“ nicht mehr, weil ich nicht mehr schulpflichtig bin und das Arbeitsamt weiß auch nicht weiter.

Zwei sehr unterschiedliche Lebensläufe, die sich so oder ähnlich ereignet haben. In beiden Fällen wäre ein frühes Erkennen wichtig gewesen und hätte helfen können, Selbstvertrauen der Schüler aufzubauen, Wege zu ebnen und Bildungschancen zu öffnen.

Nur wenigen naturwissenschaftlich begabten Legasthenikern wie Klaus gelingt es, vorhandene Fähigkeiten zu nutzen. Nach einer Studie von Strehlow¹ bleibt das schulische und berufliche Ausbildungsniveau bei Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen niedriger, wobei ein enger Zusammenhang zum Schweregrad der Störung besteht.

Die unterschiedlichen Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Leserechtschreibstörungen veranschaulicht sehr deutlich die Mannheimer Studie²: Nur 1,6 % unserer Legastheniker können ein Gymnasium besuchen, während 37 % der Schülerinnen und Schüler ohne diese Störung zum Abitur gelangen. Noch bedenklicher ist der Unterschied der Schulabbrecher, 9,5 % bei Legasthenie und 1,4 % ohne!

1997 schrieb Frau Dumps, Lehrerin der LRS-Klassen in Freiburg die Verse eines neunjährigen Schülers auf. Dieser Vers spiegelt die empfundene Not mit seiner Störung und eine große Unsicherheit wieder.

„Wenn alle um mich schrieben
so eilig wie der Wind,
da fragte ich mich traurig:
Was bin ich für ein Kind?“

In den ersten Grundschuljahren wird der Grundstein für ein positives Lernverhalten gelegt, das Selbstvertrauen sollte wachsen. Viele Kinder mit Leserechtschreibstörungen sind weder als Vorschulkinder noch später in ihrer verbalen Ausdrucksfähigkeit beeinträchtigt, sie haben eine schnelle Auffassungsgabe und je nach sozialem Umfeld ein gutes Allgemeinwissen. Allerdings erfordern Aufgaben und Inhalte aus selbst zu lesenden Texten bis ins Erwachsenenalter wesentlich mehr Zeit. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Lesefertigkeit noch nicht ausreicht, die durch ungenaues nicht sinnentnehmendes Lesen Aufgaben missverstehen und zu falschen Ergebnissen gelangen, ist es selbstverständlich notwendig, Hilfe durch mehr Zeit und auch durch Vorlesen zu gewähren.

Es werden für die unerwartet schwachen Leistungen im Lesen und Rechtschreiben gern schnelle scheinbar nahe liegende, aber oberflächliche Gründe gesucht wie mangelnder Fleiß, geringe Begabung oder fehlende Leistungsbereitschaft. Die Konzentrationsschwäche hält als ein schnelles Erklärungsmodell her. Das mag auch Eltern einleuchten – es ist doch meist das Gegenteil der Fall. Legastheniker müssen hoch konzentriert arbeiten, können dies jedoch nicht lange durchhalten.

„Das Kind entwickelt sich noch“ werden Eltern in den ersten Grundschuljahren gern beruhigt. Wertvolle Zeit verstreicht, die besser für eine sorgfältige Diagnostik und dann für eine individuelle Förderung genutzt wäre.

¹ Strehlow 1992

² Esser, G. / Wyszkon, A. / Schmidt, M. H. 2002

In der Schule macht sich eine Lese-Rechtschreibstörung auf unterschiedliche Weise bemerkbar: Durch zahllose Fehler in den Diktaten (generell Note fünf oder sechs), unzusammenhängende Textproduktion im Aufsatz (der „rote Faden“ fehlt), sehr langsames, stockendes oder aber flüchtiges und „ratendes“ Lesen. Auch das Auswendiglernen kann durch eine Merkschwäche beeinträchtigt sein, was beim Gedichtaufsagen und beim Einmal-eins offenbar wird. Wenn dann verständnislose Bemerkungen die Antworten der Schule sind, geht so ein Kind dem Lernprozess schnell verloren.

Häufen sich Misserfolge, sinkt die Motivation auch in den Fächern, in denen die Leistungen früher gut waren. Ausweich- oder Kompensationsmechanismen, die sich auch in Depressionen oder Aggressionen äußern können, entwickeln sich. Sie sind Ausdruck größter Not.

Eltern erleben schon sehr früh die große Mühe mit den Hausaufgaben. Sie ziehen sich oft bis in den Abend hinein, die Überforderung ist offensichtlich, aber ohne elterliche Hilfe geht es nicht. Hinzu kommt der Wunsch helfen zu wollen. Es wird geübt und geübt, um doch endlich die vielen Fehler zu beseitigen. Ein Diktat steht bevor: In wahren Marathonläufen diktieren Eltern wahllos Texte.

Diktate als die traditionellsten Klassenarbeiten sind weder als Übungsform noch als Leistungskontrolle geeignet. Zum einen erzeugt das kollektive Tempo Stress – ein rechtschreibfremder Faktor – zum anderen gehören hier zum Erfolg eine intakte akustische Wahrnehmung, ein intakter Klangbildspeicher und gut entwickelte graphomotorische Fähigkeiten. All dies fehlt Kindern mit Lese-Rechtschreibstörung in unterschiedlicher Ausprägung. Sie haben nicht ansatzweise die Möglichkeit, bei Diktaten eine durchschnittliche Leistung zu erbringen.

Nun ermöglicht es die Verwaltungsvorschrift³ Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben andere Arbeiten anzubieten, die besser geeignet sind, die Rechtschreibung zu trainieren, sich aber an dem individuellen Sprachentwicklungsstand und den orthographischen Fähigkeiten des einzelnen Kindes orientieren.

Zielloses Fördern mit Standardmethoden kann zu keinem Erfolg führen. Jedes Kind hat seine eigene Legasthenie, sein eigenes Störungsbild. Übersehen wird oft, dass eine Leserechtschreibschwäche oder Lese-Rechtschreibstörung in der Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung in Deutsch fast zwingend ganz erhebliche Schwierigkeiten auch in den Fremdsprachen hat, meistens in jeder.

Einer Förderung vorangehen sollte eine fachlich qualifizierte Diagnostik besonders bei den Kindern, die in der Lernprozessbeobachtung ausgeprägte Schwächen in sprachlichen und auch motorischen Bereichen zeigen. Eine klare Diagnose entlastet nicht nur die Eltern, die keine „Schuld“ an der Teilleistungsstörung ihres Kindes haben, sie lässt auch zu, die Stärken des Kindes wahrzunehmen und ermöglicht so erst eine angemessene Förderung. Diese Förderung gehört in die Hände von speziell dafür ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen, und sie gehört in erster Linie in die Schule – in jede!

³ Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008

Schülerinnen oder Schülern mit einer schweren Lese-Rechtschreibstörung/Legasthenie wird mit einer oder zwei Förderstunden in der Woche nicht zu helfen sein. Es erfordert zusätzlich außerschulische Förderung, in jeder Schulart und ohne Begrenzung der Klassenstufe. Ideal ist es, interdisziplinär im Interesse des Kindes zu arbeiten, dazu gehört häufig auch, die psychischen Folgen schulischer Misserfolge zu sehen und zu bearbeiten. Ein kinder- und jugendpsychiatrisches Gutachten wird die Ziele vorgeben.

Außerschulische Therapien sind bei schweren Störungen auch deshalb notwendig, weil besonders an den weiterführenden Schulen aller Schularten die schulischen Förderangebote keineswegs ausreichend sind. Dies gilt besonders für die Fremdsprachen.

Die Wahl außerschulischer Förderung ist allerdings äußerst schwierig: Ein schnelles „Heilmittel“, eine schnell wirkende Methode gibt es nicht. Der Markt boomt, das Geschäft mit der „LRS“ ist einträglich und nutzt die Unsicherheit aller Beteiligten. Die Vielfalt der Methoden ist unüberschaubar und längst nicht alle sind wissenschaftlich begründet und halten, was sie versprechen. Therapeuten und therapeutische Einrichtungen sollten eine fachliche Qualifikation und berufliche Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibstörungen jeden Alters mitbringen. Sie sollten über die verwendeten Arbeitsmethoden Auskunft geben können.

Aus der Beratungstätigkeit, aber auch aus eigenem Erleben als betroffene Mutter zeigt sich vor der Grundschulempfehlung eine große Unsicherheit bei Eltern und Lehrkräften. Welche Schule ist die richtige für dieses Kind? Zeigen sich doch in der Rechtschreibung im Deutschen als auch in der früh unterrichteten Fremdsprache markante Probleme, was bei zum Beispiel gestörter akustischer Wahrnehmung und Sprachverarbeitung nicht anders zu erwarten ist. Bis heute ist durch internationale Studien belegt, dass das Schulabschlussniveau von Legasthenikern deutlich geringer ist im Vergleich zu ihren kognitiven Fähigkeiten⁴.

Deshalb: Keine Schülerin und kein Schüler darf nur wegen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu einer Schullaufbahn gezwungen werden, die unter ihrem oder seinem individuellen intellektuellen Niveau liegt.

Ein späterer Wechsel auf eine andere Schulart ist für Legastheniker praktisch nicht zu bewältigen. Die Einführung des achtjährigen Gymnasiums macht einen Wechsel noch schwieriger. In höheren Klassen verlagert sich die Stoffvermittlung immer mehr auf den schriftlichen Bereich, große Mengen an Text müssen gelesen werden. Legastheniker geraten durch ihr verlangsamtes Arbeitstempo unter Zeitdruck und finden sich so in einer ständigen Prüfungssituation wieder.

Dennoch haben Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörungen ganz oft besondere Fähigkeiten: Sie sind exzellente, genaue Beobachter, können abstrahierend denken und logisch schlussfolgern. Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber, ein gutes Langzeitgedächtnis und Phantasie sind ihre Stärken. Ihre schnelle Auffassungsgabe ermöglicht es ihnen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und folgerichtig mit meist guter Ausdrucksfähigkeit wiederzugeben. Eine hohe Leistungs- und Arbeitsbereitschaft sind gerade an Realschulen und Gymnasien willkommene Fähigkeiten.

⁴ siehe u.a. Warnke / Hemminger / Plume 2004, S. 23 ff.

Nur wenige Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörungen durchlaufen ohne Klassenwiederholungen und ohne Umwege die Schule. Ein Sitzenbleiben lässt sich nur dann abwenden, wenn die mangelhaften Noten in den sprachlichen Fächern mit den guten Zensuren in Mathematik, Physik, Technik oder Chemie ausgeglichen werden können. Das schaffen nur Schülerinnen oder Schüler, deren Entmutigung sich nicht auf andere Lernbereiche ausgedehnt hat, die frühzeitige kontinuierliche Förderung und Rückhalt gefunden haben – zu Hause, vor allem aber in der Schule.

Bildung und Ausbildung sind Lebenschancen, sie weisen den Platz im sozialen Gefüge zu.

Von der Geduld, Ausdauer und der Hartnäckigkeit vieler Eltern hängt es zumeist ab, ob ein legasthenisches oder ein lese-rechtschreibschwaches Kind eine höhere Schullaufbahn einschlagen darf. Mit einem schlechten Hauptschulabschluss, weil die Störung unbeachtet blieb, sind die Chancen auf einen Ausbildungsplatz gering. Es müssen auch diejenigen Schülerinnen und Schüler „mitgenommen“ werden, die kein unterstützendes Elternhaus haben. Die Erziehung und Begleitung von Kindern mit Teilleistungsstörungen sollte für uns alle eine Herausforderung sein.

So ist es selbstverständlich, die in der Verwaltungsvorschrift festgeschriebenen Hilfen auch anzuwenden.

Deutsch und Fremdsprachen weisen eine Reihe von Bewertungsbereichen auf, wie Stil, Wortschatz, Sprachverständnis, Kommunikation, sprachliche Aufgabenlösung und vieles mehr. Da ist es nicht schwer, die reine Rechtschreibleistung „zurückhaltend zu gewichten!“ Jede Unterstützung die der „Nachteilsausgleich“ ermöglicht, wie Zeitverlängerung, technische Hilfen, stärkere Gewichtung der mündlichen und praktischen Leistungen und vieles mehr hilft, die Benachteiligung zumindest teilweise zu verhindern und schriftliche Klassenarbeiten sowie Prüfungen zu bewältigen.

Von der Schule wünschen wir uns:

- Kenntnisse über Lese-Rechtschreibschwäche und -störung sowie deren Folgen in allen Schularten
- Frühzeitiges Erkennen und Fördern
- Empathie und Verständnis
- Ermutigung
- Unterstützung und Anleitung
- Information und Austausch der Kollegen
- Dialog zwischen Schule, Eltern und Fachleuten
- Mut, die pädagogischen Ermessensspielräume zugunsten der Schülerin oder des Schülers zu nutzen.

Sicher nicht alle, aber viele junge Menschen mit einer Lese-Rechtschreibstörung sind begabt – manche außergewöhnlich. Das zu missachten bedeutet, auf einem Formalismus zu beharren und Begabungen zu ignorieren, die unserer Gesellschaft verloren gehen.

Denken wir an Künstler wie August Rodin oder den genialen Thomas Edison, der in der Schule immer der Letzte war, die Schule gar ohne Abschluss verließ, aber 1400 Patente anmeldete.

Der deutsche Mediziner Paul Ehrlich ließ seine Doktorarbeit von einem anderen aufschreiben. Später bekam er den Nobelpreis!

Die Autorin:

Ina-Maria Lienhart

1. Vorsitzende

Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie

Baden-Württemberg e.V.

Verwendete Literatur:

Esser, G.; Wyschkon, A.; Schmidt M.H.: Mannheimer Studie - Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2002, S. 235 ff.

Strehlow, U.: Der langfristige Verlauf der Legasthenie über die Schulzeit hinaus. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 1992, S. 254-265

Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 (Az.: IV/1-6500.333/61), K. u. U. 2008, S. 149. ber. A. 179

Warnke, A. / Hemminger, U. / Plume, E.: Lese-Rechtschreibstörungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychiatrie. Hogrefe. Göttingen 2004

II. Grundlagen

Katia Czycholl

II.a Grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung von Förderung und Unterricht bei LRS

Kompetenzorientierung, lebenslanges Lernen und Bedeutung der frühkindlichen Bildung sind einige der Schlagworte, die die Bildungspolitik in den letzten Jahren bestimmten. Mit dazu entwickelten Konzepten reagierte die Landesregierung auf das Abschneiden von Baden-Württemberg bei PISA und IGLU im Jahr 2000. In der Folge verbesserten sich die Ergebnisse bei vergleichenden Studien. Denn in baden-württembergischen Schulen hat sich seitdem viel getan: Eigenständiges Lernen, kreatives Problemlösen und der Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien sind Ziele von Bildungsangeboten. Unterricht wird daher differenziert gestaltet, sodass individuelles Lernen möglich ist. Auch im Bereich des Lesens und Rechtschreibens haben sich viele Schulen erfolgreiche Konzepte erarbeitet.

Auf diese Grundlagen beziehen sich die Autorinnen und Autoren an verschiedenen Stellen in ihren Beiträgen. Die Handreichung geht aber über die Darstellung von allgemeinen Unterrichtskonzepten hinaus. Sie zeigt, wie Unterricht und Förderung gestaltet werden können, um Kinder und Jugendliche dann zu unterstützen, wenn Lesen und Rechtschreiben trotz guter Lese- und Schreiblernkonzepte nicht so leicht gelingen. Dabei nehmen die vorgestellten Konzepte Bezug zu den aktuellen bildungspolitischen Vorgaben.

In folgendem Exkurs weist *U. Horch-Enzian* auf die Bedeutung von Früherkennung und Förderkontinuum hin:

Besondere Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb werden mit Beginn der Schulzeit sichtbar. Sie manifestieren sich dort als Lese- oder/und Rechtschreibschwierigkeiten.

Die Forschung hat jedoch deutlich gezeigt, dass diese Schwächen auf Vorläufererscheinungen zurückgehen, die bereits im Kindergartenalter zu erkennen sind. Bei Kindern, die später in der Grundschule eine schwache Rechtschreibleistung haben werden, ist in der Vorschulzeit sehr häufig die „phonologische Bewusstheit“ defizitär. Schulkinder mit sehr schwachen Leseleistungen zeigen oft zuvor, dass der Schnellzugriff auf ein Wort oder Wortbild verzögert abläuft.

Somit wird deutlich, dass wegen des Zusammenhangs mit Vorläuferschwächen schon eine Früherkennung möglich, ja erforderlich ist. Die Frühförderung bei Kindern, denen eine LRS in der Schule droht, ist eine notwendige Maßnahme, um rechtzeitig das anzugehen, was in späteren Schuljahren immer größere Therapieanstrengungen erforderlich macht. Leider ist diese Erkenntnis noch immer nicht pädagogisches Gemeingut geworden. Wertvolle Zeit zur Intervention verstreicht. Und so finden zu viele Fördermaßnahmen verspätet statt; unter Umständen erst in der Sekundarstufe 1. Folglich müssen Lernstandsbeobachtungen und Fördermaßnahmen als Einheit begriffen werden, die in der Vorschulzeit beginnt und gegebenenfalls bis zur Sekundarstufe 2 beziehungsweise bis in die berufliche Bildung hineinreichen kann.

Schulische Konzeptentwicklung und Methodenauswahl

In der vorliegenden Handreichung beschreiben Expertinnen und Experten anhand ihrer Erfahrungen aus Schulpraxis und Unterricht verschiedene Konzepte zur Förderung des Lesens und des Rechtschreibens. Im Hinblick auf die Auswahl der für die eigene Schule geeigneten Konzepte, sollte Folgendes beachtet werden:

Zum einen kann die Integration verschiedener Methoden sinnvoll sein, zum Beispiel die Verknüpfung von Elementen des Spracherfahrungsansatzes mit Elementen des analytisch-synthetischen Vorgehens (*G. Tacke* weist in seinem Beitrag auf die Notwendigkeit der Verknüpfung von analytischem und synthetischem Vorgehen im Erstleseunterricht hin, siehe Seite 64). Zum anderen gibt es aber auch Methoden, die nicht gleichzeitig zum Einsatz kommen sollten, da dies bei den Schülerinnen und Schülern eher zur Verwirrung führt, zum Beispiel der gleichzeitige Einsatz von Rechtschreibförderprogrammen, die sich an Morphemen orientieren, und Methoden, die silbenbasiert arbeiten. Die Unterteilung eines Wortes in Segmente unterhalb der Wortebene sieht bei der einen Methode ganz anders aus als bei der anderen.

Die Schule muss daher ein gemeinsames Konzept entwickeln, ähnlich wie die Schule sich auch entscheiden muss, welches Schriftsystem Kinder lernen (Lateinische Ausgangsschrift oder Vereinfachte Ausgangsschrift).

Darüber hinaus hat sie aber auch die einzelnen Kinder und Jugendlichen und ihre speziellen Bedarfe im Blick: So kann es Sinn machen, nur im Einzelfall oder auch in speziellen Förderkursen bestimmte Methoden einzusetzen. Voraussetzung hierfür ist die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, damit die im Förderkurs oder für Einzelne angewandte Methode nicht im Widerspruch zu dem steht, wie die Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht lernen. Auch hier müssten dann gegebenenfalls Einzellösungen umsetzbar sein.

Wichtig ist immer, die reflektierte Auswahl und der bewusste Einsatz vor dem Hintergrund der Frage: Auf welchem Weg kann dieses Kind oder dieser Jugendliche mit seinen individuellen Voraussetzungen am besten Lesen und Rechtschreiben lernen?

G. Zander zeigt in ihrem Beitrag in Zusammenhang mit der Gestaltung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe 1, wo Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben im gängigen kommunikationsorientierten Unterricht an ihre Grenzen stoßen und die Lehrkraft deshalb gefordert ist, über alternative Methoden nachzudenken. *G. Tacke* stellt für den Erstleseunterricht dar, wie wichtig die gezielte und reflektierte Verwendung mehrerer Methoden zu den verschiedenen Zeitpunkten im Kompetenzerwerb ist. *U. Horch-Enzian* verdeutlicht in seinem Beitrag, dass eine unreflektierte Vermischung von Strategien zu einer zusätzlichen Verunsicherung von Schülerinnen und Schülern führen kann.

Der Zusammenhang von Rechtschreib- und Leseförderung

Immer wieder wird diskutiert, was nun wichtiger sei: Die Rechtschreib- oder die Leseförderung. Sicher ist in dieser Diskussion Folgendes:

Lesen können ermöglicht uneingeschränkten Zugang zu Informationen und ist Voraussetzung für die Bewältigung von Aufgaben. Die orthografisch richtige Schreibung erleichtert den Lesern das Verständnis von Texten.

Daher muss es das Ziel der Schule sein, allen Kindern und Jugendlichen Zugang zum Lesen und Rechtschreiben zu verschaffen. Dabei sind die Vermittlung von Strategien und ein klarer, im Kollegium abgestimmter Aufbau des Lese-Schreib-Lernprozesses das Wichtigste. Im Einzelfall kann das bedeuten, dass der Fokus vorübergehend auf die Förderung des Lesens gelegt wird oder dass verstärkt auf eine sichere Nutzung von Hilfsmitteln wie dem Computer hingearbeitet wird, um Texte rechtschriftlich zu überarbeiten.

Grundsätzlich aber sind beide Fertigkeiten notwendig, um die Teilhabe an unserer Kultur zu sichern.

Förderung durch Binnendifferenzierung und besondere Förderkurse

Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens und Rechtschreibens stellen Schulen immer wieder vor Fragen in der Art: Wo beginnt LRS, wo hören vorübergehende Schwierigkeiten oder mangelnde Motivation auf? Ab wann, also ab welchem „Grad an Auffälligkeit“, brauchen die betroffenen Schülerinnen und Schüler besondere Förderkurse? Im Bemühen gerade den besonders auffälligen Schülerinnen und Schülern zu helfen, geht leicht der Blick verloren auf den grundlegenden Auftrag der Schule: Jedes Kind sollte Lesen und Rechtschreiben lernen und zwar so, dass es in der Lage ist, den eigenen Alltag selbstständig zu bewältigen. Dazu bedarf es der Lesefähigkeit, dem Verständnis von Texten und einer grundlegenden Rechtschreibkompetenz.

Es ist Aufgabe der Schule, allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu diesen Kompetenzen zu vermitteln. Die Frage nach der Grenze zwischen dauerhaften Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und vorübergehenden Leistungsschwächen ist in diesem Verständnis zunächst nicht von entscheidender Bedeutung. Vielmehr ist es wichtig, den Unterricht von Beginn an so zu gestalten, dass ihm jedes Kind folgen kann. Konzepte, die zeigen, wie die differenzierte, individuelle Unterrichtsgestaltung gelingen kann, sind zurzeit Gegenstand der Lehrerfortbildung und vieler Veröffentlichungen¹.

Gero Tacke setzt sich in seinem Aufsatz „Schwerpunkte der Leseförderung in der Grundschule“ kritisch mit verschiedenen Formen des Erstleseunterrichts auseinander und zeigt auf, welche Wege sich eignen und welche möglicherweise wenig hilfreich sind. In der Vielfalt der Ansätze und Konzepte bleibt es Auftrag der Schule, sich mit verschiedenen Formen der Unterrichtsgestaltung auseinanderzusetzen und sich im Rahmen der Schulprofilentwicklung auf einen Weg zu einigen, dem die Kolleginnen und Kollegen der Schule folgen können. Die Ergebnisse von VERA 3 und den Vergleichsarbeiten können in diesem Zusammenhang wichtige Instrumente für Schulen sein, die zeigen, in welchen Kompetenzbereichen Handlungsbedarf besteht.²

Auf der Grundlage der reflektierten und bewusst differenzierten Unterrichtsgestaltung kann die Schule zusätzlich Förderkurse anbieten. *U. Horch-Enzian* zeigt für FRESCH (Freiburger Rechtschreibschule, siehe Seite 129) beispielhaft auf, wie eine Strategie sowohl für Unterricht als auch für Förderung gewinnbringend genutzt werden kann.

¹ siehe beispielsweise „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten.“ Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung 2009. S. 10ff

² siehe dazu die Handreichungen des LS: Vergleichsarbeiten „DVA“ - Umgang mit den Ergebnissen im Rahmen der Selbstevaluation der Schulen. Stuttgart 2009 (DVA – 1). Und: Diagnosearbeiten „VERA“: Umgang mit den Ergebnissen im Rahmen der Selbstevaluation der Schulen. Stuttgart 2010 (VERA – 1).

Um besondere Angebote möglich zu machen, ist es notwendig sich mit den Vorgaben der Verwaltungsvorschrift auseinanderzusetzen. Aber auch hier handelt es sich lediglich um Rahmenvorgaben: In der letztendlichen inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung von Förderung sind die Schulen frei. *U. Horch-Enzian* beschreibt unter „Die Richtlinien der Verwaltungsvorschrift für Gestaltung von Förderung“, auf was Schulen achten sollten und welche Möglichkeiten der Organisation es gibt. Auch in diesem Zusammenhang ist keine Abgrenzung zwischen vorübergehenden Schwächen und dauerhaften Lese-Rechtschreibschwierigkeiten notwendig. Das bedeutet, dass die Schule für Schülerinnen und Schüler, deren besonderer Förderbedarf durch die Klassenkonferenz festgestellt wurde, Ressourcen für spezielle Förderkurse beantragen kann. Gleichzeitig sollte aber auch dafür Sorge getragen werden, dass auch für Kinder und Jugendliche mit vorübergehenden Schwierigkeiten Angebote beziehungsweise die Teilnahme an entsprechenden Kursen möglich ist.

Hinweise zur Unterrichtsgestaltung

Abhängig vom einzelnen Kind und der Situation in der Klasse sollten sich Lehrkräfte Gedanken über die Unterrichtsorganisation machen. Da beim Lesen- und Rechtschreibenlernen der visuelle, der auditive und der taktile Sinn sowie die Fokussierung von Aufmerksamkeit wichtig sind, sollte bei der Unterrichtsplanung bedacht werden, dass die besten Rahmenbedingungen vorhanden sind:

- Exemplarische Frage zur Förderung der Aufmerksamkeit: Sitzt das Kind so, dass es dem Unterricht gut folgen kann? ...
- Exemplarische Frage zur Förderung der taktilen Wahrnehmung: Ist die Sitzposition so, dass Schreiben leicht fällt? ...
- Exemplarische Frage zur Förderung der auditiven Wahrnehmung: Wird dafür gesorgt, dass möglichst wenig Nebengeräusche auftreten? ...
- Exemplarische Frage zur Förderung der visuellen Wahrnehmung: Ist das Material so gestaltet, dass sinnentnehmendes Lesen leicht fällt? Ist das Material so gestaltet, dass die Wörter gut lesbar sind? ...

Verwendete Literatur

Prenzel, M. / Artelt, C. / Baumert, J. / Blum, W. / Hammann, M. / Klieme, E. / Pekrun, R.: Ergebnisse von PISA 2006 in Deutschland. Zusammenfassung. Münster 2006.

Bos, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. / Schwippert, K. / Valtin, R. (Hrsg.): Ergebnisse von IGLU 2006. Münster 2007.

Ulrich Horch-Enzian

II. b Die Richtlinien der Verwaltungsvorschrift für die Gestaltung von Förderung – ein Auftrag an alle Lehrkräfte

1. Förderung als verbindlicher pädagogischer Auftrag

Die Diagnostik bei LRS wird in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt, und auch Hilfsmaßnahmen des Schulsystems unterscheiden sich. In Baden-Württemberg wird die Entscheidungskompetenz bewusst in die Hand der unterrichtenden Lehrkräfte gelegt, die das betreffende Kind im Schulalltag beobachten können.

Somit befindet die Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleitung darüber, ob eine LRS beziehungsweise ein „besonderer Förderbedarf“ zu konstatieren ist und mit welchen Fördermaßnahmen dem Kind geholfen werden soll, Fortschritte zu machen. Wo die Lehrkräfte Informationen oder Beratung wünschen, können Experten eingebunden werden. Der uneingeschränkte Förderauftrag, den die Verwaltungsvorschrift in Baden-Württemberg vorgibt, gilt für alle Lehrkräfte – nicht nur an Grund- oder Sonderschulen, sondern auch an allen weiterführenden Schulen.

Als Kriterium für den Beschluss eines besonderen Förderbedarfs dienen die von den Fachlehrkräften festgestellten Leistungsnoten im Bereich Lesen oder/und Rechtschreiben. Wenn die Deutsch- oder Fremdsprachenlehrkraft diese Leistung für „dauerhaft nicht ausreichend“ hält, ist die Grundlage für eine Förderbeschlussfassung der Klassenkonferenz erfüllt.

Das Zusammentreten der Klassenkonferenz allein ist noch keine Fördermaßnahme. Hier soll vielmehr ein Gesamtbild von den Fähigkeiten, Schwierigkeiten, Arbeitsanstrengungen und Motivationsverhältnissen gewonnen werden, das erlaubt, die angemessene Fördermaßnahme zu beschließen. Die Umsetzung dieser gemeinsam gefundenen Beschlüsse muss sinnvollerweise auch gemeinsam von allen Lehrkräften vollzogen werden. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Gewährung eines Notenschutzes (durch Absenkung des Anforderungsprofils) ist die oberste der zur Verfügung stehenden Stufen. Sie wird nur bis Klasse 6 ohne vertiefte Diagnostik gewährt; danach ändern sich die Vorzeichen. Aber immer steht im Vordergrund zunächst die Frage, durch welche Aufgaben und Übungsmaterialien sowie durch welche Unterrichtsform ein beeinträchtigtes Kind am besten seine Rückstände abbauen kann.

2. LRS-Förderung als umfassendes, ganzheitliches Zusammenwirken

Da Entscheidungen über besondere Förderbedürftigkeit und besondere Fördermaßnahmen individuell und damit recht komplex sein können, benötigen die befassten Lehrkräfte Hintergrundwissen. Es ist sehr ratsam, im Kollegium Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation zu haben. Solche Fachleute für den Umgang mit LRS erhalten eine schulnahe beziehungsweise schulinterne Fortbildung durch Multiplikatoren oder Fortbildungsbeauftragte im Bereich ihres Schulamts oder Regierungspräsidiums. Eine noch umfangreichere Qualifikation wird, zum

Zeitpunkt des Erscheinens der Handreichung, durch Lehrgänge an der Landesakademie angeboten. Diese als „LRS-Ansprechpartnerinnen und -partner an den Schulen“ ausgebildeten Lehrkräfte koordinieren die Maßnahmen der Beteiligten, sind Anlaufstellen für alle Fragen zu LRS, stehen sowohl mit Eltern als auch Beratungslehrkräften und Schulpsychologinnen und -psychologen in Kontakt, kennen das Informationsnetz der Schulaufsicht und sind in der Lage, Förderkonzepte zu entwerfen und Förderkurse durchzuführen.

Ein ungeschönter Blick in den Schulalltag zeigt, dass die Unsicherheit im Umgang mit LRS nach wie vor groß ist. Besonders für Fremdsprachenlehrkräfte ist die Unterscheidung zwischen reinen Verschriftungsfehlern und Grammatik- und Lerndefiziten eine bleibende Herausforderung. Aber auch Mitschülerinnen und Mitschüler müssen oft erst lernen, auf das Versagen beim (scheinbar so einfachen) Lesen oder Schreiben angemessen zu reagieren. Dies wird ihnen selbstverständlich nur dann gelingen, wenn es von allen Fachlehrkräften in der Klasse vorgelebt wird.

Wichtig ist es auch, frühzeitig mit den Eltern der betreffenden Kinder Kontakt aufzunehmen. Sie sollten rechtzeitig über die Erkenntnisse zum Lernstand und Lernverhalten informiert werden. Aus mehreren Gründen: Eltern können Beobachtungen beisteuern, die die Schule allein nicht gewinnen kann. Sie können durch kompetente Beratung darin bestärkt werden, angemessen und geduldig auf die Schwäche ihres Kindes zu reagieren. Für sie werden in diesem Austausch die Zielsetzungen und Methoden der schulischen Förderschritte transparent. Transparenz schafft Vertrauen. Dies gilt besonders für die heikle Phase der Schulübertritte und Bildungsempfehlungen. Das Vertrauen wäre gar schon durch die zahlreichen Lernstandsanalysen und Tests gefährdet, wenn es der Schule nicht gelänge, die Eltern über die Notwendigkeit und Förderungszielsetzung aufzuklären. Außerdem sollten Beschlüsse über Abweichungen vom allgemeinen Anforderungsprofil oder Formen eines Nachteilsausgleichs mit den Eltern abgesprochen werden.

Gerade auch da, wo die Schule im Rahmen der Binnendifferenzierung für ein Kind Angebote macht, ist die partnerschaftliche Beteiligung der Eltern von hoher Bedeutung. Sie könnten – nach entsprechender Absprache – das Üben ihres Kindes unterstützen oder Kontrollaufgaben übernehmen. Sollte es Therapieangebote außerhalb der Schule geben, sind Eltern ohnehin beteiligt, indem sie die Anfahrten zur Therapie und die finanzielle Abwicklung regeln.

In der Vielzahl der Möglichkeiten wird deutlich, dass Förderung eine wirklich umfassende Aufgabe ist und nur im strukturierten Zusammenspiel aller Beteiligten gelingen kann. Die Verwaltungsvorschrift will dazu Auftrag und Orientierung liefern, aber auf schulrechtlicher Grundlage insbesondere Gestaltungsspielräume für die Schule schaffen.

3. Diagnosegeleitete und individuelle Förderung

In Zeiten knapper Ressourcen ist es für Förderlehrerinnen und -lehrer schwierig, entsprechende Deputatsstunden für die Förderung in kleinen Gruppen zu erhalten. Die Qualität des erteilten Förderunterrichts ist in diesem Rahmen sicher das beste Argument.

Zur Steigerung der Qualität dient eine einschlägige Fortbildung der Lehrkraft, damit sie über das methodische Rüstzeug und die Materialien verfügt, die eine Fördermaßnahme effektiv machen. Kleingruppenunterricht mit individueller Ausrichtung auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden will gesondert gelernt sein und entspricht nicht der allgemeinen Didaktik für Regelklassen.

Schulkinder mit besonderem Förderbedarf sollten nach einem Förderplan unterwiesen werden, der auf die individuellen Gegebenheiten abgestimmt ist. Am Beginn dessen steht eine Erfassung des Lernstands, um den Ausgangspunkt zu markieren. Dazu gibt es sowohl standardisierte als auch informelle Verfahren (siehe Seite 53ff).

Diese Lernstandserfassung bildet die Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen, die das Kind dort abholen, wo es Übungsbedarf hat, aber auch schon Leistungen erbringen kann. Die Planung der Lernschritte wird nach einem Förderkonzept ausgerichtet. Dieses Konzept reflektiert den Einsatz von Übungen und Materialien, gibt aber auch den geplanten zeitlichen Rahmen oder Übungsumfang vor.

In angemessenen Zeitabständen wäre der Verlauf beziehungsweise Erfolg der Fördermaßnahmen zu überprüfen, um Feinsteuerungen vornehmen zu können. Das soll jedoch nicht zu einer kurzatmigen Zielsetzung verführen („teaching to test“). Im Fokus haben vielmehr die Nachhaltigkeit und die Akkumulation von Kompetenzen zu bleiben. Deshalb ist es sinnvoll, für ein Kind, das bis zur Klasse 6 gefördert werden konnte, in den folgenden Schuljahren auch weitere Übungen (zumindest im Rahmen der Binnendifferenzierung) anzubieten, die das Erreichte abstützen.

Da die Förderung mit dem Regelunterricht koordiniert wird und bei besonderem Förderbedarf die Klassenkonferenz sowie die Eltern über den Lernverlauf informiert werden, ist es sinnvoll, die Maßnahmen und Ergebnisse in Kurzform schriftlich zu fixieren. Zur Erleichterung einer individuellen und diagnosegeleiteten Förderplanung könnte zum Beispiel ein Formblatt hilfreich sein, auf dem zeitsparend die zutreffenden Kriterien nur angekreuzt oder eingetragen werden (Beispiel für einen Protokollbogen, siehe Seite 144).

4. Die Aufgaben der Klassenkonferenz

Wenn sich durch die Lernstandsanalysen eine besondere Schwäche im Bereich Lesen oder/ und Rechtschreiben abzeichnet und die Voraussetzungen der VwV gegeben sind, leitet die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer eine Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleitung ein. Im Vorfeld sollen die Eltern in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Durch die Einberufung der Klassenkonferenz ist noch nicht das Ergebnis vorweggenommen. Vielmehr soll dieses die Folge der Zusammenschau darstellen, an der alle unterrichtenden Lehrkräfte beteiligt sind. Der Beschluss der Klassenkonferenz muss von allen Lehrkräften mitgetragen und umgesetzt werden. Er behält seine Gültigkeit, solange die Leistungen noch dauerhaft schwächer als Note „ausreichend“ sind und der Beschluss nicht aufgehoben wird. Auch bei bedeutsamen Veränderungen in der personellen Zusammensetzung der Klassenkonferenz kann ein erneutes Zusammentreten pädagogisch sinnvoll sein.

Die Klassenkonferenz ist nicht nur das beschlussfassende Gremium, sondern bekommt auch Informationen über den Verlauf und die Ergebnisse der Fördermaßnahmen vorgelegt. Grundlage der Förderung ist ein individueller Förderplan, den die Förderlehrkraft entwirft. Somit sind diese Maßnahmen diagnosegeleitet und individuell auf den Förderbedarf des Kindes zugeschnitten, für das eine LRS festgestellt wurde. LRS-Förderunterricht ist von „dafür qualifizierten Lehrkräften“ zu erteilen und mit dem Klassenunterricht eng abzustimmen. In der Formulierung „von dafür qualifizierten Lehrkräften“ liegt ein Fortbildungsauftrag, den die Schule und ihre Lehrkräfte erfüllen sollten.

5. Einbeziehung der Eltern

Die VwV sieht eine enge Kooperation mit den Eltern der betroffenen Kinder vor. Deren Mitwirken ist nicht nur aus juristischen Gründen notwendig, sondern auch deshalb, damit Schule und Elternhaus koordiniert zum Wohle des Kindes Informationen austauschen und Entscheidungen treffen können, zum Beispiel in Bezug auf einen Zeugnisvermerk, fachärztliche Untersuchungen oder Hausaufgabenüberwachung.

Hier kann die Schule über Art und Ergebnisse von Lernstandskontrollen, Tests und schulischen Förderangeboten Transparenz herstellen oder Angebote unterbreiten: Einweisung von Eltern, Bereitstellung von Förder-Know-how, Lernmittel, Beratungskontakte und so weiter.

Vor dem Hintergrund, dass Schule bei Kindern mit besonderem Förderbedarf auch an Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten stößt, ist die Einbeziehung der Eltern ein wichtiger Baustein der Förderkonzeption.

Die Autorinnen und Autoren der Handreichung in Abstimmung mit Johannes Lambert

II. c Häufig gestellte Fragen zu den schulrechtlichen Grundlagen

1. Welche wesentlichen Neuerungen enthält die VwV?

Im rechtlichen Teil wird der Begriff des Nachteilsausgleichs klargestellt und es wird die bisherige besondere Regelung zur Berücksichtigung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bei der Notengebung zwar beibehalten, aber vereinfacht und präzisiert.

Bis Klasse 6 genügt die Beobachtung, dass Schwierigkeiten trotz Förderung dauerhaft bestehen und nicht besser als mit der Note „ausreichend“ bewertet werden können. Es ist nicht notwendig, die Ursachen für die Dauerhaftigkeit darzulegen. Erst ab Klasse 7 muss dieser Nachweis erbracht werden.

Die besondere Regelung für LRS gilt weiterhin nicht in den beruflichen Schulen und den Abschlussklassen.

Neu ist allerdings, dass die allgemeinen Grundsätze des Nachteilsausgleichs auch für die beruflichen Schulen formuliert werden: Erleichterungen ohne Absenkung des Anforderungsprofils können gewährt werden, zum Beispiel längere Prüfungszeit, gegebenenfalls Benutzung eines Laptops oder eine angepasste Gewichtung von schriftlichen und mündlichen Leistungen.

Auch in den Abschlussklassen und bei Prüfungen ist das möglich; allerdings ist bei Prüfungen die Gewichtung von schriftlichen und mündlichen Leistungen durch die jeweilige Prüfungsordnung geregelt und kann nicht verändert werden.

2. Was versteht die VwV unter LRS?

Die VwV spricht von „Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben“ und von „Lese- oder Rechtschreibschwäche“.

Der Begriff „Legasthenie“ wird nicht verwendet.

Eine weitere Definition wird in der VwV nicht getroffen, da es hierzu keinen wissenschaftlichen Konsens gibt. Auf methodisch umstrittene und je nach fachlichem Standpunkt unterschiedliche oder einseitige Abgrenzungen ist zu verzichten.

3. Wie stellt die Schule eine LRS fest? (Diagnostik)

Für Schülerinnen und Schüler, die Anhaltspunkte für einen Förderbedarf aufweisen, der über die in innerer Differenzierung oder in allgemeinen Stütz- und Förderkursen zu leistende Förderung hinausgeht, ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren notwendig, um den besonderen Förderbedarf festzustellen und besondere Fördermaßnahmen einzuleiten.

Ausschließlich die Schule stellt den besonderen Förderbedarf fest. Diese Feststellung ist damit eine pädagogische Diagnose.

Eine besondere Diagnose, dass die Lese- oder Rechtschreibschwäche medizinische Gründe oder komplexe Ursachen eines gestörten Schriftspracherwerbs hat, also eine LRS vorliegt, ist in den Klassen 3 bis 6 nicht Voraussetzung des Beschlusses.

Die VwV nimmt also in diesen Klassenstufen aus pragmatischen Gründen in Kauf, dass mit dem Konferenzbeschluss auch Schülerinnen und Schüler erfasst werden, die keine LRS haben, sondern nur mehr üben müssten oder die in allen Bereichen schwach begabt sind.

Für die Feststellung des besonderen Förderbedarfs ist kein außerschulisches Gutachten erforderlich: Die Schulen können außerschulisch erstellte Gutachten hinzuziehen.

4. Nach welchen Kriterien stellt die Schule die Förderbedürftigkeit fest?

Grundsätzlich gilt für alle betroffenen Schülerinnen und Schüler: „Die beteiligten Lehrer³ klären nach der differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes in Beratung mit den Eltern und ggf. schulischen Experten den besonderen Förderbedarf“⁴.

Kriterien zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs werden in der VwV nicht explizit genannt. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte durch eine kontinuierliche Beobachtung den Lernstand, die Lernentwicklung und mögliche Schwierigkeiten zu diagnostizieren.

„Die Frage, welche Fehler als Rechtschreibfehler oder stattdessen als Grammatikfehler oder in der Fremdsprache als mangelnde Vokabelkenntnis zu werten sind, ist fachlicher, nicht rechtlicher Natur. Der Lehrer muss aus dem Gesamtzusammenhang der Lernsituation entscheiden, welche Ursache der Fehler hat, mangelnde Rechtschreibung oder mangelnde Grammatik- bzw. Vokabelkenntnisse“⁵.

Die einzige Hilfestellung, die die VwV in diesem Zusammenhang gibt, ist, dass bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben das Leistungskriterium präzisiert wird:

Ein besonderer Förderbedarf in Bezug auf LRS ist dann gegeben, wenn in Deutsch und den Fremdsprachen die Leistungen im Lesen oder im Rechtschreiben „dauerhaft, d. h. in der Regel etwa ein halbes Jahr, geringer als mit der Note ausreichend bewertet“⁶ wurden.

Diese Regelung gilt zunächst bis zur Klasse 6, ab Klasse 7 nur in besonders begründeten Ausnahmefällen (siehe nächste Frage).

Treten in diesem Prozess Diskrepanzen in der Einschätzung des Lernstandes und der Lernentwicklung auf, zum Beispiel durch unterschiedliche Einschätzung verschiedener Lehrkräfte oder durch Anfragen der Eltern, ist es notwendig sich auszutauschen, um die Ursachen der Unterschiede auszuloten.

Der unbestimmte Rechtsbegriff „dauerhaft“ gibt der Klassenkonferenz einen Entscheidungsspielraum: Sie stellt den besonderen Förderbedarf förmlich fest, wenn nicht zu erwarten ist, dass die Schülerin oder der Schüler in absehbarer Zeit den Anforderungen der Klassenstufe ohne besondere Hilfen gerecht werden kann.

Das Merkmal „dauerhaft“ wird bis Klasse 6 für das Fach Deutsch und die Fremdsprachen mit „etwa ein halbes Jahr“ präzisiert.

³ In Zitatzen wurde im Folgenden auf die Nennung der weiblichen und männlichen Form verzichtet, wenn der Originaltext nur die männliche Form nennt. Die weibliche Form ist jeweils mitgedacht.

⁴ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.1

⁵ Lambert u.a.: Schulrecht Baden-Württemberg. Carl Link Verlag. Stand: 2009.2. Fundstelle: Kennzahl 20.25

⁶ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

5. Wie ist der zeitliche Ablauf von der Feststellung des besonderen Förderbedarfs bis zur Förderung?

Leistungsmessung, -bewertung und Förderung gehen Hand in Hand.

Der Beschluss zum besonderen Förderbedarf in LRS, der eine Absenkung des Anforderungsprofils zur Folge hat, sollte daher nicht erst am Ende des Schuljahres beschlossen werden, sondern so frühzeitig festgestellt werden, dass die zurückhaltende Gewichtung als Instrument in den Förderprozess eingebunden werden kann.

Grundsätzlich sollte immer gelten: Möglichst frühzeitiger Beginn der Förderung.

In weiterführenden Schulen ist die Förderung vom ersten Tag an unter Umständen schwierig, da der Fall eintreten kann, dass die Weitergabe der Informationen durch die Eltern nicht erfolgt. Die Entscheidung für die Weitergabe von Informationen liegt in der Hand der Eltern.

In weiterführenden Schulen kann daher eine Einstiegsdiagnostik in Klasse 5 sinnvoll sein.

6. Spielen die Ursachen der Lernschwierigkeiten bei der Feststellung der Förderbedürftigkeit eine Rolle?

Nein, die VwV zielt auf die rechtzeitige Feststellung des Förderbedarfs und die Einleitung entsprechender Maßnahmen. Die genaue Diagnostik ist dabei – zumindest bis Klasse 6 – nur als Grundlage für die Förderung von Interesse.

Ab Klasse 7 weicht die VwV von dieser Regelung ab:

„Ab Klasse 7 gilt dies (gemeint: das Abweichen von Grundsätzen der Bewertung von Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben) nur in besonders begründeten Ausnahmefällen, wenn davon auszugehen ist, dass die Lese- oder Rechtschreibschwäche nicht auf eine mangelnde allgemeine Begabung oder auf mangelnde Übung zurückzuführen ist, sondern ein komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracherwerb vorliegt oder die Lese- oder Rechtschreibschwäche eine auf medizinischen Gründen beruhende Teilleistungsstörung ist“⁷.

Das bedeutet, dass ab Klasse 7 der Beschluss zur zurückhaltenden Gewichtung nur noch „in begründeten Einzelfällen“ möglich ist. Hintergrund dieser Aussage ist, dass die VwV davon ausgeht, dass die meisten der vor allem auf mangelnder Übung beruhenden Fälle, bis zum Ende der Klasse 6 gelöst sind. In den verbleibenden Fällen gewinnt dann die Frage nach den Ursachen eine besondere Bedeutung.

Zu Beginn von Klasse 7 ist damit immer ein erneuter Beschluss der Klassenkonferenz auf der Basis einer Diagnostik notwendig.

Nur wenn im Einzelfall von LRS auszugehen ist, stellt die Klassenkonferenz auch noch nach Klasse sechs durch förmlichen Beschluss die Förderbedürftigkeit fest:

Der „begründete Einzelfall“ ist dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer allgemeinen Begabung den Abschluss erreichen können, aber (immer noch) Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben vorliegen. Es sollte abzusehen sein, dass die Entwicklung verzögert ist, aber nächste Schritte möglich sind. Daher sollte der Lernweg mit Hilfe von Lernstandsdiagnosen beobachtet und in Relation zur Förderung und zur allgemeinen Kognition gesetzt werden.

⁷ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

Außerschulische Experten wie Sonderschullehrkräfte oder die schulpsychologischen Beratungsstellen können in diesen Fällen bei der Diagnostik hilfreich werden.

7. Wer stellt in der Schule die Förderbedürftigkeit einer Schülerin oder eines Schülers fest?

„Für Schüler, die Anhaltspunkte für einen darüber (gemeint: über innere Differenzierung) hinausgehenden Förderbedarf aufweisen, ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren notwendig. Dieses leitet der Klassenlehrer im Einvernehmen mit dem Schulleiter ein. Die beteiligten Lehrer klären nach der differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes in Beratung mit den Eltern und ggf. schulischen Experten den besonderen Förderbedarf. Danach beschließt die Klassenkonferenz im Benehmen mit dem Schulleiter die besonderen Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer Förderplanung“⁸.

Den Fachlehrkräften kommt damit die Aufgabe der Beobachtung und der Rückmeldung zu. Die Schulleitung beruft zusammen mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer die Klassenkonferenz ein. Der Einbezug der Schulleitung ist wichtig, damit die Vergleichbarkeit von Leistungsmessung und die gleichmäßige Verwendung unterstützender Maßnahmen, innerhalb der gesamten Schule gewährleistet werden kann.

Bei Problemen im Lesen und Rechtschreiben kann die Klassenkonferenz sinnvollerweise bereits frühzeitig zusammen kommen, um vor dem Beschluss zur zurückhaltenden Gewichtung alle Fördermöglichkeiten auszuschöpfen. Sobald Leistungen „dauerhaft“ unter „ausreichend“ sind, muss die Klassenkonferenz die zurückhaltende Gewichtung beschließen.

Ziel der Klassenkonferenz bleibt aber trotzdem die Förderplanung. Obwohl die Ausgestaltung der zurückhaltenden Gewichtung laut VwV jeder Fachlehrkraft überlassen ist, wird es wichtig sein, sich in der Klassenkonferenz über die geplanten Maßnahmen auszutauschen und alles schriftlich festzuhalten.

Beschließt die Klassenkonferenz die zurückhaltende Gewichtung, haben sich alle Fachlehrkräfte daran zu halten.

Sollte der Fall eintreten, dass die Eltern das Vorliegen einer LRS sehen und gerne eine zurückhaltende Gewichtung möchten, muss die Klassenkonferenz zur Entscheidung zusammentreten und prüfen, ob das Kriterium der Dauerhaftigkeit gegeben ist. Unter Umständen kann aus pädagogischer Sicht dem Wunsch der Eltern dann nicht entsprochen werden, weil die Voraussetzungen dafür nicht gegeben sind. Ziel der Schule sollte es aber immer sein, mit den Eltern in ständigem Austausch zu sein, sodass das Bedürfnis der Eltern aufgenommen und entsprechend reagiert werden kann.

8. Welche Aufgaben haben Beratungslehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Feststellungsverfahren?

Die VwV hält fest: „Zur Beratung von frühzeitigen Präventionsmaßnahmen und Fördermaßnahmen kann die Schule Experten insbesondere aus dem Kreis der Beratungslehrer, schul-

⁸ VwV vom 22.08. 2008, Punkt 2.1

psychologischen Beratungsstellen und der Sonderpädagogen sowie andere an der Fördermaßnahme Beteiligte einbeziehen“⁹

Der Einbezug von Expertinnen und Experten kann hilfreich sein, wenn zur Diagnostik oder Förderung Unterstützung für die Schule notwendig ist.

9. Sind weitere Fachleute einzuschalten?

„Mit Zustimmung der Eltern können in diesen Klärungsprozess Erkenntnisse aus Diagnose- und Fördermaßnahmen im Vorfeld und Umfeld der schulischen Förderung einschließlich der Jugendhilfe, einbezogen werden.“¹⁰

10. Kann die Feststellung einer LRS nur erfolgen, wenn an der Schule das Angebot von besonderen Fördermaßnahmen besteht?

Nein. Kriterium für die Feststellung ist der besondere Förderbedarf bei einer Schülerin oder einem Schüler und nicht das Vorhandensein von Förderangeboten.

In der VwV steht dazu: „Soweit sich Maßnahmen als notwendig erweisen, die von der einzelnen Schule nicht leistbar sind, werden im Zusammenwirken von Schule und Eltern weitere schulische und außerschulische Partner, insbesondere die zuständige Schulaufsichtsbehörde, der Schulträger oder der zuständige örtliche Träger der Jugendhilfe oder der Sozialhilfe einbezogen. Die Koordination erfolgt ggf. durch die Schulaufsichtsbehörde“¹¹.

Grundsätzlich ist es die Aufgabe der Schule, bei einer festgestellten Förderbedürftigkeit auch entsprechende Förderangebote zu unterbreiten. Die Schule muss Förderung möglich machen, ob in Kooperation oder durch eigene Angebote – die Ablehnung der Förderung aus stundenplantechnischen Gründen ist nicht möglich.

Dagegen ist der Anspruch auf zurückhaltende Gewichtung nicht an die Förderung geknüpft, sondern nur an die Feststellung des besonderen Förderbedarfs durch die Klassenkonferenz.

11. Welche Fördermaßnahmen sind allgemein vorgesehen?

Die VwV unterscheidet verschiedene Formen der Förderung, die alle während des gesamten Prozesses der Förderung zum Einsatz kommen können. So kann es möglich sein, Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf an bereits bestehenden Förderkursen teilnehmen zu lassen, wenn sie Kindern mit dringenderem Bedarf an Förderung nicht den Platz wegnehmen. Ebenso ist es wichtig, auch bei festgestelltem besonderem Förderbedarf alle Möglichkeiten der inneren Differenzierung weiter auszuschöpfen.

Folgende Maßnahmen unterscheidet die VwV:

- Maßnahmen, wenn Förderbedarf oder weiterer Förderbedarf festgestellt wurde, also beispielsweise Angebote notwendig sind, damit Lernrückstände aufgeholt werden, beziehungsweise der Entstehung von Lernrückständen präventiv entgegen gewirkt werden kann.

⁹ VwV vom 22.08.2008, Punkt 1

¹⁰ VwV vom 22.08.2008, Punkt 1

¹¹ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.1

- Maßnahmen, wenn die bisherigen Förderangebote zu keiner Verbesserung der Situation geführt haben, also ein besonderer Förderbedarf festgestellt wurde.
- Maßnahmen bei manifesten Schwierigkeiten, die der Klärung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Bildungs- und Unterstützungsangebots bedürfen.

12. Wie sieht das besondere Förderverfahren aus?

Die VwV macht keine detaillierten Aussagen zur Organisation der Fördermaßnahmen (zum Beispiel zu Gruppengröße oder Stundenzahl).

„Die Förderung kann außerhalb der Regelklasse in Fördergruppen bzw. Förderklassen stattfinden und wird von dafür qualifizierten Lehrkräften erteilt. Klassenunterricht und Fördermaßnahmen werden eng abgestimmt. Die Förderung und Entwicklung wird nachvollziehbar dokumentiert. Ihre Wirksamkeit wird in regelmäßigen Zeitabständen überprüft“¹².

Grundsätzlich sind alle besonderen Förderangebote durch dafür besonders fortgebildete Lehrkräfte durchzuführen. Die Schulverwaltung hält dafür die entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen vor. Die Schule stellt sicher, dass eine entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte möglich ist oder dass Kooperationen mit Schulen entstehen, die qualifizierte Lehrkräfte haben.

Schulen mit einem schulartübergreifenden besonderen Förderangebot, das auch von Schülerinnen und Schülern kooperierender Schulen besucht wird, sind verpflichtet allen förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen Förderung zu ermöglichen. Es gibt kein Privileg für Schülerinnen und Schüler der Schule, in deren Räumen die Förderung stattfindet.

Neben dem Besuch von Förderklassen muss die Teilnahme am Pflichtunterricht möglich bleiben. Gibt es stundenplantechnische Schwierigkeiten, ist die Schule verpflichtet für das Kind oder den Jugendlichen eine Lösung zu finden.

Für die spezielle Förderung im Hinblick auf LRS und Fremdsprachen kann eine Schule die entsprechenden Förderangebote schaffen, wenn dafür die Ressourcen vorhanden sind.

Die Angebote sollten aber ebenfalls von dafür qualifizierten Lehrkräften durchgeführt werden.

13. Welche Stunden sind für die Fördermaßnahmen einzusetzen?

„Die für die Fördermaßnahmen notwendigen Lehrerwochenstunden sind dem Ergänzungsbereich nach den Regelungen der jeweiligen Verwaltungsvorschrift Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation zu entnehmen“¹³.

14. Wann sind die besonderen Fördermaßnahmen zu beenden?

Der Beschluss der Klassenkonferenz hat Gültigkeit bis er durch die Klassenkonferenz aufgehoben wird. Das wird dann der Fall sein, wenn sich die Leistungen der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers so verbessert haben, dass sie oder er der Klasse ohne zusätzliche Unterstützung folgen kann.

¹² VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.1

¹³ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.1

Das bedeutet, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen regelmäßig überprüft wird und Ergebnisse in der Klassenkonferenz immer wieder gemeinsam besprochen werden. Bei der Wiederholung einer Klasse besteht die Förderbedürftigkeit weiter bis zum Aufheben durch die Klassenkonferenz.

Ein neuer Beschluss ist – wenn die Schwierigkeiten weiterhin bestehen – zu Beginn der 5. Klasse und auch nach Klasse 6 notwendig.

15. Gelten für Schülerinnen und Schüler mit LRS besondere Bestimmungen hinsichtlich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung?

„Vom Prinzip, dass für alle Schüler gleichermaßen das jeweilige Anforderungsprofil gilt, sind im Hinblick auf die besonderen Probleme des Erwerbs des Schriftspracherwerbs in der Grundschule und in den unteren Klassen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten Ausnahmen möglich“¹⁴.

Der Grund für diese Ausnahmeregelung besteht darin, dass eine Notengebung bei einem verzögerten Erwerb von Lesen und Rechtschreiben zu falschen Prognoseentscheidungen hinsichtlich der Schullaufbahn führen kann. Zudem können Noten unter Umständen den Lernprozess eher stören als fördern, etwa durch nicht notwendige Frustration, wenn Leistungen interindividuell verglichen werden und dabei nicht auf den individuellen Lern- und Entwicklungsstand abgehoben wird.

Schülerinnen und Schülern, bei denen die Klassenkonferenz eine besondere Förderbedürftigkeit durch Beschluss förmlich festgestellt hat, soll – zusätzlich zur Förderung – die Zeit eingeräumt werden, die Defizite aufzuholen. Sie sollen in dieser Zeit nicht durch schlechte Noten für ihre mangelnde Rechtschreibung entmutigt werden.

„Bis Klasse 6 gilt in den Fächern Deutsch und Fremdsprache Folgendes:

- Die Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben werden – auch für die Berechnung der Zeugnisnote – zurückhaltend gewichtet.
- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; auch kann der Umfang der Arbeit begrenzt werden.
- Zur Dokumentation des Lernfortschritts werden nach pädagogischem Ermessen die Leistungen im Rechtschreiben als Ersatz der Note oder ergänzend zur Note schriftlich erläutert.

In den übrigen Fächern werden die Rechtschreibleistungen nicht gewertet“¹⁵.

Es bleibt der Fachlehrkraft überlassen, ob sie eine dieser Formen auswählt oder mehrere Formen gleichzeitig anwendet.

Die Leistungsfeststellung in der Rechtschreibung wird nicht generell ausgesetzt:

Die Notenziffer kann durch alternative Formen der Rückmeldung zu den Leistungen ersetzt werden und dient damit in besonderer Weise der Dokumentation des individuellen Lernfort-

¹⁴ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

¹⁵ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

schritts und der Ermutigung der Schülerin oder des Schülers – das gilt insbesondere für die schriftliche Erläuterung der Leistung.

Die Ziffernnoten sind zu pauschal, um subtile Fortschritte der Schülerinnen und Schüler widerzuspiegeln. Daher wird die Lehrkraft auf die Möglichkeiten der verbalen Leistungsbeschreibung hingewiesen. Ob diese statt oder neben einer Ziffernnote eingesetzt wird, obliegt dem Beurteilungsspielraum der Lehrkraft.

Wie genau die zurückhaltende Gewichtung gestaltet werden kann, wird in der VwV bewusst nicht näher beschrieben, da vor Ort die Verfahren zur Notenermittlung sehr unterschiedlich sind.

Wichtig ist aber folgende Information zur zurückhaltenden Gewichtung:

„Wenn die Note unter zurückhaltender Gewichtung für Rechtschreiben oder Lesen gebildet wurde, wird dies im Zeugnis unter ‚Bemerkungen‘ festgehalten“¹⁶.

Das gilt für alle drei Formen der zurückhaltenden Gewichtung.

16. Wie ist die rechtliche Ausgangslage, die der besonderen Notengebung bei LRS zugrunde liegt?

Der Lehrkraft kommt die Aufgabe zu, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach objektiven Maßstäben zu bewerten. Damit wird die Grundlage sowohl für Versetzungsentscheidungen als auch für Entscheidungen über Bildungswege geschaffen und damit letztlich über den Zugang zu beruflichen Bildungs- und Ausbildungsgängen entschieden.

Bei der Entscheidung für eine Note „muss letztlich die Leistung des Schülers, unabhängig von seinen unterschiedlichen begabungs- oder milieubedingten Voraussetzungen, entscheidend sein. Es ist selbstverständlich Aufgabe der Schule, bei insoweit benachteiligten Schülern im Vorfeld mit ihren pädagogischen und didaktischen Mitteln fördernd und nach Möglichkeit ausgleichend tätig zu sein (Nachteilsausgleich im Sinne der VwV). Wenn aber die Schule in ihrer gewissermaßen richterlichen Aufgabe gefordert ist, den letztlich erreichten Leistungsstand in den Zeugnissen festzuhalten, d. h. zu ‚bezeugen‘, ist ein Ausgleich vom Prinzip her nicht möglich.“

„Allerdings ist das Anforderungsprofil inhaltlich komplex, so dass der Schüler die Möglichkeit hat, Schwächen durch anderweitige Stärken auszugleichen. So sehen die Versetzungsordnungen durchweg Ausgleichsmöglichkeiten vor, Zugangsvoraussetzungen zu weiterführenden Schulen haben oft Durchschnittswerte aus sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen zur Voraussetzung. Solche Ausgleichsmöglichkeiten sind auch innerhalb eines Faches möglich. So kann ein Schüler gerade im Fach Deutsch mangelnde Rechtschreibleistungen durch Fähigkeiten im Stil, im mündlichen Ausdruck, in der Argumentation, im strukturellen Denken oder in der literarischen Bildung in bestimmten Grenzen kompensieren, wie auch umgekehrt ein Schüler, der hierin schwächer ist, eine Notenverbesserung durch die Beherrschung der formalen Regeln der Schriftsprache erreichen kann.“

„Zugleich wird darauf geachtet, dass die Notengebung, die einerseits für sachliche, objektiv nachvollziehbare Entscheidungen über den weiteren schulischen Bildungsweg des einzelnen

¹⁶ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

Schülers notwendig ist, nicht andererseits in besonderen Ausnahmefällen zu falschen Prognoseentscheidungen führt.“

„So wird Vorsorge getroffen, dass ein Schüler nach einem untypischen und daher voraussichtlich vorübergehenden Leistungsabfall, etwa verursacht durch einen schweren Schicksalsschlag, trotz eines nicht ausreichenden Notenbildes versetzt werden kann (vgl. § 1 Abs. 3 der VersO für Werkreal-/Hauptschule, Realschule und Gymnasium)“¹⁷.

17. Gelten die Bestimmungen hinsichtlich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung auch für die Fremdsprachen?

Ja, die Bestimmungen gelten „in den Fächern Deutsch und Fremdsprache“¹⁸.

Denn es geht auch in der Fremdsprache um eine pädagogisch konsequente Veränderung der Notenbildung als Reaktion auf eine allgemeine Störung des Schriftspracherwerbs. Diese zeigt sich schon im Fach Deutsch, bevor mit dem Schriffterwerb in der Fremdsprache begonnen wird. Daher ist auch für die Fremdsprachen kein Raum für eine zurückhaltende Gewichtung gegeben, wenn die Rechtschreibleistungen im Fach Deutsch bis Klasse 6 weitgehend zufriedenstellend sind.

In den Fremdsprachen kann es hilfreich sein im Sinne des Nachteilsausgleichs auf andere Formen der Leistungsbeurteilungen zurückzugreifen, zum Beispiel mündliches Vokabelabfragen statt schriftlicher Tests. Es muss aber gewährleistet sein, dass Verschriftungsleistungen ebenfalls bewertet werden und in die Note einfließen, da sich aus den Hilfen im Sinne des Nachteilsausgleichs keine Absenkung des Anforderungsprofils ergeben darf. Wäre Letzteres der Fall oder würden Leistungen im Rechtschreiben zurückhaltend bewertet, fiel das unter zurückhaltende Gewichtung und wäre im Zeugnis zu vermerken.

18. Gelten die Bestimmungen der VwV zur Leistungsbeurteilung auch für Abschlussprüfungen der weiterführenden Schulen?

Nein.

„In den Abschlussklassen, außer den Abschlussklassen der Grundschulen, und in den Jahrgangsstufen des Gymnasiums sind Ausnahmen von der Verbindlichkeit des allgemeinen Anforderungsprofils nicht mehr möglich. Allerdings gelten auch hier die genannten allgemeinen Grundsätze zum Nachteilsausgleich“¹⁹.

Hintergrund dieser Regelung ist Folgender:

Wenn die Anteile des Lesens oder Rechtschreibens wegen der besonderen Lernschwäche zurückhaltend gewichtet wurden, so weicht die Notengebung in diesem individuellen Fall von der für die anderen Schülerinnen und Schüler geltenden Gewichtung ab. Daher ist eine entsprechende Bemerkung im Zeugnis erforderlich. Insbesondere Abschlusszeugnisse würden durch solche Bemerkungen zum Teil wertlos, zum Teil wäre auch ihre bundesweite Aner-

¹⁷ siehe Lambert und andere: Schulrecht Baden-Württemberg. Carl Link Verlag. Stand: 2009.2. Fundstelle: Kennzahl 20.25. Für die Werkrealschule: § 4 Abs. 3 der Werkrealschulordnung.

¹⁸ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

¹⁹ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

kennung gefährdet. Zudem könnten dadurch Nachteile bei Bewerbungen entstehen. Daher sind solche Bemerkungen in Abschlusszeugnissen nicht möglich.

Das bedeutet umgekehrt, dass in den Abschlussklassen beziehungsweise in den Jahrgangsstufen des Gymnasiums die besonderen Regelungen der VwV zur Leistungsfeststellung nicht gelten können.

Den Schulen bleiben aber folgende Möglichkeiten, um in begründeten Einzelfällen pädagogisch zu reagieren:

Zum einen liegt es im Ermessen der Fachlehrkraft, wie sie oder er „in der Regel“ schriftliche, mündliche und praktische Leistungen gewichtet (§ 7 Abs. 1 NotenbildungsVO). Daher kann eine diagnostizierte LRS zum Anlass genommen werden, um bei der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler die Gewichtung der mündlichen oder praktischen Leistungen gegenüber den schriftlichen Leistungen zu erhöhen. Allerdings muss jede dieser Leistungsarten eine hinreichende Gewichtung behalten.

Zum anderen kann bei Prüfungen ein Laptop benutzt werden, der dann allerdings ein reines Schreibgerät sein muss und insbesondere keine weiteren Hilfsprogramme, auch kein Rechtschreibprogramm enthalten darf.

Mit solchen Maßnahmen ist die Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen gemeint – die Anforderung an sich verändert sich dadurch nicht – wie das bei allen Formen der zurückhaltenden Gewichtung der Fall wäre.

Formen des Nachteilsausgleichs können beispielsweise Zeitzugaben, Lesehilfen, Vorlesen schriftlicher Aufgaben oder größere Schrift sein.

19. Gilt die VwV auch für das Abschlusszeugnis der Grundschule?

Die VwV gilt auch für das Abschlusszeugnis der Grundschule.

Insgesamt ist zu unterscheiden zwischen den Abschlusszeugnissen der weiterführenden Schulen und dem Abschlusszeugnis der Grundschule. Erstere dokumentieren Leistungen nach „außen“ (gegenüber Betrieben oder Universitäten). Deshalb ist hier wegen der Anerkennung der Abschlüsse die Vergleichbarkeit der Noten zu gewährleisten.

Das Abschlusszeugnis der Grundschule hat nur innerhalb des Systems „Schule“ eine Bedeutung und damit einen anderen Stellenwert.

Das Abschlusszeugnis der Grundschule bleibt in der Hand der Eltern und wird von der Grundschule nicht an die weiterführende Schule weitergegeben. Die Weitergabe entspräche auch nicht den Intentionen der VwV, wonach die Eltern entscheiden sollen, ob der weiterführenden Schule gegebenenfalls der in der Vergangenheit festgestellte besondere Förderbedarf und die durchgeführten Fördermaßnahmen mitgeteilt werden.

20. Wird die Feststellung einer LRS im Zeugnis erwähnt?

„Wenn die Note unter zurückhaltender Gewichtung für Rechtschreiben oder Lesen gebildet wurde, wird dies im Zeugnis unter ‚Bemerkungen‘ festgehalten“²⁰.

²⁰ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

Dieser Vermerk dient der Information anderer Lehrkräfte. Der Vermerk ist in Abschlusszeugnissen nicht möglich.

Eltern sollten möglichst früh darauf hingewiesen werden, dass die Abweichung von den Grundsätzen der Leistungsmessung einen Zeugniseintrag zur Folge hat.

21. Können Eltern verlangen, dass auf den „LRS-Eintrag“ im Zeugnis verzichtet wird?

„Wenn es pädagogisch vertretbar ist, kann mit Zustimmung der Eltern von der zurückhaltenden Gewichtung abgesehen werden“²¹.

Das heißt, die Note dokumentiert dann die tatsächliche Leistung der Schülerin oder des Schülers.

Wenn die Eltern dagegen sind, kann die Schule versuchen, die Lese- oder Rechtschreibschwäche der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers ohne die Instrumentarien der VwV zu lösen – mit dem unbestimmten Rechtsbegriff „dauerhaft“ wurde der Klassenkonferenz insoweit ja ein Ermessensspielraum zugebilligt.

Allerdings bleibt es dabei, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule eigenständig neben dem Elternwillen steht. Die VwV soll es vermeiden, dass die Notengebung zu pädagogisch nicht vertretbaren und demotivierenden Härten führt. Wenn die Pädagoginnen und Pädagogen im Einzelfall zur Erkenntnis kommen, dass wegen der Lese- oder Rechtschreibschwäche die herkömmliche Form der Notenfindung unangemessen ist, müssen sie von der VwV Gebrauch machen – notfalls auch gegen den Elternwillen. Die Schule soll die Schülerinnen und Schüler zwar fordern, darf sie andererseits aber nicht überfordern.

22. Können Eltern verlangen, dass der Zeugnisvermerk gelöscht wird?

So lange der Zeugnisvermerk den Tatsachen entspricht, kann er nicht gelöscht werden. Er ist die notwendige Folge der besonderen Regelung zur zurückhaltenden Gewichtung.

23. Können Eltern die zurückhaltende Gewichtung einfordern?

Eltern können die zurückhaltende Gewichtung einfordern, wenn diese bisher in sachwidriger Weise verweigert wurde, also wenn zum Beispiel die Leistungen bereits über einen langen Zeitraum unter „ausreichend“ sind, die Schule aber bisher nichts unternommen hat.

24. Hat die Feststellung einer LRS Einfluss auf die Versetzungsentscheidung?

Die VwV verweist dazu in 2.3.1 auf wichtige Regelungen in anderen Vorschriften:

„Mögliche Härten, die sich aus dem für alle Schüler gleichermaßen geltenden Anforderungsprofil ergeben, können mit den jeweiligen bestehenden Ermessensspielräumen gemildert werden, insbesondere bezüglich Nachlernfristen, Ausnahmeregelungen bei Versetzungsentscheidungen, zusätzlichen Wiederholungen von Klassen oder Jahrgangsstufen, Ergänzung-

²¹ VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

gen der Noten durch verbale Beurteilungen oder Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen“.

Anders ist das bei den Formen der zurückhaltenden Gewichtung: Hier sind die geänderten Noten Grundlage der Versetzungsentscheidung.

25. Welche Regelungen bezüglich der Versetzung gelten für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7?

Nach den Vorgaben der VwV in Bezug auf LRS gilt der erweiterte Spielraum bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in begründeten Einzelfällen über die Klasse 6 hinaus:

Die Klassenkonferenz kann beschließen, dass die Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben nach Maßgabe der Verwaltungsvorschrift zurückhaltend gewichtet werden (siehe auch Frage 15).

26. Werden die weiterführenden Schulen über eine in der Grundschule festgestellte LRS informiert?

„Zur Information der weiterführenden Schulen bietet die Grundschule den Eltern an, auf einem Beiblatt zur Grundschulempfehlung die Lese- oder Rechtschreibschwäche einschließlich der durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren“²².

Das bedeutet, dass es Aufgabe der Grundschule ist, ein solches Beiblatt zu erstellen, wenn Eltern dies wünschen. Die Entscheidung zur Weitergabe des Beiblattes an die weiterführenden Schulen treffen aber die Eltern.

Ausnahme ist der Schulwechsel unter dem Schuljahr oder wenn ein Bildungsgang noch nicht abgeschlossen ist: Hier kann die abgebende Schule der aufnehmenden Institution Informationen zum besonderen Förderbedarf weitergeben, wenn das pädagogisch notwendig ist.

27. In welcher Weise wird eine festgestellte LRS bei der Bildungsempfehlung oder bei der Aufnahmeprüfung für die weiterführenden Schulen berücksichtigt?

Bei der Grundschulempfehlung sollte die zurückhaltende Gewichtung bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden: Aus der Anwendung dieser Maßnahmen entstandene Veränderungen der Note müssen transparent sein und auch den Eltern bei der Begründung der Entscheidung transparent gemacht werden.

Für die Frage nach dem für das Kind besten Bildungsgang sind sowohl der allgemeine Lern- und Entwicklungsstand, das potenzielle Leistungsvermögen als auch gegebenenfalls das Vorliegen von Teilleistungsstörungen einzubeziehen.

Die Anwendung der zurückhaltenden Gewichtung in der Grundschule darf nicht dazu führen, dass Kinder weiterführende Schulen besuchen, an denen sie von ihrem gesamten Leistungsvermögen her überfordert wären.

Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen sind möglich:

²² VwV vom 22.08.2008, Punkt 2.3.2

Der Prüfungsausschuss hat bei Aufnahmeprüfungen einen Ermessensspielraum und kann Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen relativieren. So wird durch die individuelle Gewichtung schriftlicher Leistungen die Aufnahme möglich. Das Kind muss aber alle schriftlichen Prüfungen innerhalb der Aufnahmeprüfung mitschreiben, auch das Diktat.

28. Gibt es besondere Bestimmungen für Kinder mit Migrationshintergrund?

Grundsätzlich gilt bei Kindern mit Migrationshintergrund:

Stellt die Klassenkonferenz Schwierigkeiten in der deutschen Sprache fest, sollten spezielle Förderangebote eingeleitet werden, allerdings sind LRS-Kurse vermutlich nicht das adäquate Angebot. Zurückhaltende Gewichtung ist aber auch bei diesen Kindern durch die offene Formulierung der VwV zumindest bis Klasse 6 möglich.

Hinweise zur Förderung finden sich in der VwV „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 01.08.2008.

Die Autoren:

Der vorliegende Beitrag wurde unter Mitarbeit der Autorinnen und Autoren dieser Handreichung erstellt und mit Johannes Lambert, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, abgestimmt.

Ute Garbe

II.d Theoretische Grundlagen: Erklärungsansätze, Erscheinungsformen, Diagnostik

1. Begriffsbestimmungen

Legasthenie, Lese-Rechtschreibschwäche, umschriebene Störung des Lese- und Rechtschreiberwerbs, LRS, Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, Teilleistungsstörung – die Begriffe, die zur Benennung von Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen benutzt werden, sind vielfältig. Deshalb soll hier zunächst etwas Klarheit in den Dschungel der Begrifflichkeiten gebracht werden.

Bereits im 19. Jahrhundert hatten Mediziner auf die Unfähigkeit einzelner Menschen hingewiesen, das Lesen zu lernen und dies damals als **Wortblindheit** bezeichnet.

Der Begriff **Legasthenie** wurde 1916 von dem Budapester Arzt Ranschburg eingeführt. Ranschburg führte erstmalig empirische Untersuchungen an Kindern mit Leseschwierigkeiten durch. Der Ursprung des Begriffs ist nicht ganz geklärt, vermutlich ist er hergeleitet von dem lateinischen Wort „legere“ (deutsch: „lesen“) und dem griechischen „asthenes“ (deutsch: „schwach“).

1951 versuchte die Schweizer Psychologin Linder an der Kinderpsychiatrischen Klinik Zürich im Rahmen einer Studie an 50 Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben eine Definition dieser Legasthenie. Sie sah Legasthenie als "eine aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens und Schreibens" bei "sonst intakter" Intelligenz²³. Diese Definition hatte zur Folge, dass die bis dahin als intellektuell schwach angesehenen Schülerinnen und Schüler nicht mehr zwangsläufig in Hilfsschulen beschult wurden, sondern ein Anspruch auf spezielle Förderung entstand.

1964 schlug Kirchhoff für den deutschsprachigen Raum den Begriff **Lese-Rechtschreibschwäche** vor, um deutlicher hervorzuheben, dass es sich um Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben handele.

Mitte der 70er Jahre geriet das klassische Legastheniekonzept unter Druck, viele Wissenschaftler übten Kritik, zum einen wegen messtechnischer Probleme der Intelligenzfeststellung, zum anderen, weil keine fehlerspezifischen Unterschiede zwischen mehr oder weniger intelligenten lese- rechtschreibschwachen Kindern feststellbar waren. Die Analyse der beeinträchtigten Lernprozesse beim Schriftspracherwerb trat in den Vordergrund.

Diese Kritik schlug sich in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1978 nieder. Der Begriff Legasthenie entfiel, da zu sehr an einem Krankheitsmodell ausgerichtet und der pädagogische Charakter des Problems wurde herausgestellt. Die Kultusminister beschlossen nun Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit **besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens**. An dieser Bezeichnung und Betrachtungsweise orientiert sich auch die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit be-

²³ Linder 1951

sonderem Förderbedarf und Behinderung" vom 22.08.2008. Hier wird von **Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben** gesprochen.

Der Begriff Legasthenie als Ausdruck eines Störungsbildes blieb dennoch erhalten und wird in psychologischen und medizinischen Kreisen weiter verwendet. Zunehmend bürgert sich jedoch der Begriff **Lese- und Rechtschreibstörung** ein, da dies der im Klassifikationsschema psychischer Störungen (ICD-10) verwendete Begriff ist. Sie wird dort unter den „umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ aufgeführt. Lese-Rechtschreibstörung kann somit auch als **Teilleistungsstörung** verstanden werden.

Der Begriff **Lese- Rechtschreibschwäche**, den Kirchhoff eingeführt hatte, wird heutzutage unterschiedlich verwendet. Meist werden darunter die Kinder verstanden, die trotz Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb den engen Diagnosekriterien der Legasthenie beziehungsweise Lese-Rechtschreibstörung nicht entsprechen, weil sie entweder nur leicht unterdurchschnittliche Lese-Rechtschreibleistungen zeigen oder weil die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreibleistung nicht so groß ist.

In der bayerischen Verwaltungsvorschrift werden darunter in Abgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtschreibstörung oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schülerinnen und Schüler verstanden, deren Schwäche vorübergehend ist, zum Beispiel durch Krankheit oder Schulwechsel bedingt. Dieses Verständnis einer Lese-Rechtschreibschwäche ist aber sehr umstritten und führt dazu, dass aufwändige Diagnostik notwendig ist.

Die Abkürzung **LRS** letztendlich steht für alles: für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, für -schwäche, für -störung.

2. Die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens

Mit der Beschäftigung von Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Wissenschaftlern mit dem Phänomen der Lese- Rechtschreibschwierigkeiten sind auch etliche Modelle darüber entstanden, wie man sich den Lese- und Rechtschreibprozess vorstellen kann. Solche Modelle sind hilfreich für das Verständnis von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, für die hypothesengeleitete Beobachtung²⁴ und sind somit auch für die Förderung relevant. Zudem sind manche Lese- und Rechtschreibtests auf der Basis solcher Modellannahmen entwickelt worden. Einige bedeutsame sollen hier deshalb kurz erläutert werden.

2.1 Ein Modell des Schriftspracherwerbs

Das Phasenmodell von Uta Frith (1985)²⁵ fand besonderen Anklang in der Pädagogik. Frith postuliert verschiedene Entwicklungsstufen des Rechtschreibens, in der jeweils eine bestimmte Rechtschreibstrategie vorherrscht.

²⁴ siehe Beschreibung der hypothesengeleiteten Beobachtung in Modul A: „Förderung an Schulen“, Kapitel III.2

²⁵ Frith 1985

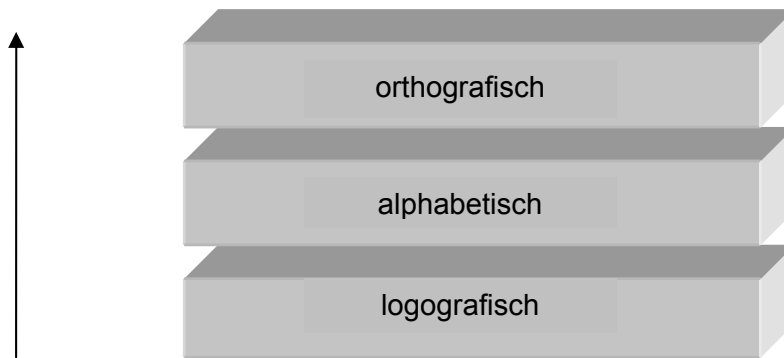


Abbildung: Entwicklungsstufen nach Frith, erstellt von U. Garbe

Die **logografische Strategie** ist danach die vorherrschende Strategie im Vorschulalter. Hier wissen die Kinder noch nicht um die Laut-Buchstabenbeziehung unserer Schrift, sondern merken sich Wörter als Ganzes, das heißt sie versuchen sie durch eine Art visuelles Zeichen zu repräsentieren (deshalb „logografisch“ von „logos“, deutsch: „Wort, Rede“).

Die darauffolgende **alphabetische Phase** beginnt mit der schulischen Unterrichtung. Durch Vermittlung des Prinzips unserer Lautschrift, das heißt, dass jeder Laut der gesprochenen Sprache durch einen oder mehrere Buchstaben wiedergegeben werden kann, erkennen die Kinder den Bezug der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Sie erlernen nun das lautgetreue Schreiben.

In der **orthografische Entwicklungsstufe** werden vom Lautgetreuen abweichende Konventionen unserer Schriftsprache integriert. Unbekannte Wörter werden nun häufiger in Analogie zu bekannten Wörtern geschrieben. Der Morphemaufbau unserer Wörter und orthografische Regelmäßigkeiten werden erkannt. Aber auch Einsicht in grammatikalische Zusammenhänge entsteht, beispielsweise zur richtigen Anwendung der Großschreibung.

Durch das Erkennen von Schriftstrukturen und aktives Anwenden von Rechtschreibregeln werden zunehmend orthografisch richtige Schreibungen von Wörtern oder Wortsegmenten in einem inneren Lexikon gespeichert.

Der Schriftspracherwerb ist dann abgeschlossen, wenn Schreiben hauptsächlich durch Abruf automatisierter, das heißt im inneren Lexikon gespeicherter Verschriftungen geschieht. Schreiben benötigt jetzt kaum noch geistige Aufmerksamkeit und Wörter können selbst dann richtig geschrieben werden, wenn die Aufmerksamkeit auf ein Aufsatzthema und nicht auf die Rechtschreibung konzentriert ist.

Schriftspracherwerbsmodelle wie das von Uta Frith sind für die Pädagoginnen und Pädagogen sehr hilfreich, weil es für förderdiagnostische Überlegungen wesentlich ist zu unterscheiden, ob ein Kind noch gravierende Schwierigkeiten in der lautgetreuen Verschriftung hat und diese wenig automatisiert ist, oder ob die Probleme vorwiegend in der Berücksichtigung orthografischen Wissens liegen. Entsprechend anders wird die Förderung ansetzen.

Trotzdem sollte gesagt werden, dass die logografische Phase für das Schreiben im deutschsprachigen Raum nur eine untergeordnete Rolle spielt. Viele Vorschulkinder haben das Laut-Buchstaben-Prinzip unserer Schriftsprache bereits selbst entdeckt und verschriften danach zumindest rudimentär. Auch sind die Entwicklungsstufen nicht so abgrenzbar wie das Modell es erscheinen lässt.

So ist das Schreiben ganz nach der lautgetreuen Strategie vor allem am Beginn der ersten Klasse zu finden. Mit zunehmender Lese- und Schreiberfahrung der Kinder werden immer auch Gedächtniseinträge gebildet. Geläufige Buchstabengruppen, erste orthografische Besonderheiten (wie /sp/ und /ie/), aber auch ganze Wörter prägen sich ein.

Lautgetreues Schreiben und orthografisches Wissen sind die beiden Bausteine, mit denen wir unsere Rechtschreibung bewältigen. Beide arbeiten Hand in Hand, wobei eine gut automatisierte lautgetreue Schreibung es den Schülerinnen und Schülern erleichtert, ausreichend geistige Kapazität für Begleitleistungen beim Schreiben zur Verfügung zu haben.

2.2 Modelle zur Entwicklung des Lesens

Das Modell von Uta Frith beschreibt auch die Entwicklung des Lesens und geht dabei ebenfalls von einer logografischen, einer alphabetischen und einer orthografischen Phase aus.

Auf der logografischen Stufe identifizieren die Kinder Wörter anhand hervorstechender visueller Merkmale. Der globale Eindruck des Wortes wird wiedererkannt. In der alphabetischen Phase wird aufgrund der Laut-Buchstabenkenntnis das Wort Laut für Laut zusammengefügt und die orthografische Phase stellt dann sozusagen eine Synthese der beiden vorherigen dar. Das alphabetische Lesen tritt allmählich in den Hintergrund und die Wörter werden direkt erkannt. Bereits erworbenes Wissen über die Struktur der Schriftsprache und orthografische Besonderheiten dienen zum Erkennen des Wortes.

Ein anderes bekanntes Modell des Lesens, das sich auf zwei der von Frith beschriebenen Phasen beschränkt und mehr vom neuropsychologischen Verständnis des Lernens beeinflusst ist, ist das Modell vom zweifachen Zugangsweg der Worterkennung von Coltheart (1978)²⁶ – ein Modell, das zwar immer weiter differenziert wurde, aber bis heute Bedeutung hat. So orientiert sich der Salzburger Lesetest an diesem Modell. Hier werden **synthetisierendes Lesen** und **direkte Worterkennung** unterschieden.

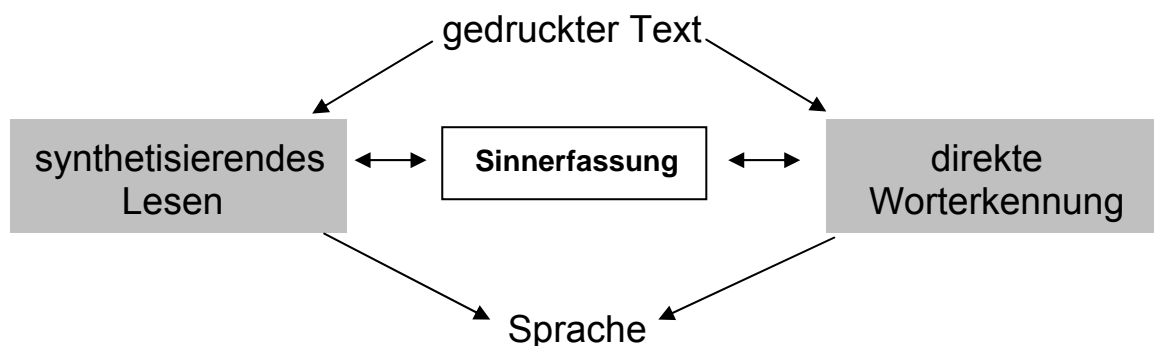


Abbildung: Zwei-Wege-Modell von Coltheart (vereinfacht von U.Garbe)

Beim synthetisierenden Lesen werden Buchstaben für Buchstaben in Laute übersetzt und miteinander zu artikulatorischen Einheiten (Silbe oder Wort) verbunden. Dies wird in anderen Modellen auch phonologisches Rekodieren genannt und entspricht dem, was Frith alphabe-

²⁶ Coltheart 1978; siehe auch in: Klicpera / Gasteiger-Klicpera 1995

tische Strategie nennt. Insbesondere Leseanfänger benutzen die Buchstaben-Laut-Synthese, um sich durch Worte „hindurchzulesen“.

Mit zunehmender Leseerfahrung kommt es aber bald dazu, dass häufiger auftauchende Buchstabenfolgen schneller erkannt werden. Sie werden automatisiert, was bedeutet, dass im inneren Lexikon Gedächtniseinträge davon abgespeichert werden. Beim Lesen wird eine solche Buchstabenfolge nun mithilfe des inneren Lexikons wiedererkannt, was deutlich schneller geht, als wenn diese synthetisierend erlesen werden müsste.

Je mehr Leseerfahrung eine Schülerin oder ein Schüler hat, desto größer ist der Anteil der abgespeicherten Wortbestandteile, Silben und Wörter im inneren Lexikon. Zunehmend tritt die Synthese in den Hintergrund und wird ein Text über die direkte Worterkennung erlesen. Dies erklärt, warum beim erwachsenen Leser das Lesen ein so schneller und müheloser Vorgang ist.

Beispiel 1:

Bitte lesen Sie folgenden Text:

Güetbe Lseer ezntifefrn Wröter acuh,
wnen die Bsuchatebn vauthscet snid.
Aeldlignrs messün der etrse und der
ltetze Bauthbsce smtimen.

Abbildung: K. Czycholl

Nur durch die direkte Wortfassung ist dieser Text so schnell lesbar: Wenige Merkmale reichen, damit man das passende Wort im inneren Lexikon aktiviert.

Die beiden Zugangswege stehen einem Erwachsenen jederzeit zur Verfügung. Auf das synthetisierende Lesen wird dabei zurückgegriffen, wenn ein nicht im Gedächtnis repräsentiertes, da nicht deutsches Wort erlesen werden muss, zum Beispiel der Name des in Amerika lebenden Psychologieprofessors Mihaly Csikszentmihalyi. Vielleicht haben auch Sie als Leserin oder Leser bemerkt, wie Ihr Lesen bei diesem für uns ungewöhnlichen Namen ins Stocken geriet und Sie zwischen synthetisierendem Lesen wie ein Erstklässler und direkter Erkennung geläufiger Silben und Buchstabenfolgen variiert haben.

Als weitere leserleichternde Komponente ist die **Sinnerfassung** zu nennen. Während des Leseprozesses werden parallel immer Annahmen aufgestellt, was das Wort inhaltlich wohl heißen könnte. Dadurch wird die Lesegeschwindigkeit beim synthetisierenden Lesen deutlich gesteigert. Gerade Kinder mit Lesestörungen bedienen sich der Sinnerfassung als zusätzliche Entschlüsselungshilfe.

Beispiel 2:

Bitte lesen Sie folgenden Witz:

Wa■ is■ d■■ Unt■■schie■■ zwi■■■■■■■
 ei■■■ Elefan■■■ u■■ ei■■■ But■■rke■s?
 De■ Ele■■■t k■■n ma■ nic■■ i■ ein■■
 Kaf■■e tauc■■n.

Abbildung: K. Czycholl

Ein Beispiel, wie die Sinnerfassung das Erlesen eines unvollständigen Satzes ermöglicht.

Die bisher beschriebenen Modelle beziehen sich vorwiegend auf die Wortlesefähigkeit. Aber auch darüber, wie es neben der Fähigkeit zur Worterkennung zu einem guten **Textverständnis** kommt, sind theoretische Vorstellungen entwickelt worden. Der Simple-View-of-Reading (Gough und Tunmer 1986)²⁷ und dessen Weiterentwicklung von Marx und Jungmann (2000)²⁸ gibt eine gute Übersicht, wie verschiedene Komponenten beim Lesen zusammenwirken.

Für das Textverständnis werden dabei zwei Komponenten als wichtig erachtet, die schon beschriebene **Wortlesefähigkeit oder Worterkennung** und das **Hörverstehen**. Hörverstehen meint damit das allgemeine Sprachverständnis des Kindes und ist Voraussetzung für die Sinnerfassung des Gelesenen. Nur wenn beide Bereiche gut entwickelt sind, werden Kinder eine gute textverstehende Lesefähigkeit entwickeln.

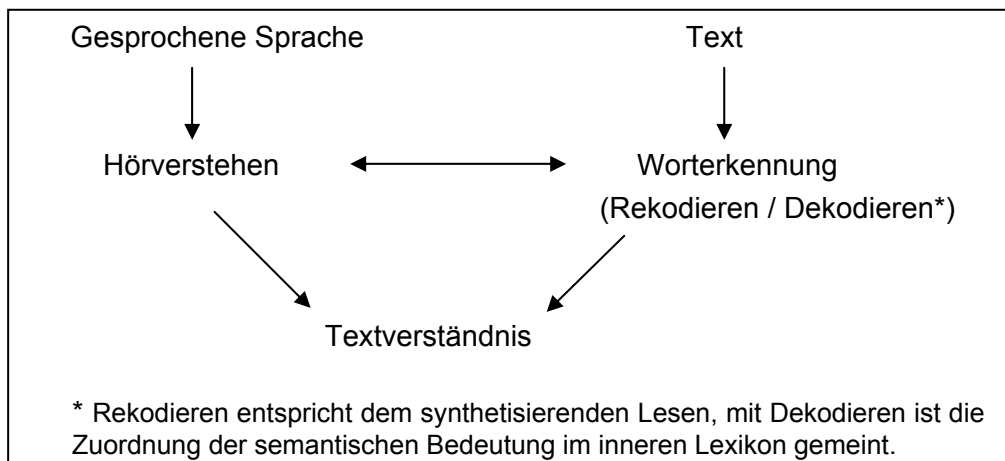


Abbildung: Simple View of Reading nach Gough / Tunmer (1986), vereinfacht dargestellt von U. Garbe

Zur Förderung des Leseverständnisses folgt aus dem Simple View of Reading zweierlei:

1. Solange eine Schülerin oder ein Schüler noch keine routinierte Leserin oder kein routinierter Leser ist, sollte die Wortlesefähigkeit trainiert werden. Wie die Wortlesefähigkeit gefördert werden kann, wird in den Kapiteln III.a „Schwerpunkte der Leseförderung in der Grundschule“ und IV.a „Die Förderung des Lesens“ beschrieben.
2. Das Hörverstehen wird durch den üblichen schulischen Unterricht erweitert, indem die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über die Welt vermehren. Aber auch das Lesen vie-

²⁷ Gough / Tunmer 1986; siehe auch in: Hasselhorn / Schneider / Marx 2000

²⁸ Gough / Tunmer 1986; siehe auch in: Hasselhorn / Schneider / Marx 2000

ler Texte schult das Sprachverständnis der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus kann das Textverständnis durch einschlägige Programme gefördert werden, wie sie in den Kapiteln III.a und IV.a beispielhaft vorgestellt werden.

3. Erscheinungsformen

3.1 Erscheinungsformen besonderer Schwierigkeiten im Rechtschreiben

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten treten am häufigsten kombiniert auf. Als zweithäufigste Gruppe sind diejenigen Schülerinnen und Schüler zu nennen, die nur eine Rechtschreibstörung aufweisen. Die Zahl isolierter Lesestörungen ist dagegen klein. Gerade in höheren Klassen sind isolierte Rechtschreibschwierigkeiten vermutlich deshalb besonders häufig anzutreffen, da sich die Leseprobleme der Schülerinnen und Schüler bis dahin deutlich verringert haben.

Beim Rechtschreiben stehen zunächst die Probleme beim Erlernen des **lautgetreuen Schreibens** im Vordergrund. Wörter werden lange nur unzureichend verschriftet und es kommt zu Buchstabenvertauschungen. Manche Kinder tun sich ausgesprochen schwer, bestimmten Lauten den richtigen Buchstaben zuzuordnen. Sie vergessen immer wieder, wie man den Buchstaben schreibt.

Meist kann man bei Kindern mit Problemen des lautgetreuen Schreibens auch feststellen, dass sie Schwierigkeiten damit haben, ein gehörtes Wort in seine Einzellaute zu zerlegen. Dies auch, ohne dass sie das Wort schreiben müssen. So gelingt es den Kindern zum Beispiel teilweise nicht, den Anlaut eines Wortes oder einen Laut in der Wortmitte richtig zu benennen. Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, zum Beispiel auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Silben als Teile von Wörtern oder Wörter als Teile von Sätzen, insbesondere aber auf die einzelnen Laute der gesprochenen Sprache, nennt man **phonologische Bewusstheit**. Sie gilt als wichtige Grundlage für das Erlernen des Rechtschreibens.

Auch wenn sich die lautgetreue Verschriftung nach einiger Zeit verbessert hat, bleiben oft noch Probleme bestehen, Lautverbindungen, die aus mehreren Buchstaben bestehen (wie [ʃp], [ʃt] oder [ʃ]) oder längere Wörter richtig zu verschriften. Schwierigkeiten bereiten auch lange noch Konsonantenhäufung und Verschlusslaute ([b], [p], [d], [t], [g], [k])

Beispiel 3: Fehlende Wörter in einem diktierten Lückentext

| | |
|---------------------------------|---------------------------|
| <i>slank</i> _____ | (Zielwort: „schlank“) |
| <i>krast</i> _____ | (Zielwort: „kratzt“) |
| <i>for spr verspragen</i> _____ | (Zielwort: „versprochen“) |
| <i>ferstet</i> _____ | (Zielwort: „versteht“) |
| <i>klatscht</i> _____ | (Zielwort: „klatscht“) |
| <i>kwelle</i> _____ | (Zielwort: „Quelle“) |

Abbildung: U. Garbe

Nicole, dritte Klasse, hat in der lautgetreuen Verschriftung noch Schwierigkeiten mit Konsonantenhäufung, [ʃ], [gu:] und bei längeren Wörtern. In der Regel beherrschen Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse das lautgetreue Verschriften sicher. Solch deutliche Verzögerungen in der sicheren Anwendung der alphabetischen Strategie wie bei Nicole, sind Hinweise auf bestehende Leserechtschreibschwierigkeiten. Besonderer Förderbedarf ist zu erwägen.

Eine weitere Rolle spielt, ob und wie schnell der richtige Buchstabe oder Laut aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann (**Benennungsgeschwindigkeit**) und wie gut der **graphomotorische Bewegungsablauf** gelingt.

Beispiel 4:























| | Robin | | Sandra |
|---|------------|---|--------------------------|
|  | Scherre D |  | Bart v |
|  | Wagen v |  | Sleife sch |
|  | Teleffon D |  | Kone WD |
|  | Tubbe D |  | Koker WD |
|  | Krahn D |  | Byrne v |
|  | Blatt v |  | Pinself v |
|  | Brieff D |  | Bile ^D WD |
|  | Turhm D |  | Buste WD |
|  | Sterrn D |  | fentser ^{WR} |
|  | Zehlt D |  | Latelherne ^{WD} |
|  | Schillt AD |  | Kat ehter ^{Sch} |

Abbildung aus: Dummer-Smoch, C.: Diagnostische Bilderliste 2. Veris. Kiel 2007.

Robin (linke Spalte) und Sandra (rechte Spalte), beide 2. Klasse werden mit der Diagnostischen Bilderliste²⁹ überprüft.

Robin beherrscht das lautgetreue Schreiben, hat bereits die Dehnungs- und Schärfungsregel entdeckt. Seine Probleme resultieren weniger aus Problemen im Erwerb der Rechtschreibung, sondern aus einem im Erlernen der Schriftsprache typischen Teilschritt: Die neu entdeckte Regel wird auch an Stellen eingesetzt, wo es nicht richtig ist – Robin übergeneralisiert und wird durch die Rückmeldung der Lehrkraft schrittweise die richtige Anwendung der Regel erlernen.

Sandra hat noch Schwierigkeiten mit der lautgetreuen Verschriftung besonders bei Konsonantenhäufungen (Blume, Korke, Fenster), wobei es zu Auslassungen und Umstellungen kommt. „Laterherne“ dagegen ist ein Fehler durch gedehntes Sprechen. Sandras Probleme sind Hinweise auf ein erschwertes Erlernen der lautgetreuen beziehungsweise alphabetischen Strategie und deuten auf eine LRS hin. Ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit könnte die Ursache sein.

²⁹ Dummer-Smoch 2007

Neben den Problemen, die lautgetreue Schreibung zu erlernen, stellt das Unvermögen, orthografisch sicher und richtig zu schreiben, die zweite wichtige Symptomatik der Rechtschreibschwäche dar. Es gelingt den rechtschreibschwachen Kindern deutlich schlechter, **orthografisches Wissen** aufzubauen und beim Schreiben abzurufen. Das Fehlerbild ist jetzt neben immer noch sichtbaren Problemen beim lautgetreuen Schreiben zunehmend gekennzeichnet durch „normale“ Rechtschreibfehler. Dabei unterscheiden sich die Fehler nicht von denen anderer Kinder, sie treten aber viel häufiger auf. Oft sind es gerade die häufig verwendeten Wörter, die falsch geschrieben werden. Und was in einer Zeile richtig steht, kann schon in der nächsten falsch verschriftet sein.

Beispiel 5:

Ich kann nicht *Seil hüpfen*

 Das einzig Dumme ist *das ich soe ~~Schae~~ Schecht*
bin in Der Schule

 Die meisten Mädchen *sint net*

 Hoffentlich *grüße ich ein furerchenn*

Abbildung: U. Garbe

Konrad, Ende 3. Klasse, hat noch große Schwierigkeiten mit der lautgetreuen Verschriftung. Insbesondere Konsonantenhäufungen und die Durchgliederung langer Wörter gelingen nicht. Dennoch ist die alphabetische Strategie seine vorherrschende. Es fließt noch wenig Wissen über Wortaufbau („Seilhüpfen“), selbst bei einfachen orthografischen Besonderheiten (/pf/, /ie/), in die Verschriftung ein. Vermutlich sind bisher wenige Wortrepräsentationen gespeichert, zumal Konrad auch große Leseschwierigkeiten hat. All dies sind Hinweise darauf, dass bei Konrad ein besonderer Förderbedarf in Bezug auf Lesen und Rechtschreiben vorliegt. Wieweit sprachliche und phonologische Defizite bei Konrads Rechtschreibschwierigkeiten eine Rolle spielen, sollte abgeklärt werden, da die Förderung möglicherweise bereits auf dieser Ebene ansetzen muss.

Schwierigkeiten beim orthografischen Schreiben werden mit einer Schwäche bei der **Ein-speicherung von Wortschreibungen im Gedächtnis** begründet. Die Vernetzung von Schreib- und Sprechwort, welche für die effektive Gedächtnisspeicherung erforderlich ist, gelingt nicht.

Beispiel 6a: Diktat

|| Zwerghaminchen schenkte. Nun konnten
 || wir uns um einen Spielkameraden
 || kümmern, der uns die Langerweile
 || dieser Ferien vergessen ließ. Doch uns
 || bleiben nur wenige Tage, an denen
 || wir mit dem Häschen spielen konnten,
 || dem am Montag begann schon das
 || ~~neue~~ neue Schuljahr.

Beispiel 6b: Vokabeltest in der Fremdsprache

| | |
|-----------------------------|--|
| 9. Ihr seid nett | / |
| 10. Unter dem Schreibtisch | under de Teipel |
| 11. Er ist hier | Bein ist da here |
| 12. Becky und ihr Buch | Becky and ihr book her |
| 13. Vielen Dank, Dankeschön | Sangyou |

beide Abbildungen: U. Garbe

Martin, 5. Klasse Realschule, ein überdurchschnittlich intelligenter Schüler, mit einer Rechtschreibstörung. In der Vorgeschichte gibt es eine Sprachentwicklungsstörung. Martin hat kaum mehr Schwierigkeiten in der lautgetreuen Verschriftung, aber deutliche Unsicherheiten im orthografischen Bereich. So schreibt Martin im obigen Diktat (siehe Beispiel 6a) "Wier" statt "wir", "fer-" statt "ver-", "Heschen" statt "Häschen" und "konnten" einmal mit zwei und einmal mit einem "m". Große Probleme zeigen sich auch beim Erlernen der Fremdsprache (siehe Beispiel 6b). Trotz vielen Übens gelingt es Martin sehr schlecht, sich die Lautfolge und deren im Englischen häufig davon abweichende Schreibweise bei Wörtern einzuprägen. Martin verschriftet oft lautgetreu ("Teipel" statt "table") und hat Probleme mit dem „th“ ("de", "Sangyou").

Die Fähigkeit zur lautgetreuen Verschriftung verbessert sich selbst bei nicht speziell geförderten Kindern mit LRS im Laufe der Grundschulzeit deutlich. Trotzdem konnten Untersuchungen mit dem Schreiben von lautgetreuen Pseudowörtern mit Konsonantenhäufung zeigen, dass das dahinterstehende Defizit der phonologischen Bewusstheit bis in die weiterführende Schule bestehen bleibt. Dass die Kinder trotzdem recht gut lautgetreu schreiben können, liegt vermutlich daran, dass sie kompensatorische Wege benutzen, um sich die Schreibung lautgetreuer Worte einzuprägen. Sind bei älteren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bei der Umsetzung der alphabetischen Strategie noch deutlich zu sehen, ist die Förderung des lautgetreuen Schreibens auch noch ein Thema in der weiterführenden Schule.

Auch das orthografische Schreiben entwickelt sich ohne spezielle Förderung bei rechtsschreibschwachen Kindern weiter. Die Entwicklung verläuft aber langsamer und Defizite im orthografischen Schreiben bleiben bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen. Klassenbezogene Vergleiche zeigen, dass man bei beiden Strategien von einer Entwicklungsverzögerung von ungefähr zwei Schuljahren ausgehen muss. Dies bedeutet, dass ein rechtsschreibschwacher Viertklässler ungefähr die Fertigkeiten eines durchschnittlich rechtsschreibenden Kindes der 2. Klasse aufweist.

Neben den reinen Rechtschreibschwierigkeiten treten bei vielen Schülerinnen und Schülern zudem **Probleme im schriftlichen Ausdruck** auf. Eine Wiener Längsschnittstudie von Klicpera und anderen³⁰ zeigte, dass dies in der vierten Klasse bei 50 % der lese-rechtsschreibschwachen Schülerinnen und Schüler der Fall ist. In der achten Klasse lag der Anteil sogar bei zwei Dritteln. Die Schülerinnen und Schüler hatten Schwierigkeiten, eine Geschichte nachzuerzählen oder eigene Inhalte schriftlich auszudrücken. Spezielle Probleme im schriftlichen Ausdruck ließen sich in beiden Klassenstufen aber auch bei 15-20 % der Kinder finden, die in Lesen und Rechtschreiben keine Probleme hatten. Kinder mit solchen Schwierigkeiten schnitten auch in Sprachtests schlechter ab.

3.2 Erscheinungsformen besonderer Schwierigkeiten im Lesen

Manche Kinder haben anfangs auch Schwierigkeiten, die Buchstaben zusammenzulauten. Stattdessen buchstabieren sie die zu lesenden Wörter. Sollen sie also das Wort „Nase“ lesen, so sagen sie „N-a-s-e“ und sind nicht in der Lage, die vier Laute zu dem Wort „Nase“ zusammenzufügen. Aufgrund der daraus resultierenden teilweise großen Probleme beim **synthetisierenden Lesen** ist das Lesetempo stark verlangsamt, fehlerhaft und benötigt große Anstrengung.

Durch diese Anfangsschwierigkeiten kommt es erst viel später zum Erkennen größerer Wortsegmente und aufgrund mangelnder Speicherung derselben auch verspätet zum Lesen über **direkte Worterkennung**. Während sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten als „Buchstabensammler“ verlangsamt durch die Texte liest, behelfen sich

³⁰ Klicpera / Gasteiger-Klicpera / Schabmann 2003

die „Kontextspekulanten“ damit, den verlangsamten Leseprozess durch Erraten von Wörtern zu beschleunigen. Die Folge kann aber die Entwicklung einer fatalen Fehlstrategie des Lesens sein. Der Blick der Schülerin oder des Schülers gleitet sehr schnell über den zu lesenden Text und die einzelnen wahrgenommenen Segmente sind dabei zu groß, um vom Gehirn entsprechend verarbeitet zu werden. Der Text wird somit lückenhaft wahrgenommen, teilweise mittels Raten oder sinnentstellend gelesen. Neben dem schlechten Leseergebnis vertert die Schülerin oder der Schüler darüber hinaus jede Chance weiteren Lernzuwachses, denn dazu müsste sie oder er die Wörter in kleinere, vom Gehirn verarbeitbare und dadurch speicherbare Einheiten aufteilen.

Das Kardinalsymptom der Lesestörung ist aber eine **extrem verlangsamte Lesegeschwindigkeit**, auch bei den älteren Schülerinnen und Schülern.

Während wie schon beschrieben, die **Sinnerfassung** für viele Schülerinnen und Schüler mit Leseschwäche eine Stütze darstellt, gibt es aber auch eine Reihe von Kindern, die neben den Problemen in der Worterkennung zusätzlich auch Hörverstehensprobleme haben. Und es gibt diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über eine intakte Wortlesefähigkeit verfügen, aber aufgrund ihres schlecht ausgebildeten Sprachverständnisses unzureichende Textlesefähigkeiten aufweisen. Ihnen allen fällt es schwer, Fragen zu Texten zu beantworten beziehungsweise den Sinn eines Textes beim Lesen zu entnehmen.

4. Die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Um die Ursachen der Lese- Rechtschreibschwierigkeiten zu erforschen, wurden in den letzten Jahrzehnten tausende von Studien durchgeführt die letztendlich zeigten, dass es die eine Ursache der Störung nicht gibt. Das Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren ist bei jeder Schülerin und jedem Schüler anders gelagert. Wohl aber lassen sich verschiedene Tendenzen in der Forschung ablesen, die hier kurz dargestellt werden sollen.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben wurden in der Vorgeschichte gehäuft **Sprachentwicklungsstörungen** festgestellt, die den Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorangingen. Es zeigten sich ein verzögerter Spracherwerb, eine langsamere Wortschatzentwicklung, Wortfindungs- und Artikulationsschwierigkeiten bei den Kindern, so dass Sprachentwicklungsstörungen heute als ein Prädiktor späterer Lese-Rechtschreib-Probleme gelten.

Als die wesentliche Ursache für die Entstehung einer Lese- und Rechtschreibstörung gilt derzeit ein **Defizit in der phonologischen Bewusstheit**. Viele internationale Studien konnten dies belegen. Wobei das Problem nicht darin besteht, dass die Kinder den Unterschied zwischen Wörtern wie „Karten“ und „Garten“ nicht ‚hören‘ würden, denn dass sie ihn hören, merkt man schon daran, dass sie die Worte richtig aussprechen. Aber sie können nicht lokalisieren, worin dieser lautliche Unterschied genau besteht.

Defizite sind schon im Vorschulalter erkennbar und lassen sich bis ins Erwachsenenalter hinein feststellen. Die frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit kann Lesen- und Schreibenlernen bei Risikokindern deutlich verbessern.

- Silben in Wörtern erkennen
- Reime erkennen
- Einzellaute in Wörtern heraushören
- Laute verbinden ([f] – [i:] – [ʃ] ist „Fisch“)
- Lautanalyse („Fisch“ besteht aus [ʃ] – [i:] – [f])
- Laute isolieren („Womit fängt „Fisch“ an?“)
- Laute zählen („Wie viele Laute hörst du in „Fisch“?“)
- Laute ersetzen („Setze für [f] ein [t] ein!“)
- Laute weglassen („KLAUS – Lass den ersten Laut weg!“)

Abbildung: Teilfertigkeiten der phonologischen Bewusstheit, die in Fördermaßnahmen jeweils fokussiert werden könnten (erstellt von U. Garbe).

In einer Studie von Wimmer und Mayringer³¹ konnten bei isolierten Lesestörungen dagegen keine phonologischen Vorläuferdefizite festgestellt werden. Diese wiesen stattdessen am Schulanfang eine **verlangsamte Benennungsgeschwindigkeit** bei der Benennung visueller Reize auf. Somit ist die Frage, inwieweit phonologische Fähigkeiten als Voraussetzung für das Schreiben, möglicherweise aber nicht in gleichem Maße für das Lesen bedeutsam sind, noch nicht abschließend geklärt. Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben sind aber auf jeden Fall phonologisch zu fördern.

Ein Teil der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zeigt darüber hinaus auch allgemeine auditive Verarbeitungsschwierigkeiten wie die Unterscheidung von Verschlusslauten (wie [d] – [t], [b] – [p], [g] – [k]) oder das misslingende Nachsprechen bei Lärmbelastung. Treten mehrere solcher auditiver Wahrnehmungsprobleme bei einem Kind auf, spricht man von **zentraler Fehlhörigkeit**. Sie machen aber bei den Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche nur eine kleine Gruppe aus, die gemeinhin zahlenmäßig überschätzt wird.

Einige Forscher nehmen auch **visuelle Verarbeitungsstörungen** als eine weitere Ursache von Lese-Rechtschreibstörungen an, jedoch sind hier die Befunde nicht einheitlich. Die größte Beachtung fand die Hypothese, dass der magnozelluläre Nervenstrang des visuellen Systems beeinträchtigt sein könnte. Er ist für das Bewegungserkennen zuständig. Störungen desselben könnten das Erkennen der Wortgestalt oder der Buchstabenposition beim Lesen beeinträchtigen.

Immer wieder wird auch postuliert, dass Anormalitäten in der **Steuerung der Augenbewegung** für Leseschwierigkeiten ursächlich seien. Unbestritten ist dabei, dass schwache Lese-

³¹ Wimmer / Mayringer 2002; siehe auch in: Wimmer / Kronbichler 2002

rinnen und Leser mehr Blicksprünge machen als gute, mit ihren Augen öfter im Text zurückgehen und länger als gute Leserinnen und Leser fixieren. Dies wird aber eher als Folge denn als Ursache einer Lesestörung gesehen. In der Praxis finden sich nur wenige Fälle, bei denen ernsthafte Störungen der Blickbewegungen bestehen. Unter diesen Kindern sind aber gehäuft Kinder mit einer Aufmerksamkeitsstörung zu finden.

Auch eine Untersuchung an leseschwachen Siebtklässlern von Hutzler und Wimmer³² konnte die Blicksprung-Hypothese nicht bestätigen. Es zeigte sich zwar, dass die schlechten Leserinnen und Leser mehr Blicksprünge machten als die guten, diese Unterschiede verschwanden aber völlig, sobald die Kinder visuelle Muster oder nicht aussprechbare Buchstabenfolgen (wie „BMGL“ oder „XRRPT“) vergleichen mussten.

Wie es dazu kommt, dass Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibschwäche weniger **orthografisches Wissen** aufbauen als normale Rechtschreiber, ist bisher unzureichend geklärt. Einige Fachleute gehen davon aus, dass aufgrund des phonologischen Defizits lautliche Einheiten des Sprechwortes wie zum Beispiel Silben schlechter erfasst und entsprechende Buchstaben-Lautverbindungen deshalb schlechter im Gedächtnis gespeichert werden. Für sicheres Rechtschreiben müssen aber geläufige Segmente unserer Schriftsprache unterhalb der Einheit ‚Wort‘ als Gedächtnisrepräsentanzen bereitstehen. Beim Schreiben werden diese dann abgerufen.

Vernetzter Gedächtniseintrag des Wortes „trage“:

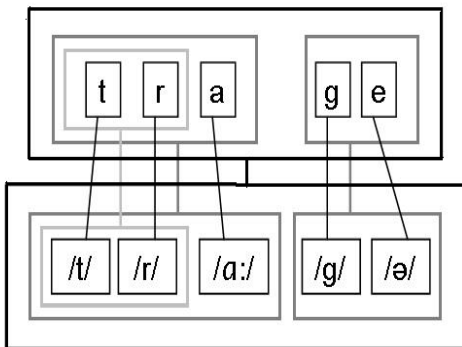


Abbildung: Beispiel erstellt von U. Garbe

Zwillingsstudien und Untersuchungen von Familienstammbäumen ergaben, dass Lese-Rechtschreibschwierigkeiten häufig eine **genetische Komponente** haben. Hat ein Elternteil eine Lese- Rechtschreibschwäche, so entsteht für das Kind ein deutlich höheres Risiko, ebenfalls Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen zu entwickeln.

Aber auch **soziale Faktoren** spielen keine unerhebliche Rolle. So konnten Studien zeigen, dass die sozioökonomischen Bedingungen und die Größe einer Familie, aber auch die Anzahl der Bücher, die eine Familie besitzt sowie die Tatsache, ob ein Kind einen eigenen Ar-

³² Hutzler / Wimmer 2002; siehe auch in: Wimmer / Kronbichler 2002

beitsplatz hat oder nicht – also die familiären Fördermöglichkeiten und der Umgang mit schriftsprachlichem Material in Zusammenhang mit der Lese- Rechtschreibleistung stehen.

EXKURS: Ist etwas dran an der Vermutung vieler Lehrkräfte, dass das Rechtschreibniveau der Schülerinnen und Schüler insgesamt gesunken ist?

Eine der wenigen Langzeituntersuchungen, die es in Deutschland gibt, wurde von Claudia Zerahn-Hartung³³ durchgeführt. Sie verglich 1995 die Rechtschreibleistung von 592 jungen Erwachsenen mit der einer ähnlichen Gruppe von 1968. Zu beiden Zeitpunkten mussten die Testpersonen in den Lückentext „Moselfahrt“ 65 Wörter einfügen, die alle gängigen orthografischen Schwierigkeiten beinhaltet. Während die mittlere Fehlerzahl 1968 noch bei neun bis elf lag, war sie 1995 fast doppelt so hoch. Auch die Anzahl von Personen mit extrem hohen Fehlerzahlen hatte deutlich zugenommen. Die 592 Personen wurden außerdem mit einem sprachfreien Intelligenztest (CFT 20) getestet und mit einer ähnlichen Gruppe von 1977 verglichen. Diesmal fiel das Ergebnis zugunsten der Gruppe von 1995 aus. Die durchschnittliche Intelligenz war von 100 auf 110 IQ-Punkte gestiegen.

Der Verdacht vieler Lehrkräfte ist also nicht unberechtigt. Der gesellschaftliche Wandel hat offensichtlich Spuren bei der Rechtschreibleistung hinterlassen und fordert Schule diesbezüglich in immer höherem Maße heraus.

5. Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

5.1 Das Vorgehen im Rahmen der Verwaltungsvorschrift

In Baden-Württemberg hat man sich entschlossen, die adäquate Förderung von allen Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zur Aufgabe der Schulen zu machen. Damit ist die Entscheidung für besondere Förderung nicht von der Diskrepanz zwischen Lese-Rechtschreibleistung und Intelligenz abhängig. Die Gründe dafür werden unter Punkt 5.3 „Feststellung einer LRS durch Kinder- und Jugendpsychiater“ in diesem Kapitel genauer dargestellt. Das wichtigste Argument ist, dass die Schülerinnen und Schülern, die eine entsprechende Diskrepanz zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreibleistung aufweisen, und solchen, bei denen diese Diskrepanz nicht so ausgeprägt war, keine Unterschiede in den Merkmalen des Lese- und Rechtschreibprozesses aufwiesen. Auch die kognitiven Defizite (in phonologischer Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit) sind bei beiden Gruppen feststellbar. Die Prognose ist ähnlich und auch das Ausmaß familiärer und genetischer Belastung.

Bis Klasse 6 ist damit das entscheidende Kriterium besonderer Fördermaßnahmen, dass die Lese-Rechtschreibleistung dauerhaft unter ausreichend liegt und die allgemeinen Fördermaßnahmen nicht ausgereicht haben, dieses Kind in seinem Lese- und Rechtschreiblernprozess entscheidend voranzubringen.

Ab Klasse 7 empfiehlt die Verwaltungsvorschrift ein ähnliches Verfahren wie das der Psychologen und Psychiater. Jetzt soll sichergestellt werden, dass die Begabung des Kindes der

³³ Zerahn-Hartung 2002

besuchten Schularart entspricht, um Lese-Rechtschreibschwierigkeiten aufgrund einer allgemeinen kognitiven Überforderung auszuschließen. Hierzu muss eine Beratungslehrkraft oder eine Schulpsychologin beziehungsweise ein Schulpsychologe herangezogen werden, der die notwendigen Intelligenztests durchführen kann. Außerdem muss ein verzögerter Schriftspracherwerb vorliegen, was aufgrund von Lehrerurteilen, Schulnoten und standardisierten Lese- und Rechtschreibtests beurteilt werden kann. Ein glaubhaftes außerschulisches Gutachten einer Psychologin oder eines Psychologen oder einer Kinder- und Jugendpsychiaterin oder -psychiaters mit der Diagnose einer umschriebenen Lese- und/oder Rechtschreibstörung kann zur Entscheidungsfindung herangezogen werden.

5.2 Die Feststellung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Lehrkräfte

Das wesentliche Ziel der Diagnostik durch Lehrkräfte ist nicht, eine umschriebene Lese-Rechtschreibstörung festzustellen, sondern den Lernstand zu erheben und Lernprozesse und Schwierigkeiten im Hinblick auf Fördermöglichkeiten zu untersuchen, um daraus adäquate Förderangebote ableiten zu können.

Methoden der Diagnostik können grundsätzlich unterschieden werden in qualitative und quantitative. **Quantitative Diagnostik** bedeutet, dass mittels standardisierter Tests festgestellt wird, wo im Vergleich zu anderen Kindern das einzelne Kind mit seiner Leistung steht. Sein Ergebnis wird durch einen quantitativen Wert ausgedrückt.

Qualitative Diagnostik dient dazu herauszufinden, wo die Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers liegen, um Ansatzpunkte für die Förderung zu bekommen. Darunter sind vor allem die in Modul A der Handreichungsreihe beschriebenen Methoden zu verstehen³⁴, die Lehrkräfte häufig im Unterrichtsalltag nutzen, wie zum Beispiel die gezielte Beobachtung oder die Auswertung von Arbeitsprodukten.

Die quantitative Diagnostik mit **standardisierten Tests** hat den Vorteil, dass man außer der eigenen subjektiven Einschätzung noch einen unabhängigen Vergleich heranziehen kann. Denn standardisiert bedeutet, dass die Testaufgaben, Durchführungs- und Auswertungsbedingungen genau festgelegt, also standardisiert werden. Damit ist eine saubere Messung und hohe Vergleichbarkeit verschiedener Schülerinnen und Schüler miteinander gewährleistet. Zudem beruhen die Vergleichswerte (Normen) auf einer sorgfältig zusammengestellten großen Eichstichprobe, die die Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler repräsentativ abbildet. Auch die Normen sind standardisiert, sodass sich die Werte verschiedener Schülerinnen und Schüler miteinander vergleichen lassen und auch die Ergebnisse verschiedener Tests miteinander.

Viele Lese- und Rechtschreibtests haben auch Normen für verschiedene Altersstufen, sodass eine Schülerin oder ein Schüler nicht nur mit der eigenen Altersgruppe, sondern auch mit jüngeren Kindern verglichen und so der Entwicklungsstand im Lesen oder in der Rechtschreibung festgestellt werden kann. Im Gegensatz zu Intelligenztests sind Lese- und Rechtschreibtests für jede Lehrkraft verfügbar. Die meisten können über die Testzentrale Göttin-

³⁴ siehe Kapitel III.2 in Modul A

gen bezogen werden. In Modul A ist eine Liste mit einigen Lese- und Rechtschreibtests veröffentlicht³⁵.

Informelle Tests erfüllen diese hohen Gütekriterien nicht. Häufig war die zugrunde liegende Stichprobe zu klein, um Standardwerte erheben zu können. Aber auch informelle Tests geben einen Einblick in die Schwierigkeiten des Kindes und seinen Lernstand und sind damit wichtiger Bestandteil der qualitativen Diagnostik. Auch alle Arten von Klassenarbeiten sind informelle Tests, denn sie dienen dazu, einen bestimmten Lernstand zu erfassen.

Anhand der geschilderten Entwicklungsmodelle des Lesens und Schreibens (Punkt zwei im Beitrag von U. Garbe) und den typischen Erscheinungsformen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Punkt drei im Beitrag von U. Garbe) kann jede Lese- und Schreibleistung auf ihren Entwicklungsstand beziehungsweise Schwierigkeiten hin beurteilt werden. Hilfreich sind dabei auch systematische Fehleranalysen (siehe Beispiel sieben), mit denen anhand einer Nachschrift oder eines Aufsatzes die Fehlerschwerpunkte und damit die Rechtschreibentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers festgestellt werden kann.

³⁵ siehe Modul A, Kapitel III.2

Beispiel 7:

Fehleranalyse

Name: _____

| Analyse Ebenen | mögliche Fehler | Beobachtungen |
|---|--------------------------------|---------------|
| Alphabet. Strategie/ Laut-Buch- staben-Ebene | b-p, d-t, g-k (außer Wortende) | |
| | andere Laute | |
| | Lautfolge | |
| | sp / st | |
| | pf | |
| | qu | |
| Orthograph. Wissen / Regeln | Dopplung | |
| | tz | |
| | ck | |
| | in - ihn, im - ihm | |
| | langes i (ie- ih, ieh) | |
| | s - Laut | |
| Morphemat. Wissen / Wortbildung | ver / vor u.a. | |
| | ig / lich u.a. | |
| | Ableitung (a-ä, au-äu) | |
| | Verlängerung | |
| | b-p, g-k, d-t (am Wortende) | |
| | Komposita | |
| Syntax / Grammatik | Groß- u. Kleinschreibung | |
| | Endungen | |
| | Vergangenheitsformen | |
| | Satzgrenzen | |
| | Wörter fehlen | |
| | zusammen - getrennt | |
| Merkwörter | Dehnungs - h | |
| | v - Wörter | |
| | kurze, häufige Wörter | |
| | andere | |
| Sonstige Beobachtungen | Schrift | |
| | Oberzeichen | |
| | Satzzeichen | |
| | | |
| | | |

Am Strategieerwerb orientierte Fehleranalyse, entwickelt von der Gymnasiallehrerin und Legasthenie-therapeutin Brigitte Kindermann.

Ein informelles Verfahren, das sowohl die Lese- und Rechtschreibkompetenzen, als auch das Lernfeld „Sprache untersuchen“ im Bildungsplan der Grundschule 2004 für die Klassenstufe erfasst und damit sehr gut zur Lernstandserhebung eingesetzt werden kann, ist die „**Informelle Schulleistungsdiagnostik III**“ von Storath/Drechsel³⁶, einer Gruppe bayrischer Schulpsychologen. Dem Buch liegt eine CD bei, mit der alle Arbeitsblätter ausgedruckt werden können.

Verbindlich durchzuführende Verfahren wie die Diagnosearbeiten in der Grundschule (VERA), die Vergleichsarbeiten in den weiterführenden Schulen (DVA), die Kompetenzanalyse ProfilAC an Schulen oder die onlinebasierten Lernstandserhebungen eignen sich ebenfalls, um zeitökonomisch Hinweise auf das Vorliegen von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu erhalten. Während die ersten drei Verfahren an allen Schularten verbindlich sind, ist die onlinebasierte Lernstandserhebung ein verpflichtendes Instrument der Haupt-/Werkrealschule. Bei allen Verfahren wird anhand standardisierter Aufgaben ein individuelles Stärken-Schwächen-Profil ermittelt, das besondere Schwierigkeiten etwa im Bereich des Rechtschreibens oder des Textverständnisses aufzeigen kann.

Bei **VERA und DVA** müssen die Lehrkräfte zur Auswertung im Hinblick auf das mögliche Vorliegen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vor allem die Aufgaben in den Blick nehmen, die Kompetenzen zum Rechtschreiben oder Lesen abprüfen. Die jeweils mit einer Aufgabe überprüften Kompetenzen sind der Anleitung zu entnehmen.

Die **onlinebasierte Lernstandserhebung** unterscheidet im Fach Deutsch zwischen dem Entwicklungsstand im Lesen beziehungsweise Hören und im Rechtschreiben beziehungsweise Verfassen von Texten. Die Auswertung stellt in Text oder anhand Grafiken dar, wie weit die Entwicklung in Bezug auf einzelne Kompetenzen fortgeschritten ist. Da das Programm einen Nachtest zur Evaluation der eingeleiteten Fördermaßnahmen vorsieht, kann mit Hilfe dieser Methode gut die Dauerhaftigkeit von Schwierigkeiten gezeigt werden. Somit wird die Grundlage für den Beschluss der Klassenkonferenz zu besonderem Förderbedarf im Sinne der VwV geschaffen.

Bei der **Kompetenzanalyse ProfilAC an Schulen** geben die Aufgaben zu Kulturtechniken Aufschluss zum Entwicklungsstand in Lesen und Rechtschreiben. Diese Aufgaben sind allerdings als einziger Baustein der Kompetenzanalyse nicht verpflichtend durchzuführen. Bei Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leistungen in Deutsch kann es aber sinnvoll sein, diese Aufgaben noch zusätzlich bearbeiten zu lassen.

Insgesamt eignen sich **Beobachtungen** zu Arbeits- und Sozialverhalten im Rahmen der Durchführung dieser Verfahren, um Hypothesen zu entwickeln, ob begleitende Störungen (Komorbiditäten) vorliegen. Im Umkehrschluss kann dies, wenn parallel Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben vorliegen, ein Hinweis auf LRS sein.

³⁶ Storath / Drechsel 2004

5.2.1 Überprüfung der phonologischen Bewusstheit

Mit der Lernstandserhebung sollte bereits in der 1. Klasse so früh wie möglich begonnen werden, um früh zu erkennen, bei welchen Kindern im Hinblick auf den Erwerb von Lesen und Rechtschreiben Schwierigkeiten auftreten könnten. Zur Erhebung der phonologischen Bewusstheit gibt es den „**Gruppentest zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten**“ von Barth / Gomm³⁷. Das Verfahren ist für den Kindergarten und für Schulanfänger vorgesehen. Ein weiterer Gruppentest für Schulanfänger ist das „**MÜSC**“ (Münsteraner Screening)³⁸. Ein Einzeltest ist der „**Rundgang durch Hörhausen**“³⁹.

Auch für Schülerinnen und Schüler der höheren Grundschulklassen gibt es einige Einzeltests zur Überprüfung der phonologischen Verarbeitung. Die Durchführung ist aber aufwendig und sprengt die zeitlichen Möglichkeiten der Lehrkräfte. Besteht bei einem Kind ab der zweiten Klasse der Verdacht auf entsprechende Probleme, so kann die Beratungslehrkraft oder ein Schulpsychologe hinzugezogen werden.

5.2.2 Erhebung des Lernstandes im Lesen

Neben der phonologischen Bewusstheit sollte man in der 1. Klasse (und darüber hinaus) die Kenntnis der bis zu einem jeweiligen Zeitpunkt durchgenommenen Buchstaben-Laut-Beziehungen immer einmal wieder überprüfen. Dabei kann man jeweils einen Laut sagen (zum Beispiel [rrr]) und die Kinder schreiben den zugehörigen Buchstaben auf. Oder man notiert verschiedene Buchstaben (zum Beispiel /f/, /s/, /l/) und lässt die Kinder die zugehörigen Laute nennen (zum Beispiel [fff], [sss], [lll]).

Da ein Teil der Schülerinnen und Schüler anfänglich Probleme hat, Buchstaben zusammenzulauten, sollte die Fähigkeit dazu ebenfalls von Zeit zu Zeit erhoben werden. Dazu kommen auch Pseudowörter infrage (zum Beispiel „falo“ oder „emul“).

Zum Erheben der eigentlichen Leseleistung kommen **während der 1. Klasse** nur **informelle Verfahren** in Frage. Denn standardisierte Lesetests gibt es erst ab dem Ende der 1. Klasse. Bei der informellen Überprüfung der Lesefähigkeit ist es nicht unbedingt hilfreich, die Kinder aus ihrem Lesebuch vorlesen zu lassen. Denn nicht wenige (auch leseschwache) Schülerinnen und Schüler kennen die Texte aus der Fibel auswendig. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler dabei die Buchstaben beziehungsweise Laute erfolgreich aneinanderreicht, ist dies ein Zeichen, dass sie oder er synthetisierend lesen kann. Liest das Kind dagegen die Wörter als Ganzes, hat es sich entweder die Position des Wortes in der Fibel gemerkt und erschließt so die Wörter oder einzelne Wörter sind bereits abgespeichert und werden über die direkte Worterkennung gelesen. Um das synthetisierende Lesen zu erfassen, eignen sich deshalb am besten Pseudowörter. Kann ein Kind, wenn auch langsam, synthetisierend lesen, so hat es die wichtigste Hürde des Lesenlernens genommen.

Ab Ende der 1. Klasse stehen der Lehrkraft auch **standardisierte Lesetests** zur Verfügung. Lesetests sind in der Regel Einzeltests und deshalb für Lehrkräfte nur zur vertieften Diagnostik einzelner Schülerinnen und Schüler einsetzbar. Erfreulicherweise sind aber in-

³⁷ Barth / Gomm 2008

³⁸ Mannhaupt 2005

³⁹ Martschinke / Kirschhock / Frank 2001

zwischen einige Lese-Screenings auf dem Markt, die mit der ganzen Klasse durchführbar sind und es der Lehrkraft ermöglichen, Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, deren Leseprozess deutlich verzögert ist.

Unbedingt zu beachten ist bei der Anwendung standardisierter Tests der Normierungszeitpunkt. Ein Test darf nämlich nur zur gleichen Zeit durchgeführt werden wie die Testung der zugrundeliegenden Eich- oder Normierungsstichprobe. Häufig sind das die letzten Monate des Schuljahres beziehungsweise die ersten des darauffolgenden. Soll zu einem anderen Zeitpunkt getestet werden, muss ein Test aus der darunterliegenden Klassenstufe verwendet werden.

Für die Grundschule liegen die „**WLLP**“ (Würzburger Leise Leseprobe) und der „**SLS 1-4**“ (Salzburger Lesescreening 1-4) vor.

Beispiele 8: Würzburger Leise Leseprobe⁴⁰:













| | | | | |
|-------|---|--|---|---|
| Ei |  |  |  |  |
| Kamm |  |  |  |  |
| Stern |  |  |  |  |

Abbildung aus: Küspert, P. / Schneider, W.: WLLP. Würzburger Leise Leseprobe. Hogrefe. Göttingen 1998.

Beispiel 9: Salzburger Lesescreening⁴¹:

- Tee kann man trinken. ✓ x
- In der Wüste regnet es oft. ✓ x
- Erdbeeren sind ganz blau. ✓ x
- Eine Woche hat sieben Tage. ✓ x

Abbildung aus: Mayringer, H. / Wimmer, H.: Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4). Verlag Hans Huber. Bern 2003. Bezugsquelle: Testzentrale Göttingen, www.testzentrale.de

Bei der Würzburger Leise-Leseprobe muss das richtige Bild durchgestrichen werden, beim Salzburger Lesescreening wird markiert, ob der Satz sinnvoll ist oder nicht.

Bei der Würzburger Leise Leseprobe steht das Erlesen von Einzelwörtern im Vordergrund, während bei dem Salzburger Lesescreening ganze Sätze erlesen werden und gleichzeitig der Sinn erfasst werden muss. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält einen Wert für die Lesezeit und für die Falschlesungen.

⁴⁰ Küspert / Schneider 1998

⁴¹ Mayringer / Wimmer 2003; siehe auch in: Wimmer / Kronbichler 2002

Sehr beliebt ist auch zunehmend der „**Stolperwörter Lesetest**“, der kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden kann (Einsatz des Tests in der Wallstadt-Grundschule Mannheim, siehe Seite 106). Da die Normen aber aufgrund unkontrollierter Ergebnismeldungen der Nutzer entwickelt wurden, ist eine gewisse Vorsicht bezüglich der Zuverlässigkeit der Normen anzuraten. Da das im Satz zu findende zusätzliche Wort quasi einen Störreiz darstellt, werden gerade beim flüssigen Leser zusätzliche Kontrollprozesse ausgelöst, die möglicherweise die Ergebnisse guter Leser verfälschen.

Für die weiterführende Schule liegt das „**SLS 5-8**“⁴² und der „**LGVT 6-12**“ (Leseverständnistest für 6.-12. Klassen)⁴³ vor. Letzterer kann also bis in die Oberstufe des Gymnasiums angewendet werden. Beide geben Werte für Lesezeit und Leseverständnis an. Individuelle Lesetests liegen für ältere Schülerinnen und Schüler nicht vor.

EXKURS: Lautes Lesen als wichtiger Bestandteil der Diagnostik

Da die Kompetenzen lauten und leisen Lesens divergieren, sollte bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in den Screenings „schwach“ oder unterdurchschnittlich abgeschnitten haben, eine Einzeltestung mit einem dafür geeigneten Test angeschlossen werden. Denn nur beim lauten Lesen kann erkannt werden, wie der Leseprozess sich darstellt, ob das synthetisierende Lesen gelingt, oder ob Verlesungen, Stockungen oder Wiederholungen häufig vorkommen, was im Sinne einer qualitativen Diagnostik wertvolle Hinweise für die Förderung gibt.

So macht es einen Unterschied, ob ein jüngeres Kind die Laute eines Wortes einzeln nacheinander benennt und dann das ganze Wort sagt, oder ob ein anderes [J] bereits silbensegmentierend durch Wörter hindurch lesen kann, dabei aber ein geringes Lesetempo hat. Während ersteres als erster Förderschritt zur Silbensegmentierung hingeführt werden muss, ist das Ziel beim zweiten Kind, durch Leseübung die Automatisierung und den Lesefluss zu erhöhen. Ältere Leserinnen und Leser dagegen, die Verlesungen vorwiegend bei Endungen und langen Wörtern zeigen, müssen zu einer Verlangsamung und silbierendem Lesen angeleitet werden.

Als Einzellesetest für die Grundschule stellt der „**SLRT II**“⁴⁴ ein ökonomisches Verfahren dar. Innerhalb von fünf Minuten wird die Wortlesefähigkeit des Kindes erfasst. Ausgehend vom Modell des zweifachen Zugangsweges wird das synthetisierende Lesen anhand von Pseudowörtern und die direkte Worterkennung beziehungsweise Leseflüssigkeit mittels Wortlisten überprüft.

Für diesen Test liegen auch Normen für die 5. und 6. Klasse Haupt- und Realschule und für junge Erwachsene vor. Da sich die Lesefähigkeit nach der 6. Klasse nicht mehr sehr stark verändert, können auch ältere Schülerinnen und Schüler damit getestet werden.

Um auch das Textverständnis einer Schülerin oder eines Schülers erfassen zu können, sind in den letzten Jahren zunehmend mehr Verfahren auf den Markt gekommen. Beliebt ist der

⁴² Auer 2008

⁴³ Hasselhorn / Marx / Schneider 2007

⁴⁴ Wimmer / Landerl / Moser 2006

„**ELFE 1-6**“, ein Textverständnistest für Erst- bis Sechstklässler⁴⁵. Er testet neben der Worterkennung das Leseverständnis bei Sätzen und Texten. ELFE ist ein Gruppentest. Ergänzend gibt es ein Lesetrainingsprogramm für den Computernutzer.

Weitere Tests sind dem Testkatalog der Testzentrale Göttingen zu entnehmen, über den jede Beratungslehrkraft verfügt und der auch im Internet abgerufen werden kann.⁴⁶

Fördermöglichkeiten des Lesens finden Sie in den Beiträgen von U. Horch-Enzian (siehe Seite 114 ff) und G. Tacke (siehe Seite 69 ff) in diesem Heft.

5.2.3 Erhebung des Lernstandes im Rechtschreiben

Nach der Überprüfung der phonologischen Bewusstheit der Erstklässler sollte wie beim Lesen bereits beschrieben auch beim Schreiben eine Überprüfung der Laut-Buchstabenbeziehung vorgenommen werden. In Klasse 1 und 2 ist dann regelmäßig zu überprüfen, wieweit den Kindern die lautgetreue Schreibung gelingt. Hier sind Wörter, die aus den eingeführten Buchstaben zusammengesetzt, den Kindern aber noch nicht bekannt sind, besonders geeignet. So werden Übungseffekte ausgeschlossen und die tatsächliche Fähigkeit zum alphabetischen Schreiben erfasst.

Von vielen Lehrkräften wird zu diesem Zweck **in der 1. und 2. Klasse** die „**DBL**“ (Diagnostische Bilderliste)⁴⁷ eingesetzt. Sie gibt Aufschluss über den Grad möglicher Schwierigkeiten bei der lautgetreuen Schreibung. Zu beachten ist dabei, dass alle in den Wörtern der DBL vorkommenden Buchstaben auch bereits im Unterricht eingeführt sein müssen. Die Normen sind zudem nur als Anhaltspunkte zu verstehen, es handelt sich also um ein informelles Verfahren, kann unter diesen Voraussetzungen seinen Zweck aber erfüllen.

Ab **Ende Klasse 1** stehen standardisierte Rechtschreibtests zur Verfügung und sollten stattdessen eingesetzt werden. Rechtschreibtests sind mit der ganzen Klasse durchführbar. Meist handelt es sich um einen Lückentext, in den von der Lehrkraft diktierter Wörter einzusetzen sind. Die Auswertung ist (in der Regel) ökonomisch. Liegt das Ergebnis einer Schülerin oder eines Schülers unter dem Prozentrang 15, so ist das Ergebnis als unterdurchschnittlich zu bezeichnen.

Näheres dazu wie T-Werte und Prozenträge zu verstehen sind, kann dem unten stehenden Kasten (Beispiel 10) entnommen werden.

Beispiel 10: Prozenträge und T-Wert-Skala⁴⁸

Prozentrangskala:

Ein Prozentrang definiert die Stellung in der Stichprobe, die dem Test zugrunde liegt (Eichstichprobe). Je niedriger der Prozentrang, desto schlechter ist eine Leistung; je höher der Prozentrang, desto besser ist sie. Ein Prozentrang von 12 bedeutet, dass die Leistung besser ist als die von 11% der untersuchten Personen und gleich ist

⁴⁵ Lenhard 2010

⁴⁶ siehe www.testzentrale.de

⁴⁷ Dummer-Smoch 2007

⁴⁸ Ingenkamp 2008, Seite 48

mit der, die ebenfalls Prozentrang 12 erreichten. 88% der Eichstichprobe haben aber besser abgeschnitten. Insgesamt ist es also ein niedriges Ergebnis.

Prozentrangskalen sind anschaulich, für jedermann gut nachvollziehbar und werden deshalb gerne benutzt. Sie haben aber den Nachteil, dass gleiche Unterschiede zwischen den Prozenträngen nicht gleichen Leistungsunterschieden entsprechen. Die Prozentrangplätze liegen an den Enden der Skala weit auseinander und haben im mittleren Bereich nur geringe Abstände (siehe Grafik). Dadurch ist die Gefahr groß, beispielsweise einen Prozentrang von 30 zu unterschätzen und einen Prozentrang von 70 überzuinterpretieren. Auch der Unterschied zwischen dem Prozentrang 10 und 20 ist ein anderer als der zwischen 60 und 70. Darüber hinaus können Mittelwerte mit Prozentrangplätzen nicht berechnet werden.

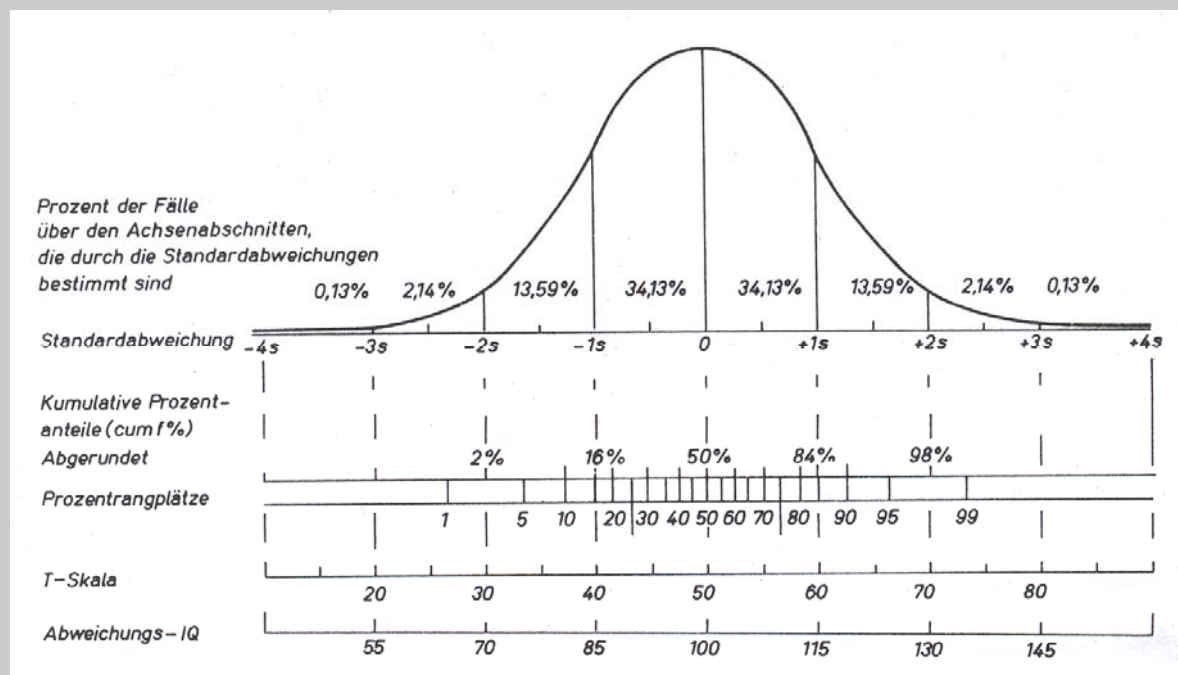


Abbildung „T-Wert-Skala“ aus: Ingenkamp, Karl-Heinz: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Beltz-Verlag. Weinheim 2008.

T-Wert-Skala:

Um die oben beschriebenen Nachteile zu vermeiden, sind T-Wertskaleten die bessere Wahl. Bei der T-Wert-Skala sind die Skalenabstände gleich groß. Gleiche T-Wert-Abstände entsprechen gleichen Leistungsunterschieden, d.h. ein Leistungsunterschied zwischen den T-Werten 20 und 30 entspricht dem Leistungsunterschied zwischen 60 und 70. Der Mittelwert ist auf 50 festgelegt und die Streuung auf 10.

T-Wert-Band:

Schülerinnen und Schüler haben nicht an jedem Tag die gleiche Verfassung. Ein Fehler mehr oder weniger kann aber manchmal einen anderen T-Wert ergeben. Um solche kleinen Leistungsunterschiede nicht überzuinterpretieren, ist es sinnvoll, sich nicht nur am einzelnen T-Wert zu orientieren, sondern das T-Wert-Band zu betrachten. Dieses Band gibt an, in welchem Bereich die wahre Leistung mit einer Wahrscheinlichkeit von 68% liegt.

Für die Grundschulklassen liegen eine ganze Reihe von standardisierten Rechtschreibtests vor, so die „DRT“⁴⁹ und „WRT-Reihe“⁵⁰ (Diagnostischer Rechtschreibtest und Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest), die für jede Klassenstufe einen eigenen Test anbieten. Der „SLRT II“⁵¹ beinhaltet Lesen und Schreiben (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest) von Klasse 1 bis 4 in einem Test. Alle Testautoren bemühen sich mittlerweile, für die Förderung relevante Auswertungskriterien zur Verfügung zu stellen.

Etwas anders aufgebaute Testverfahren sind die HSP und der „DERET“ 1-2+ und 3-4+ (Deutscher Rechtschreibtest)⁵². Erstere wird weiter unten beschrieben. Beim DERET wird den Schülerinnen und Schülern kein Lückentext, sondern Fließtext diktiert, ähnlich wie beim Schuldiktat. Durch die größere Komplexität eines zusammenhängenden Textes werden Schwächen der Schülerinnen und Schüler stärker deutlich und auch die Großschreibung und Zeichensetzung kann besser erfasst und bewertet werden. Die Texte orientieren sich an den Lehrplänen aller Bundesländer. Durch Einfügung zusätzlicher weniger bekannter Wörter will der Test auch die Rechtschreibung im oberen Leistungsbereich erfassen. Für eine qualitative Fehleranalyse steht außerdem ein Lückentext zur Verfügung.

Für die weiterführenden Schulen ist das Angebot deutlich magerer. Der „DRT 5“⁵³ eignet sich gut, um nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I einen Eindruck über die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schularten zu bekommen. Der „RST 6-7“ (Rechtschreibtest für 6. und 7. Klassen)⁵⁴ und die „HSP 5-9“ B und EK (Hamburger Schreibprobe, in zwei Versionen „Basiskompetenz“ und „erweiterte Kompetenz“ verfügbar)⁵⁵ stehen für höhere Klassen zur Verfügung. Beide Tests überprüfen zum einen die Rechtschreibung bei selbstgeschriebenen Wörtern, zum anderen die Fähigkeit, in gedruckten Texten Fehler zu entdecken.

Die in baden-württembergischen Schulen recht beliebte HSP unterscheidet sich von anderen Testverfahren zum einen dadurch, dass bei der Testkonstruktion die einzelnen Strategien eines Schriftspracherwerbsmodells zugrunde gelegt wurden, zum anderen weil neben ganzen Wörtern auch Sätze zu schreiben sind. Das Wortmaterial der Basiskompetenz ist allerdings eher einseitig, da viele Komposita geschrieben werden müssen. Anhand einer begrenzten Anzahl von „Lupenstellen“ wird dann versucht, Rückschlüsse auf die Kompetenz der einzelnen Rechtschreibstrategien zu ziehen. Die Handauswertung des Tests ist recht aufwendig. Zwar gibt es seit neuestem eine elektronische Auswertungshilfe, die allerdings nicht umsonst zu haben ist.

Der Erkenntniswert der HSP ist nicht wesentlich größer als der anderer Tests. Differenzierte Rückmeldung über Fähigkeiten im lautgetreuen Schreiben und in der Beherrschung der Orthografie geben mittlerweile alle Tests und die Annahme einer morphematischen Strategie ist umstritten. Zudem melden Praktiker immer wieder zurück, dass die HSP sehr „leicht“ sei.

⁴⁹ Müller 2003

⁵⁰ Birkel 2007

⁵¹ Wimmer / Landerl / Moser 2006

⁵² Stock/ Schneider 2008

⁵³ Müller 2005

⁵⁴ Rieder 1992

⁵⁵ May / Vielhuf / Malitzky 2009

Auch bei der Lernstandserhebung des Rechtschreibens ist eine qualitative Beurteilung des Schreibprozesses und des Fehlerbildes wichtig. Dabei sind folgende Fragen zu stellen:

- Wo im Schriftspracherwerb hat die Schülerin oder der Schüler noch Probleme? (zum Beispiel lautgetreue Verschriftung, orthografische Fehlerschwerpunkte)
- Was fällt beim Schreiben der Schülerin oder des Schülers auf? (zum Beispiel Schreibtempo, Stockungen, Korrekturverhalten, Grafomotorik)
- Welche Übungen bestimmter Funktionen oder Einsatz kompensatorischer Strategien könnten hilfreich sein, um die Schülerin oder den Schüler weiterzubringen?

Beispiel 11: Für die Förderung hilfreiche Erkenntnisse aus einer qualitativen Beurteilung des Schreibprozesses und des Fehlerbildes

Bei Michael, 10. Klasse Gymnasium fiel auf, dass er extrem schnell schrieb und an keiner Stelle Nachdenk- oder Korrekturverhalten zeigte. Bei diesem schnellen Schreiben traten sehr viele Rechtschreibfehler auf. Darum gebeten, langsamer zu schreiben und leise mitzusprechen, verringerte sich die Fehlerzahl deutlich und es trat mehr Korrekturverhalten auf. Offensichtlich ließ Michael seinem Gehirn nicht genug Zeit, gespeicherte Gedächtniseinträge abzurufen und Geschriebenes durch visuelle Kontrolle zu überprüfen. Wobei das schnelle Schreiben wahrscheinlich einen persönlichen Lösungsversuch von Michael darstellte, mit der meist überfordernden Situation in der Schule fertig zu werden.

Darüber befragt, wie Michael sich Wörter einprägte, wurde deutlich, dass er versuchte, sich Worte einfach irgendwie als Ganzes zu merken, ohne dabei aber das Wort zunächst genauer zu analysieren. Neben diesen unzureichenden Strategien im Umgang mit Gedächtnisprozessen waren Michael auch wenige Strategien zur Bewältigung orthografischer Probleme bekannt.

Die Ergebnisse der Beurteilung des Schreibprozesses sind die ersten Schritte für die Planung der Förderung.

Fördermöglichkeiten zur Rechtschreibung finden Sie in den Beiträgen von U. Horch-Enzian (siehe Seite 127ff), und G. Tacke (siehe Seite 86ff) in diesem Heft.

5.3 Die Feststellung einer Lese-Rechtschreibstörung durch Psychologinnen und Psychologen und Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und –psychiater

Die Entscheidung, ob bei einem Kind ein besonderer Förderbedarf besteht, soll von der Klassenkonferenz gegebenenfalls unter Hinzuziehung von speziell ausgebildeten Lehrkräften (Beratungslehrerinnen und -lehrer der Schulen) getroffen werden. So sieht die Verwaltungsvorschrift es vor⁵⁶. Außerschulische Gutachten können dabei in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Da oft große Unsicherheit darüber herrscht, wie Psychologinnen und Psychologen und Kinder- und Jugendpsychiater eine Lese-Rechtschreibstörung feststellen, soll dies hier beschrieben werden.

⁵⁶ siehe Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008

Das Klassifikationsschema für psychische Störungen (ICD-10) führt die **umschriebene Lese- und/oder Rechtschreibstörung** im Bereich der Entwicklungsstörungen auf. Sie kann kombiniert oder isoliert (als Lese- und/oder Rechtschreibstörung) auftreten.

Umschriebene Störung bedeutet, dass die Kinder- und Jugendpsychiaterin oder der Psychiater die Diagnose nicht auf medizinische Untersuchungen stützen kann, bei denen die Ursache des Problems herausgefunden wird, sondern sie oder er muss sich das Vorliegen besonderer Beeinträchtigungen beim Erlernen des Lesens und/oder Schreibens aus vielen Hinweisen erschließen.

Die Störung wird also umschrieben. Von einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung wird dann gesprochen, wenn die Lese- und Rechtschreibleistung des Kindes eindeutig unterhalb des Niveaus liegt, „welches aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten ist“.⁵⁷

Um dies festzustellen, wird ein standardisierter Lese- und Rechtschreibtest eingesetzt und die Intelligenz des Kindes festgestellt. Die Lese- beziehungsweise Rechtschreibleistung muss statistisch bedeutsam unter dem Wert des Intelligenztests liegen, das entspräche zwei Standardabweichungen. Dann wird davon ausgegangen, dass besondere Schwierigkeiten vorliegen.

Dieses Urteil wird außerdem ergänzt durch eine gründliche Anamnese und Exploration. In der Anamnese wird nach der frühkindlichen Entwicklung (eventuell vorhandenen Sprachentwicklungsstörungen oder anderen Entwicklungsauffälligkeiten) gefragt und der schulische Verlauf der Symptome ab der Einschulung beleuchtet. In der Exploration werden die aktuellen Auffälligkeiten beim Lesen und Schreiben und der Umgang der Familie und der Schule damit erfragt.

Zusätzlich muss ausgeschlossen werden, dass Probleme des Sehens und Hörens für die Lese-Rechtschreibprobleme ursächlich sind oder die Störung aus einer erworbenen Hirnschädigung oder einer psychischen Störung wie zum Beispiel einer Schizophrenie resultiert. Abschließend werden alle Befunde gewichtet und gegebenenfalls die Diagnose „umschriebene Lese-Rechtschreibstörung“ gestellt.

6. Begleitende Störungen (Komorbiditäten)

Komorbide Störungen sind solche, die vermehrt zusätzlich zur Lese-Rechtschreibstörung auftreten.

Hier sind folgende Bereiche zu nennen:

- **Sprachentwicklungsstörungen**

Verspätete Sprachentwicklung, Artikulationsstörungen (sprachliche Laute werden nicht richtig wiedergegeben), Dysgrammatismen (das grammatikalische Sprechen ist nicht altersgemäß) oder Wortfindungsstörungen (bekannte Wörter können nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden) sind bei vielen Kindern mit Lese-

⁵⁷ ICD 10, Version 2006

Rechtschreibschwierigkeiten festzustellen. Das Sprachgedächtnis ist zum Teil schwach (Gedichte können schlecht auswendig gelernt werden) und die phonologische Bewusstheit unzureichend entwickelt. Sind Sprachentwicklungsstörungen noch im Grundschulalter deutlich sichtbar, so sind sie als Komorbidität aufzufassen und eine Behandlung einzuleiten.

- **Psychomotorische Störungen und Schwierigkeiten mit der visuomotorischen Koordination**

Die Schrift vieler Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist eckig, zu groß und ungleich. Im Vorschulalter wurde ungerne gemalt, und die Kinder waren ungeschickt im Gebrauch von Schere, Besteck, beim Anziehen oder Schleifebinden. Es gelingt ihnen schlecht, etwas abzuzeichnen.

- **Hyperkinetische Störungen (ADHS), motorische Unruhe, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörungen** treten bei etwa 30 % der Kinder auf. Sie erschweren den so wieso mühsamen Aneignungsprozess des Lesens und Schreibens noch um ein Weiteres und sind selbst Quelle vieler Fehler.

Neben den beschriebenen begleitenden Störungen soll an dieser Stelle auch auf die psychologischen Folgeerscheinungen hingewiesen werden, die bei einer Lese-Rechtschreibschwäche auftreten können:

So können Kinder mit einer Lese- Rechtschreibschwäche, die keine ADHS haben, dennoch **Konzentrationsstörungen und motorische Unruhe** entwickeln. Der Grund besteht darin, dass die schriftsprachlichen Anforderungen in der Schule von ihnen deutlich mehr Anstrengungen verlangen und sie entsprechend schneller ermüden. Insbesondere in der weiterführenden Schule steigt der Schreibumfang und wird eine intakte Lesekompetenz in vielen Fächern vorausgesetzt. Hinzu kommen die Lernanforderungen der Fremdsprachen, die für einen Großteil der lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler eine zweite beträchtliche Baustelle darstellen. Im Gegensatz zu ADHS-Kindern treten diese Konzentrationsstörungen aber nur dann auf, wenn Lesen und Schreiben gefordert ist. Sonst können solche Schülerinnen und Schüler konzentriert und bei der Sache sein.

Manche LRS-Kinder bewerten ihre Lese-Rechtschreibprobleme als großes persönliches Defizit und reagieren mit **Motivationsverlust und Vermeidungsreaktionen** auf die betroffenen Fächer. Auch Versagensängste in Klassenarbeiten können die Folge sein, ebenso wie das Gefühl, es den Eltern nicht recht machen zu können.

Die Anwendung der Verwaltungsvorschrift stellt für solche Schülerinnen und Schüler eine wichtige Entlastung dar, zum einen, weil die besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben nun benannt sind und auf Verständnis stoßen. Zu wissen, dass es eine begrenzte Schwäche ist, die man hat, an der man nicht die Schuld trägt und dass man nicht insgesamt einfach „zu dumm ist“, wird von vielen Schülerinnen und Schülern als sehr entlastend erlebt. Durch die Möglichkeit, bei einer schriftlichen Arbeit eine den individuellen Lernfortschritt entsprechende andere Aufgabe zu stellen und die zurückhaltende Gewichtung der Lese-Rechtschreibleistung bei der Notengebung kann Klassenarbeitsängsten deutlich entgegen gewirkt werden.

Komorbide Störungen sollten fachmännisch abgeklärt und gegebenenfalls neben der Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten behandelt werden. Auffälligkeiten beim Sprechen können von Logopädinnen und Logopäden festgestellt und gefördert werden. Sie korrespondieren oft mit Problemen in der phonologischen Bewusstheit, die aber mittlerweile auch von vielen Logopädinnen und Logopäden mitgefördert werden kann. Bei gravierenden Sprachverarbeitungsstörungen ist auch eine Vorstellung in einer phoniaterischen Ambulanz sinnvoll. Die Wartezeiten sind hier aber nicht unbeträchtlich und so bleibt abzuwägen, ob nicht der direkte Weg zur Logopädin oder zum Logopäden effektiver ist.

Feinmotorische Störungen können je nach Schweregrad von Ergotherapeutinnen beziehungsweise -therapeuten behandelt werden, und eine mit Lese-Rechtschreibstörung einhergehende hyperkinetische Störung gehört in die Hand der Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und -psychiater.

Treten trotz Anwendung der Verwaltungsvorschrift und einer verständnisvoll-unterstützenden Haltung der Schülerin oder dem Schüler gegenüber gravierende psychische Probleme als Folge einer LRS auf, so sollte eine Schulpsychologin oder ein Schulpsychologe zu Rate gezogen werden.

Die Autorin:

Ute Garbe ist Oberpsychologierätin an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Ulm. Im Rahmen der schulpsychologischen Einzelfallhilfe berät sie seit vielen Jahren Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte im Umgang mit Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben. Sie ist zu diesem Thema auch in der Beratungslehrausbildung und Lehrerfortbildung tätig.

Verwendete Literatur

- Auer, M.: Salzburger Lesescreening 5-8. Hogrefe. Göttingen 2008
- Barth, K. / Gomm, B.: Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern. Reinhardt Verlag. München 2008 (2. Auflage).
- Birkel, P.: WRT 2+. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 2. und 3. Klassen. Hogrefe Verlag. Göttingen 2007 (2. Auflage).
- Coltheart, M.: Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Hrsg.): Strategies of information processing. Academic Press. London 1978.
- Dummer-Smoch, L.: Die diagnostischen Bilderlisten. Veris Verlag. Kiel 2007.
- Frith, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.E. / Marshall, J.C. / Coltheart, M. (Eds.): Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Erlbaum. London 1985. S. 301-330.
- Gough, P.B. / Tunmer, W.E.: Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 1986. S. 6-10.
- Hasselhorn, M. / Marx, H. / Schneider, W.: LVGT 6-12. Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6-12. Hogrefe Verlag. Göttingen 2007.
- Hasselhorn, M. / Schneider, W. / Marx, H.: Diagnostik von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Hogrefe Verlag. Göttingen 2000.
- Hutzler, F. / Wimmer, H.: Eye movement characteristics of dyslexic children. Unveröffentlichtes Manuskript, Paris-Lodron-Universität. Salzburg 2002.
- Ingenkamp, K.-H.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Beltz-Verlag. Weinheim 2008 (6. Aufl.).
- Klicpera, C. / Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Psychologie Verlags Union. Weinheim 1995
- Klicpera, C. / Schabmann, A. / Gasteiger-Klicpera, B.: Legasthenie. Reinhardt Verlag. München 2003.
- Küspert, P./ Schneider, W.: WLLP. Würzburger Leise Leseprobe. Hogrefe. Göttingen 1998.

- Lenhard, M.: ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest. Hogrefe Verlag. Göttingen 2010.
- Linder, M.: Über Legasthenie. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 1951. S. 17 und 97.
- Mannhaupt, G.: Münsteraner Screening (MÜSC). Zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. vpm-Verlag. Hamburg 2005.
- Martschinke, S. / Kirschhock, E.-M. / Frank, A.: Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungen zur phonologischen Bewusstheit. Auer Verlag. Donauwörth 2001.
- May, P. / Vielhuf, U. / Malitzky, V.: HSP. Hamburger Schreibprobe. Vpm Verlag. Hamburg 2009.
- Mayringer, H. / Wimmer, H.: Salzburger Lese-Screening. Hans Huber Verlag. Göttingen 2003.
- Müller, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Beltz Verlag. Göttingen 2003 (4. Aufl.).
- Müller, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. Beltz Verlag. Göttingen 2005.
- Rieder, O.: RST 6 – 7. Rechtschreibtest für 6. und 7. Klassen. Beltz. Verlag. Weinheim 1992 (2. Auflage).
- Schulte-Körne, G.: Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie). In: Schulte-Körne, G.: Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Winkler-Verlag. Bochum 2002, S.13-42.
- Schulte-Körne, G. / Remschmidt, H.: Legasthenie - Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. Deutsches Ärzteblatt. Jg. 100, Heft 7, 2003.
- Stock, C. / Schneider, W.: Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Hogrefe. Göttingen 2008
- Storath, R. / Drechsel, H.-M.: Informelle Schulleistungsdiagnostik III. Copyland Druckzentrum GmbH Verlag. Nürnberg 2004.
- Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 (Az.: IV/1-6500.333/61), K. u. U. 2008, S. 149. ber. A. 179.
- Wimmer, H. / Hutzler, F. / Wiener, C.: Children with dyslexia and right parietal lobe dysfunction: event-related potentials in response to words and pseudowords. Neuroscience Letters 2002, 331. S. 211-213.
- Wimmer, H. / Kronbichler, M.: Legasthenie: Neurokognitive Erklärungen auf dem Prüfstand. In: Schulte-Körne, G.: Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Winkler-Verlag. Bochum 2002, S. 89-99.
- Wimmer, H. / Landerl, K. / Moser, E.: SLRT 1- 4. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Huber. Bern 2006 (2. Auflage).
- Wimmer, H. / Mayringer, H.: Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. Journal of Educational Psychology, 94 (2), 2002. S. 272 – 277.
- World Health Organisation (WHO): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD 10). Version 2006. S. 294
- Zerahn-Hartung, C. et. al.: Normverschiebungen bei Rechtschreibleistung und sprachfreier Intelligenz. Verlag Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 2002.

III. Förderung von Lesen und Rechtschreibung in der Grundschule

Gero Tacke

IIIa. Schwerpunkte der Leseförderung in der Grundschule

1. Erstleseunterricht

Beim Erlernen des Lesens stellt sich zunächst einmal die Frage, ob und in welcher Weise sich die Art des Unterrichts auf den Schriftspracherwerb auswirkt. Im Großen und Ganzen kann man vier Arten des Erstleseunterrichts unterscheiden, die teilweise auch Gemeinsamkeiten aufweisen:

1. Das synthetische Vorgehen,
2. das analytische Vorgehen,
3. den Spracherfahrungsansatz und
4. das Lesen mit Kontexthilfen.

Im Folgenden wird zunächst anhand von einschlägigen Studien der Frage nachgegangen, welche Art von Erstleseunterricht zu den günstigsten Ergebnissen führt.

EXKURS: Zur Aktualität der verwendeten Studien

Einige Studien – nicht nur zum Erstleseunterricht – liegen zeitlich relativ weit zurück. Das liegt daran, dass zu den entsprechenden Themen keine neueren Untersuchungen vorliegen. In der Regel handelt es sich dabei um Fragestellungen, zu deren Beantwortung keine weiteren Studien als notwendig angesehen wurden.

1.1 Analytisches versus synthetisches Vorgehen

Beim analytischen Vorgehen – auch ganzheitliche Methode genannt – liegt der Schwerpunkt des Lesenlernens von Beginn an auf der Sinnentnahme. Im Unterricht geht man von ganzen Wörtern oder Sätzen aus. Die Schüler¹ lernen nicht, einzelne Wörter zu entziffern, sondern es wird ihnen beigebracht, sie zu benennen, etwa so, wie man einem Bild einen Namen gibt. Das ganzheitliche Vorgehen stützt sich auf Theorien der Gestaltpsychologie. Demnach besteht das Wahrnehmen von Wörtern nicht aus dem Zusammenfügen von Einzelteilen (den Buchstaben), sondern aus dem Erkennen von ganzen Wortgestalten.

Demgegenüber werden die Schüler bei der synthetischen Methode Schritt für Schritt mit dem Aufbau der Schriftsprache vertraut gemacht. Es wird allmählich vom Leichten zum Schwere- ren übergegangen und man beginnt mit den kleinsten Einheiten der Sprache, den Buchsta- ben. Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Buchstaben zunächst zu kurzen und dann zu längeren Wörtern zusammengefügt.

Das synthetische Vorgehen wird auf Erkenntnisse der Assoziationspsychologie zurückge- führt. Demnach sind für das Lernen Verknüpfungen zwischen einzelnen Elementen (zum Beispiel zwischen Buchstaben und Lauten) von entscheidender Bedeutung. Solche Verknüp- fungen werden insbesondere durch häufiges Wiederholen hergestellt.

¹ Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird in diesem Beitrag die Nennung der weiblichen und der männlichen Form vermieden. In der verwendeten männlichen Form ist die weibliche jeweils mitgedacht. (Anm. der Redaktion)

In den 1960er Jahren ist eine Reihe von empirischen Untersuchungen mit dem Ziel durchgeführt worden herauszufinden, ob die analytische oder die synthetische Methode zu besseren Leseleistungen führt.² Es stellte sich heraus, dass in den beiden Eingangsklassen das synthetische Vorgehen im Vergleich zum analytischen besser abschnitt, insbesondere bei schwächeren Schülern. Am Ende der Grundschulzeit gab es jedoch keine Unterschiede mehr zwischen den beiden Vorgehensweisen.

Daraus jedoch den Schluss zu ziehen, dass es letztlich gleichgültig ist, welche Methode man anwendet, wäre ganz falsch. Vielmehr muss man Folgendes beachten: Die synthetische Methode führt zunächst dazu, dass (vor allem den schwachen) Schülern das Lesen leichter fällt. Dadurch werden sie früher als die nach der analytischen Methode unterrichteten Schüler in die Lage versetzt, selbstständig Texte mit nicht geübten Wörtern zu lesen. Wenn dieser Zeitvorsprung aber nicht durch weiterführende Maßnahmen ausgenutzt wird, verschwindet der Vorteil der synthetischen Methode nach einer gewissen Zeit wieder.

Der Methodenstreit zwischen dem synthetischen und dem analytischen Unterricht wurde beigelegt, indem man beide Ansätze integriert hat. Dabei beginnt der Leselehrgang zunächst mit einer begrenzten Anzahl von Wörtern, die ganzheitlich gelesen und sehr oft wiederholt werden. Im Anschluss an das erste ganzheitliche Lesen werden einzelne Wörter im Hinblick auf ihre Laute und Buchstaben zerlegt und synthetisiert.

1.2 Der entwicklungsorientierte (offene) Unterricht

Der entwicklungsorientierte, offene Unterricht, der beim Schriftspracherwerb auch als Spracherfahrungsansatz bezeichnet wird, betont das eigenaktive, selbstständige Lernen. Die Schüler sollen nicht mit vorgefertigten Übungen konfrontiert werden, sondern die Lehrkräfte sollen sie im Sinne eines Lernmoderators anregen, eigene Texte zu verfassen, die der Kommunikation dienen und die für sie eine persönliche Bedeutung haben. Weil durch das Anknüpfen an die Lebenswelt die Motivation angesprochen wird, setzen sich die Kinder – so das Konzept – freiwillig der Anstrengung aus, die das Erlernen der Schriftsprache erfordert.

Eine besondere Rolle spielt beim Spracherfahrungsansatz das selbstständige Schreiben von Wörtern. Damit die Schüler vom ersten Tag an ohne Kenntnis der Buchstaben-Laut-Beziehungen Wörter schreiben können, verwenden sie nach dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“³ Anlauttabellen. Darauf korrespondiert jeweils der erste Laut eines abgebildeten Gegenstands mit einem daneben abgedruckten Buchstaben, zum Beispiel ein Affe mit dem „A“. Wenn die Schüler ein Wort schreiben möchten, setzen sie dessen einzelne Laute mithilfe der Tabelle in Buchstaben um.

Im deutschsprachigen Raum gibt es nur relativ wenige Untersuchungen, in denen der Spracherfahrungsansatz mit einem stärker strukturierenden Unterricht verglichen worden ist. Die erste Studie⁴ kommt in wesentlichen Teilen zu divergierenden Ergebnissen. Der Grund dafür sind vermutlich forschungsmethodische Schwächen⁵.

² siehe zum Beispiel Klicpera / Gasteiger-Klicpera 1995

³ Reichen 1984

⁴ Brügelmann / Lange / Spitta 1991

⁵ siehe Ingenkamp 1992

Zu negativen Resultaten kommt Hüttis-Graff⁶. Sie untersuchte 20 erste Klassen. Von den sieben Klassen, die am Ende des Schuljahres in einem Rechtschreibtest am schlechtesten abschnitten, waren sechs nach der Reichenschen Methode "Lesen durch Schreiben" unterrichtet worden.

In einer Studie von Poerschke⁷ zeigte sich, dass Schüler mit unterdurchschnittlichen kognitiven Lernvoraussetzungen (erhoben durch einen Einschulungstest) im Hinblick auf den Schriftspracherwerb von einem Frontalunterricht mehr profitierten als von einem offenen Unterricht. Bei Schülern mit günstigeren kognitiven Fähigkeiten bewirkten die verschiedenen Unterrichtstypen keine Unterschiede.

In ähnlicher Weise verglich Hanke⁸ in den beiden Anfangsklassen lehgangsorientierte mit offenen Unterrichtsformen. Es stellte sich ebenfalls heraus, dass die Unterrichtsform für die guten Schüler keinen Unterschied machte. Demgegenüber profitierten die schwächeren Schüler vor allem in der zweiten Klasse stärker von lehgangsorientiertem Unterricht.

Wie bereits erwähnt, ist die Arbeit mit einer Anlauttabelle ein wesentliches Element des Spracherfahrungsansatzes. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Schüler gesprochene Wörter in einzelne Laute zerlegen können (phonologische Bewusstheit siehe auch Seite 39 und 45). Ohne phonologische Bewusstheit kann man das Grundprinzip der Schriftsprache nicht verstehen: Geschriebene Wörter setzen sich aus Buchstaben zusammen, denen Laute zugeordnet sind, aus denen ihrerseits gesprochene Wörter bestehen.

Wenn im Unterricht nach dem synthetischen Prinzip vorgegangen wird, erwerben die Schüler die phonologische Bewusstheit von selbst. Wird die Synthese von Buchstaben zu Wörtern aber nicht sehr deutlich herausgestellt, kann es bei einzelnen Schülern zu einem Defizit in der phonologischen Bewusstheit kommen. Dieses Problem kann vor allem auch im entwicklungsorientierten Unterricht auftreten. In der erwähnten Studie von Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies⁹ wurden zusätzlich zu den entwicklungsorientiert und den nach einer Fibel unterrichteten Schülern fünf weitere Klassen speziell in der phonologischen Bewusstheit trainiert. Am Ende der 1. Klasse waren diese Schüler sowohl im Lesen als auch im Rechtschreiben den nach dem entwicklungsorientierten Konzept unterrichteten Kindern überlegen, nicht aber denjenigen, bei denen eine Fibel verwendet wurde.

Fasst man die Forschungsergebnisse zusammen, so deutet sich folgende Tendenz an:

Ein hoch strukturierter Unterricht führt insbesondere bei den schwächeren Schülern tendenziell zu größeren Lernfortschritten als ein wenig strukturiertes Vorgehen. Um Probleme zu vermeiden, empfiehlt es sich daher, einem Vorschlag von Valtin¹⁰ zu folgen: Der offene Unterricht sollte – vor allem im Hinblick auf die schwächeren Schüler – durch sorgfältig strukturierte und in der Schwierigkeit abgestufte Übungen ergänzt werden.

Es gibt auch Elemente des entwicklungsorientierten Unterrichts, die in einem positiven Zusammenhang mit dem Lernerfolg im Lesen stehen. In einer Studie von Schabmann¹¹ war

⁶ Hüttis-Graff 1997

⁷ Poerschke 1999

⁸ Hanke 2005

⁹ Einsiedler / Frank / Kirschhock / Martschinke / Treinies 2002

¹⁰ Valtin 1998

¹¹ Schabmann 2007

das im Verlauf der 1. Klasse in Bezug auf das freie Schreiben der Fall. Allerdings war bereits am Ende der 1. Klasse bei sämtlichen Übungsformen, die Schabmann untersucht hat (zum Beispiel Sätze abschreiben, Verwendung von Lautgebärden) kein Zusammenhang mit der Leseleistung mehr feststellbar. Hier gilt jedoch das Argument, das bereits beim synthetischen Unterricht angeführt wurde: Wenn auf erfolgreichen Maßnahmen nicht weiter aufgebaut wird, verschwindet ihr Einfluss nach einer gewissen Zeit.

1.3 Lesen mit Kontexthilfen

Als sehr einflussreich hat sich ein weiterer Ansatz erwiesen: das Lesen mit Hilfe des inhaltlichen Kontextes. Diesem Konzept zufolge, das sein Urheber¹² als "reading as a guessing game" bezeichnet hat, ist das Lesen kein mechanischer Vorgang, bei dem Buchstaben zu Wörtern und Wörter zu Sätzen zusammengefügt werden, sondern ein Prozess, der als Suchen, Erkunden und In-Beziehung-Setzen charakterisiert werden kann. Ein Leser fasst Geschriebenes auf, indem er aufgrund seines allgemeinen Wissens und seines bisherigen Textverständnisses ständig neue Erwartungen bildet, welche Wörter als Nächstes kommen. Lesen besteht nicht darin, jedes einzelne Wort zu entziffern, sondern viele Wörter werden aus dem Zusammenhang erschlossen. Dementsprechend spricht man vom Lesen als Ratespiel.

Der Ansatz bildet die Grundlage für die Gestaltung so gut wie aller Leselehrgänge. Die Wörter und Sätze in den Fibeln sind durch Hinweise ergänzt, die den Inhalt verdeutlichen, namentlich in Form von Bildern. Die Schüler sollen dadurch lernen, Texte nicht Wort für Wort zu entziffern, sondern ihre Aufmerksamkeit auf den Sinnzusammenhang zu richten.

Die Konzeption vom „Lesen als Ratespiel“ hält jedoch einer kritischen Überprüfung nicht stand. Das sinnerschließende Lesen kann nur dann erfolgreich sein, wenn es tatsächlich möglich ist, vorherzusagen, welche Wörter als Nächstes kommen. Untersuchungen¹³ zeigen jedoch, dass lediglich ungefähr 20 bis 35 Prozent der Wörter aus dem Kontext erschlossen werden können. Das reicht zum Verstehen eines üblichen, nicht bebilderten Textes nicht aus.

Dennoch ist es denkbar, dass es in einer vorübergehenden Phase des Lesenlernens sinnvoll sein kann, die Strategie der Erschließung aus dem Kontext zu verfolgen. Eine Reihe von Autoren¹⁴ hat ein Konzept vorgelegt, nach dem das Lesenlernen in Stufen erfolgt (siehe Seite 35/36). Auf der ersten, der logographischen Stufe, die für Leseanfänger charakteristisch ist, werden Wörter nicht auf der Basis der Buchstaben-Laut-Zuordnungen erlesen, sondern die Schüler identifizieren sie aufgrund spezieller Merkmale. Dazu können einzelne, besonders auffällige Buchstaben gehören oder die Position der Wörter auf der Fibelseite. Eine besonders wichtige Rolle spielt auf der logographischen Stufe die Erschließung aus dem inhaltlichen Kontext.

Wenn sich die Schüler auf der logographischen Stufe befinden, werden sie durch die Kontextnutzung überhaupt erst in die Lage versetzt, ganze Wörter und sinnvolle Texte zu lesen.

¹² Goodman (1976)

¹³ siehe zum Beispiel Marx 1997

¹⁴ zum Beispiel Scheerer-Neumann 1987

Ohne Kontexthilfen müsste man ganz zu Anfang des Schriftspracherwerbs vollkommen auf sinnvolle Texte verzichten. Das wäre aber kaum wünschenswert. Hinzu kommt, dass die Kontexthilfen für die große Mehrheit der Schüler keine Probleme mit sich bringen. Die meisten Kinder lösen sich im Laufe der Zeit von der logographischen Phase und treten in die nächste Stufe des Lesenlernens ein. Demgegenüber bleiben leseschwache Kinder übermäßig lange auf der logographischen Stufe hängen. Dies wird weiterhin dadurch begünstigt, dass ein Teil der leseschwachen Schüler die Fibeltexte nach einer gewissen Übungszeit auswendig kann. Die betreffenden Schüler fallen in der Schule zunächst nicht auf. Zu Hause bemerken zwar viele Eltern, dass ihre Kinder die Texte nicht im eigentlichen Sinn lesen. Wenn aber vom Lehrer kein Hinweis auf mögliche Lese Probleme kommt, warten sie erst einmal ab. Dadurch vergeht oft wertvolle Zeit, die für Fördermaßnahmen verloren ist.

Auf die logographische Stufe folgt die alphabetische Phase. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler die einzelnen Buchstaben eines Wortes in Laute umsetzen und aneinander reihen, das heißt sie synthetisieren. Charakteristisch ist in dieser Phase das sogenannte Dehnlesen. Dabei wird ein Wort zunächst in einer künstlichen Weise gedehnt gesprochen. Soll zum Beispiel das Wort „Spinne“ gelesen werden, so sprechen die Schüler beispielsweise zunächst „s-piiine“. Häufig wiederholen sie dabei auch einzelne Wortteile, zum Beispiel „s-p - s-pi - s-piin - s-piine“. Anschließend vergleichen sie das von ihnen produzierte Lautgebilde mit den Wörtern ihres im Gedächtnis gespeicherten phonologischen Lexikons und ordnen es dem Wort zu, dem es am ähnlichsten ist. Im angeführten Beispiel würden sie auf das Wort „schpinne“ stoßen.

Das alphabetische Lesen ist so mühsam und nimmt so viel Aufmerksamkeit in Anspruch, dass bei schwachen Schülern kaum noch Kapazität frei bleibt, den Sinn des Gelesenen vollständig zu verstehen. Ein Teil der Autoren hält dies für außerordentlich bedenklich. Nicht nur weil ihrer Meinung nach das Lesen über das Erschließen des inhaltlichen Kontextes geübt werden sollte. Wenn die Schüler – so das weitere Argument – beim Lesen nicht ständig die Erfahrung machen, etwas Sinnvolles zu tun, nämlich den Inhalt von Texten zu begreifen, dann würde das Lesenüben zu einem Drill verkommen, der Lustlosigkeit und Widerwillen hervorrufe. Es gibt jedoch gute Gründe anzunehmen, dass am alphabetischen Lesen kein Weg vorbei führt. Denn nur so ist es für Leseanfänger möglich, unbekannte Wörter zu entziffern¹⁵.

Ohne Zweifel ist es wichtig, dass Schüler einen Sinn in dem erblicken, was sie in der Schule tun. Unter diesem Aspekt ist es sicherlich hilfreich, den Kindern ganz zu Anfang des Lesenlernens Kontexthilfen anzubieten und sie Texte immer wieder vorlesen zu lassen. Parallel dazu ist es jedoch notwendig, die alphabetische Strategie als Lesetechnik an unbekanntem Wörtern, Sätzen und Texten explizit einzuüben. Dass bei den schwachen Schülern das Leseverständnis dabei vorübergehend eingeschränkt ist, wird man in Kauf nehmen müssen.

¹⁵ zusammenfassend: Marx 1997

2. Leseförderung

Zur Förderung von lese-rechtschreibschwachen Schülern gibt es eine sehr große Zahl von Konzeptionen und Übungsmaterialien. Das wirft die Frage auf, nach welchen Kriterien man eine Auswahl treffen sollte. In der vorliegenden Arbeit werden folgende Kriterien zugrunde gelegt:

1. Die Fördermethoden sollten in Einklang mit den Ergebnissen der empirisch-wissenschaftlichen Forschung stehen. Letztlich kann die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen nur auf diese Weise sichergestellt werden.
2. Die zur Verfügung stehende Lernzeit sollte optimal genutzt werden. Lese-rechtschreibschwache Schüler benötigen erheblich mehr Lernzeit als andere Schüler. Weil die Lernzeit aber nicht beliebig ausgedehnt werden kann, sollte die zur Verfügung stehende Zeit nicht mit Übungen vergeudet werden, die nur einen geringen oder gar keinen Effekt haben.
3. Die Förderung sollte ohne großen Aufwand durchführbar sein. Je aufwändiger Fördermethoden sind, desto eher werden sie nach kurzer Zeit wieder aufgegeben. Schülern, Lehrern und Eltern sollte kein unnützer Aufwand aufgebürdet, sondern die Arbeit sollte möglichst erleichtert werden.
4. Die Motivation der Schüler sollte durch die angewandten Methoden möglichst angesprochen werden. Dies darf aber nicht dazu führen, dass hauptsächlich Spaßübungen durchgeführt werden, die nur einen geringen oder gar keinen Effekt haben.
5. Das Ausmaß an Förderung, das bei lese-rechtschreibschwachen Schülern erforderlich ist, kann von der Schule allein nicht geleistet werden. Auch bei optimaler Versorgung mit Förderkursen ist es notwendig, dass auch außerhalb der Schule mit den Schülern geübt wird. Aus diesem Grund sollten auch Übungsmöglichkeiten einbezogen werden, die außerhalb der Schule durchführbar sind.

2.1 Anregung der Lesemotivation

Eine sehr naheliegende Fördermaßnahme besteht darin, die betroffenen Schüler in besonderer Weise zum Lesen zu motivieren. Erfreulicherweise hat sich eine Reihe von Institutionen zum Ziel gesetzt, Kinder und Jugendliche an das Lesen heranzuführen. Eine der bedeutendsten, die „Stiftung Lesen“, bemüht sich darum, „Kindern und Jugendlichen verstärkt das Erlebnis des Lesens zu vermitteln“¹⁶. Dieselbe Absicht verfolgen weitere Einrichtungen wie der „Börsenverein des Deutschen Buchhandels“, die „Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur“ und Medien der Gewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft“. Sie alle offerieren eine Vielzahl von Veranstaltungen: Buchausstellungen, Lesewettbewerbe, Autorenlesungen, Bibliotheksführungen, bei denen die Bücherei als Erlebnisraum entdeckt werden soll, Lesenächte oder literarische Ausflüge.

¹⁶ aus: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Mainz: Stiftung Lesen, 1996.

So löblich und begrüßenswert diese Bemühungen sind, sie gehen an den eigentlichen Adressaten vorbei: den Schülern, denen das Lesen schwer fällt¹⁷. Der Grund dafür liegt in der Konzeption, mit der Neuleser gewonnen werden sollen. Die Leseförderung wird weniger von den Fähigkeiten der Schüler als von ihrer Motivation her begriffen. Dementsprechend legt man den Schwerpunkt der Maßnahmen nicht auf die Verbesserung der Lesefertigkeit, sondern das Lesen soll als ein Mittel zur Kommunikation erfahrbar gemacht werden. Lesen und Schreiben eignen sich Kinder aus dieser Perspektive durch eine persönliche Auseinandersetzung mit der Schriftsprache an: Wenn Schüler nicht zu Büchern greifen, liegt das daran, dass ihnen einschlägige Erfahrungen fehlen. Will man sie zum Lesen bringen, so muss man sie neugierig auf Texte machen, zu denen sie einen individuellen Bezug aufbauen können. Dass es Schüler gibt, die nicht lesen, weil sie Bücher für langweilig halten, ist unbestreitbar. Insofern sind Veranstaltungen zur Anregung der Lesemotivation durchaus angemessen und hilfreich. Wie aber verhält es sich mit Nicht-Lesern, deren Lesefertigkeit nur unvollkommen ausgebildet ist? Auch diese Kinder und Jugendlichen sollen über die Inhalte von Büchern angesprochen werden. Macht man ihnen – so die Annahme – Lektüreangebote, die ihrer Interessen- und Bedürfnislage entsprechen, so werden sie die zum Entziffern der Texte erforderliche Mühe und Anstrengung auf sich nehmen.

Diese an sich sehr schöne Idee erweist sich in der Realität jedoch als zu optimistisch. Eine Untersuchung der Universität Wien¹⁸ macht deutlich, dass Lesen für die betroffenen Schüler Schwerstarbeit ist. Es stellte sich heraus, dass die schlechtesten Leser – 15 % der untersuchten Schülergruppe – am Ende der 4. Klasse in etwa so gut lesen konnten wie durchschnittliche Schüler am Ende der 1. Klasse. Noch ungünstiger sieht es in der 8. Klasse der Hauptschule aus. Hier liegen die schwächsten Leser etwa sechs Jahre in der Leseentwicklung zurück, das heißt sie sind kaum über das Niveau von Zweitklässlern hinausgekommen. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass ungefähr 60 % der leseschwachen Achtklässler angaben, Bücher seien oft zu schwierig geschrieben und das Lesen sei ihnen auf die Dauer zu anstrengend. Macht man diese Schüler auf Texte neugierig und greifen sie dann tatsächlich zu einem Buch, so ist der Misserfolg vorprogrammiert. Nach kurzer Zeit geben sie das ganze Unterfangen als zu mühevoll und als aussichtslos auf.

Selbstverständlich ist es aber hilfreich und sinnvoll, die Schüler durch besondere, beispielsweise sehr spannende Texte zu motivieren. Das gilt vor allem für Schüler, die zwar lesen können, denen aber der Antrieb dazu fehlt. Bei Schülern, deren Problem in einer mangelnden Lesefähigkeit liegt, ist die Verlockung durch spannende Texte eher eine flankierende Maßnahme. Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Lesekompetenz.

2.2 Alternative Methoden

In der Öffentlichkeit und teilweise auch in der Presse finden Ansätze große Beachtung, die man unter dem Oberbegriff „alternative Methoden“ zusammenfassen kann. In der Regel sind

¹⁷ siehe Tacke 2003

¹⁸ Klicpera / Gasteiger-Klicpera / Schabmann 1993

damit Ansätze gemeint, die für sich in Anspruch nehmen, die Leseleistung zu verbessern, ohne dass mühevoll Leseübungen erforderlich sind.

Oft ist im Zusammenhang mit solchen Methoden von spektakulären Erfolgen die Rede. So berichtete zum Beispiel die Zeitschrift „Psychologie heute“¹⁹ unter der Überschrift „Sofort fehlerfrei lesen“ von einem Trainingsprogramm zur Blicksteuerung namens „Celeco“, das eine Erfolgsquote von 100 % aufweisen soll. Ein solcher Erfolg wäre nobelpreiswürdig. In einer zusammenfassenden Arbeit hat von Suchodoletz²⁰ insgesamt 33 alternative Methoden daraufhin analysiert, ob und mit welchen Ergebnissen wissenschaftliche Erfolgsüberprüfungen durchgeführt worden sind. Im Hinblick auf Programme zur Blicksteuerung kommt er zu einem ganz anderen Ergebnis. Es gibt keinen überzeugenden Nachweis, dass Trainings zur Blicksteuerung, wie zum Beispiel „Celeco“, eine Verbesserung des Lesens bewirken.

Sehr bekannt geworden ist auch ein Ansatz von Davis, der seine Leser durch die Behauptung verblüfft, die Lese- Rechtschreibschwäche sei ein Signal für besondere Talente. Menschlich ist es verständlich, dass die Eltern betroffener Kinder eine solche Botschaft begrüßen. In seiner Analyse kommt von Suchodoletz jedoch auch hier zu der Schlussfolgerung, dass ein Wirksamkeitsnachweis nicht vorliegt.

Weiterhin sind zum Beispiel auch folgende Programme im Gespräch: Audilex, Therapie nach Tomatis, Hochtontaining, Training der Blicksteuerung, Benutzung von Rasterbrillen, Irlen-Therapie, taktil-kinästhetische Methode, Neurofunktionelle Reorganisation nach Padovan, Training der Zeitverarbeitung.

Keine der 33 alternativen Methoden, die von Suchodoletz einbezogen hat, kann für sich einen überzeugenden Wirksamkeitsnachweis beanspruchen. Entweder sind entsprechende Studien erst gar nicht in Angriff genommen worden oder sie kommen zu negativen Ergebnissen oder man hat sie so mangelhaft durchgeführt, dass aus ihnen keine Schlussfolgerungen gezogen werden können. Darüber hinaus sind die theoretischen Konzeptionen, die den Programmen zugrunde liegen, häufig ein Gemisch aus Wissenschaft, Pseudowissenschaft und freien Erfindungen. Wenn in einzelnen Fällen doch einmal Verbesserungen auftreten, so liegt das daran, dass die jeweiligen alternativen Methoden mit Übungen kombiniert werden, die tatsächlich zu Erfolgen führen.

2.3 Das Einüben von Teilfertigkeiten

Es gibt viele Hinweise darauf, dass sich bei der Förderung leseschwacher Schüler ein Vorgehen empfiehlt, das sehr strukturiert ist und das möglichst viele Elemente des synthetischen Unterrichts enthält. Diese Elemente werden im Folgenden im Detail herausgearbeitet. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche weiteren Methoden bei der Förderung leseschwacher Schüler hilfreich sind. Dabei kommt vor allem der Beachtung von Segmenten unterhalb der Wortebene eine besondere Bedeutung zu. Im Einzelnen geht es um Folgen-

¹⁹ Ausgabe: Februar 2004, S. 16-17

²⁰ von Suchodoletz 2006

des: die phonologische Bewusstheit (siehe Seite 39 und 45), die Kenntnis der Buchstaben-Laut-Beziehungen, das Zusammenlauten von Buchstaben, das Gliedern in Silben und die Segmentierung unterhalb der Silbenebene²¹.

2.3.1 Phonologische Bewusstheit

Im deutschen Sprachraum ist an der Universität Würzburg ein Programm zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit entwickelt worden²². Vorgesehen ist das Programm für Vorschulkinder. Die Übungen werden in Form von Spielen durchgeführt, die verschiedene Bereiche umfassen. Zentral sind dabei das Zusammenfügen von Lauten zu Wörtern und das Zerlegen von Wörtern in einzelne Laute. In drei umfangreichen Studien konnte die Wirksamkeit des Trainings nachgewiesen werden²³. Einen besonders großen Einfluss hatte das Programm auf die spätere Rechtschreibung der Kinder. Aber auch auf das Lesen ließ sich ein Einfluss nachweisen. Ein Überblick über die Studien findet sich im Internet²⁴.

Während das Würzburger Programm bei Vorschulkindern eingesetzt werden kann, ist an der Universität Erlangen-Nürnberg ein Training für Erstklässler entwickelt worden²⁵. Wie die bereits erwähnte Studie von Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies²⁶ gezeigt hat, ist das Programm besonders geeignet als Ergänzung zum Spracherfahrungsansatz.

Über die 1. Klasse hinaus sind Übungen zur phonologischen Bewusstheit in der Regel nicht mehr hilfreich. Das hat eine Untersuchung von Wimmer & Hartl²⁷ gezeigt. Offenbar haben Schüler zu dieser Zeit keine Probleme mehr mit der phonologischen Bewusstheit.

Will man selber Übungsmaterialien zum Aufbau der phonologischen Bewusstheit erstellen, so sollte man auf Wörter zurückgreifen, die zunächst aus zwei und später aus drei Lauten bestehen. Wörter mit mehr als drei Lauten – das hat die Erfahrung gezeigt – sind nicht notwendig. Bei den Übungen lässt man zunächst Anlaute isolieren, dann die Endlaute und danach Inlaute. Anschließend lässt man die Wörter vollständig in einzelne Laute zerlegen. Parallel dazu kann man die Synthese von einzelnen Lauten zu Wörtern einüben.

2.3.2 Die Buchstaben-Laut-Beziehungen

Leseschwache Schüler haben große Probleme, sich die Buchstaben-Laut-Beziehungen im Gedächtnis einzuprägen. Zum Lernen der Buchstaben gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Übungen. Bei einer weit verbreiteten Übung müssen die Schüler aus optisch präsentierten Buchstaben einen vorgegebenen heraussuchen.

Beispiel 1:

Kreise in der folgenden Buchstabenreihe das /E/ ein: R O G E N R O G U E N E G.

²¹ siehe Tacke 2002

²² Küspert / Schneider 2006

²³ Schneider / Roth / Küspert 1999

²⁴ Würzburger Untersuchungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern unter: www.phonologische-bewusstheit.de/forschung.htm (Stand: 15.06.2010)

²⁵ Forster / Martschinke 2001

²⁶ Einsiedler / Frank / Kirschhock / Martschinke / Treinies 2002

²⁷ Wimmer / Hartl 1991

Das Problem bei solchen Übungen:

Die Schüler können die Aufgaben lösen, ohne die Buchstaben-Laut-Beziehungen beachten zu müssen. Die Übung verbleibt auf einer rein visuellen Ebene. Das hängt damit zusammen, dass man früher geglaubt hat, Leseprobleme hingen mit einer schwachen optischen Differenzierungsfähigkeit zusammen. Diese Hypothese ist inzwischen aber eindeutig widerlegt²⁸.

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs kommt es relativ oft vor, dass ähnliche Buchstaben zum Beispiel /b/ und /d/ verwechselt werden. Dieses Problem wird häufig durch folgende Übung angegangen:

Beispiel 2:

Kreise das /d/ ein: p b q d b p d q d b p p b d p d q

Solche Übungen sind nicht nur wegen des Verbleibs auf der visuellen Ebene sinnlos. Sie stiften zusätzlich noch Verwirrung, weil hier Ähnliches gleichzeitig eingeübt wird. Man spricht in diesem Zusammenhang von der Ähnlichkeitshemmung, auch Ranschburgsche Hemmung genannt. Kurz zusammengefasst lautet sie: Ähnliches ist schwer zu lernen und leicht zu vergessen. Obwohl das Phänomen seit über hundert Jahren bekannt ist²⁹, wird immer wieder dagegen verstoßen.

Sehr beliebt sind auch Übungen, bei denen Buchstaben "erlebt" werden sollen, zum Beispiel indem sie in Form von Holzbuchstaben erfühlt oder aus der Zeitung ausgeschnitten werden. Nach einer Studie von Schabmann³⁰ stehen solche Übungen jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Erfolg im Schriftspracherwerb.

Manche Autoren und auch Lehrkräfte sind der Auffassung, dass es den Schülern leichter fällt, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlernen, wenn jeder Laut über eine bestimmte Gebärde mit dem zugehörigen Buchstaben verknüpft wird. Leider liegen zur Wirksamkeit der Lautgebärden nur wenige Studien vor³¹, die zudem sehr unterschiedlicher forschungsmethodischer Qualität sind. Die aussagekräftigeren Arbeiten deuten eher darauf hin, dass die Lautgebärden keinen zusätzlichen Nutzen bringen.³²

Aus der Gedächtnisforschung ergeben sich für das Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnungen zwei Schlussfolgerungen:

1. Es sind viele Wiederholungen erforderlich.
2. Beim Lernen wird ein Element vorgegeben (zum Beispiel ein Laut oder ein Buchstabe) und die Schüler rufen das zugehörige zweite Element (zum Beispiel einen Buchstaben oder einen Laut) aus dem Gedächtnis ab³³.

²⁸ zusammenfassend: Klicpera / Gasteiger-Klicpera 1995; Klicpera / Schabmann / Gasteiger-Klicpera 2007

²⁹ Ranschburg 1905

³⁰ Schabmann 2007

³¹ Schabmann 2007; Walter et al. 1997; Dummer-Smoch 2010 oder Matheja, M.: Förderung lese-rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler in den Bremer Lese- und Schreibintensivkursen, 2003

³² Weitere Hinweise zu den Studien und der Wirksamkeit der Lautgebärden auf Seite 78.

³³ siehe zum Beispiel Ulrich / Stapf / Giray 1996

Wird ein Buchstabe (zum Beispiel /m/) vorgegeben, so geben die Schüler den zugehörigen Laut an. Sie sagen aber nicht den Buchstabennamen, also beispielsweise nicht [em], sondern sie lautieren den Buchstaben, also zum Beispiel [m]. Wenn ein Laut vorgegeben wird, suchen die Schüler den zugehörigen Buchstaben aus mehreren Alternativen aus oder sie schreiben ihn auf.

Solche Übungen sind ein wenig aus der Mode gekommen. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass sie wesentlich effektiver sind als beispielsweise Buchstaben zu ertasten, zu kneten oder aus einer Zeitung auszuschneiden.

Gelegentlich wird behauptet, dass solche Übungen von den Schülern als langweilig und öde empfunden werden. Der damit verbundene Überdruß führe dazu, so die Hypothese, dass die Schüler kein Interesse am Schriftspracherwerb entwickeln. Dem ist zweierlei entgegen zu halten. Zum einen erfahren die Schüler mit dem Erwerb der Buchstaben-Laut-Beziehungen einen Kompetenzzuwachs, der von ihnen als Erfolg erlebt wird. Zum anderen ist es durchaus möglich, mit Übungen zu den Buchstaben-Laut-Beziehungen die Motivation der Kinder anzusprechen, beispielsweise mit der folgenden Übung:³⁴

Beispiel 3:

Aufgepasst auf das /f/: r g a m t o e ö i w f p g s b m ü f a s p k e w m k f o p a s d l n t g d

In dieser Übung liest ein Schüler die Buchstaben lautierend vor. Sobald er an den Buchstaben /f/ kommt sagt er „stopp“. Vergisst er es, sagen andere Schüler „stopp“. Der Vorteil der Übung liegt darin, dass die Schüler zu relativ vielen Buchstaben die zugehörigen Laute aus dem Gedächtnis abrufen müssen.

Führt man die Übung mehrfach durch, so führen die Wiederholungen der Kopplungen zwischen Buchstaben und Lauten zu einem verbesserten Einprägen. Darüber hinaus wird die Motivation der Schüler angesprochen. Es kann ihnen passieren, dass sie bei einem /f/ vergessen „stopp“ zu sagen. Der Motivationseffekt, der gleichzeitig zu einer hohen Aufmerksamkeit führt, besteht darin, dies zu vermeiden. Man könnte die Übung auch so einrichten, dass ein Schüler mit Lesen aufhört, wenn er einen Buchstaben nicht entziffern kann. Das wäre aber insofern ungünstig als dann ein Misserfolg mit dem Element verknüpft wäre, das eigentlich motivieren soll.

Leseschwache Schüler müssen auch außerhalb der Schule üben. Deswegen sollte man die Eltern darauf aufmerksam machen, welche Übungen sinnvoll sind und welche sie vermeiden sollten. Ganz am Anfang des Schriftspracherwerbs können die Eltern zu Hause die Buchstaben, die in der Schule schon durchgenommen worden sind, auf Karteikarten schreiben, und zwar jeweils einen Buchstaben auf eine Karte. Das Üben beginnt dann mit drei Buchstaben, die so lange wiederholt werden, bis das Kind die Verknüpfung mit den zugehörigen Lauten beherrscht. Dann wird der nächste Buchstabe hinzugenommen und so fort.

³⁴ siehe Tacke 2004

2.3.3 Zusammenlauten

Das Verschmelzen von einzelnen Buchstaben beziehungsweise Lauten zu einem Wort bereitet einem Teil der leseschwachen Schüler erhebliche Probleme. Übungen zum Zusammenlauten der Buchstaben gibt es in vielen Varianten. Ob eine davon erfolgreicher ist als die übrigen, ist nicht bekannt. Wesentlich ist jedoch, dass das Zusammenschleifen überhaupt trainiert wird. Man kann beispielsweise folgendermaßen vorgehen: Der Schüler lautiert zunächst zwei zusammen zu schleifende Buchstaben (zum Beispiel „s – o“). Anschließend spricht die betreuende Person zusammen mit dem Schüler den ersten Laut, der dabei in die Länge gezogen wird (zum Beispiel „sssss“). Der zweite Laut wird dann, ebenfalls in die Länge gezogen, an den ersten angehängt (zum Beispiel „ssssssooooo“). Die Erfahrung zeigt, dass Zusammenschleifen sehr intensiv geübt werden muss, bis die Schüler es beherrschen.

2.3.4 Kombinierte Übungen

In einer Studie von Schneider, Roth & Ennemoser³⁵ zeigte sich, dass ein bereits im Kindergartenalter durchgeführtes kombiniertes Training zur phonologischen Bewusstheit und zu den Buchstaben-Laut-Beziehungen später in der Schule zu besseren Leseleistungen führt, als wenn lediglich die phonologische Bewusstheit allein oder die Buchstaben-Laut-Beziehungen allein eingeübt werden.

Blumenstock³⁶ ließ alle drei Teilfertigkeiten „phonologische Bewusstheit, Buchstaben-Laut-Beziehungen“ und „Zusammenschleifen“ einüben. Dabei wurden Erstklässler in insgesamt 32 zusätzlichen Schulstunden über einen Zeitraum von einem halben Jahr in folgenden Teilfertigkeiten trainiert:

1. Erkennen von Anfangslauten (zum Beispiel **F**isch)
2. Erkennen von Endlauten (zum Beispiel lila)
3. Erkennen von Inlauten (zum Beispiel Schal)
4. Zerlegen von Wörtern in Einzellaute (zum Beispiel Kino = „K - i - n - o“)
5. Zusammenfügen von Einzellaute zu Wörtern (zum Beispiel „O - f - e - n“ = Ofen)
6. Deutliche Aussprache (Artikulation) von Wörtern (zum Beispiel Fischers Fritz fischt frische Fische)
7. Unterscheidung von ähnlichen Lauten (zum Beispiel Vater - Faden)

Nach dem Training machten die Schüler deutlich weniger Lesefehler als diejenigen, die an dem Zusatzunterricht nicht teilgenommen hatten. Weiterhin wurde festgestellt, dass nur die ersten fünf Teilfertigkeiten zum Erfolg beitrugen. Die Artikulationsübungen und die Unterscheidung von ähnlichen Lauten erwiesen sich als überflüssig.

2.3.5 Segmentierung in Silben

Die einfachste Strategie in der alphabetischen Phase besteht darin, die Buchstaben eines Wortes in Laute umzusetzen und sukzessive aneinander zu reihen. Um die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen, ist es jedoch erforderlich, einzelne Buchstaben zu größeren Einheiten zusammenzufassen. Damit stellt sich die Frage, welche Einheiten dafür in Frage kommen.

³⁵ Schneider / Roth / Ennemoser 2000

³⁶ Blumenstock 1979

In einer sehr interessanten Studie von Scheerer-Neumann³⁷ wurde leseschwachen Drittklässlern beigebracht, Wörter in Silben zu lesen. Nach nur zwölf Übungssitzungen verminderten sich die Lesefehler der trainierten Schüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe um ungefähr 40 %. Die Verbesserungen traten vor allem bei mehrsilbigen Wörtern auf. Dadurch wird belegt, dass der Übungsgewinn auf das spezifische Training und nicht auf andere Faktoren zurückzuführen ist. Der positive Effekt von Silbentrainings wird in weiteren Studien (zum Beispiel Olson & Wise³⁸, Bhattacharya & Ehri³⁹, Ecalle, Magnan & Calmus⁴⁰) bestätigt.

Insgesamt geht aus den vorliegenden Studien hervor, dass Silbierungsübungen für Verbesserungen der Leseleistung außerordentlich hilfreich sind. Dabei sind leichte Variationen bei den Übungen ohne Bedeutung. Dass den Schülern mehr oder weniger komplizierte Silbierungsregeln beigebracht werden, ist eher hinderlich.

Materialien zum silbierenden Lesen lassen sich mit Hilfe eines Computers selber relativ einfach herstellen.

2.3.6 Segmentierung unterhalb der Silbenebene

Wenn die Gliederung von Wörtern in Silben das Lesenlernen erleichtert, stellt sich die weitere Frage, ob es auch unterhalb der Silbenebene weitere hilfreiche Gliederungsmöglichkeiten gibt.

Im angloamerikanischen Sprachraum wird unterhalb der Silbenebene häufig mit Elementen gearbeitet, die als „Onset“ und „Rime“ bezeichnet werden. Der Onset ist der konsonantische Silbenanfang und der Rime ist der Rest der Silbe (zum Beispiel „cl-ap“, „d-ish“). Aus mehreren Untersuchungen⁴¹ geht hervor, dass es Kindern und Erwachsenen leichter fällt, gesprochene Silben in Onset und Rime zu gliedern (zum Beispiel „cl-ap“, „d-ish“) als in andere Elemente (zum Beispiel „cla-p“, „di-sh“).

In der bereits erwähnten Studie von Olson & Wise⁴² gab es neben den Schülern, die Silben beziehungsweise ganze Wörter als Rückmeldung bekamen, eine weitere Gruppe, deren Feedback aus Onsets und Rimes bestand. Bei den ganz schwachen Schülern hatte die Rückmeldung in Silben die beste Wirkung. Die etwas weniger schwachen schnitten jedoch mit Onsets und Rimes am besten ab. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ganz zu Anfang des Schriftspracherwerbs Silben als Gliederungseinheiten besonders günstig sind. Wenn die Schüler schon einige Fortschritte gemacht haben, kann man dann auch Onsets und Rimes einbeziehen.

In zwei Studien⁴³ mit deutschsprachigen Kindern wurden Onsets mit einem nachfolgenden Vokal vorgegeben (zum Beispiel /kra/, /fle/, /stri/). Die Aufgabe der Schüler bestand darin, die Onset-Vokal-Kombinationen vorzulesen. Ein Transfer im Hinblick auf das Lesen von Wörtern, die die geübten Elemente enthielten, konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

³⁷ Scheerer-Neumann, 1981

³⁸ Olson / Wise 1992

³⁹ Bhattacharya / Ehri 2004

⁴⁰ Ecalle / Magnan / Calmus 2009

⁴¹ zum Beispiel Treiman 1983

⁴² Olson / Wise 1992

⁴³ Hintikka / Landerl / Aro / Lyytinen 2008; Huemer / Landerl / Aro / Lyytinen 2008

Bei einem weiteren Onset-Training⁴⁴ wurde ein anderes Vorgehen gewählt. Die Schüler lasen ganze Wörter, bei denen die Onsets optisch hervorgehoben waren (zum Beispiel „**K**ran“, „**S**trom“, „**S**chlag“). Bei diesem Vorgehen verbesserte sich die Leseleistung bei nicht geübten Wörtern, die die Onsets enthielten (zum Beispiel „Krug“, „Strick“, „Schloss“).

Silben können nicht nur in Onset und Rime zerlegt werden. Man kann den Rime auch noch weiter differenzieren, und zwar in einen Vokal, der als Peak bezeichnet wird und ein Coda genanntes konsonantisches Ende. Im Deutschen besteht jede Silbe aus einem vokalischen Zentrum. Vor und hinter dem vokalischen Zentrum kann ein Konsonant oder eine Konsonantengruppe stehen.

Beispiel 4: B-a-nk, schn-e-ll, a-llt, bl-au

Dass ein rasches Erfassen von Einheiten unterhalb der Silbenebene für deutschsprachige Schüler hilfreich ist, erscheint sehr plausibel. Denn es gibt in der deutschen Sprache lediglich etwa 30 konsonantische Silbenanfänge mit mehr als einem Buchstaben⁴⁵. Am Silbenende ist mit etwa 80 Möglichkeiten die Zahl der Konsonantenkombinationen zwar deutlich größer, sie ist aber immer noch überschaubar. Hinzu kommt, dass die Positionen der Konsonantenverbindungen im Deutschen eine große Regelmäßigkeit aufweisen. Von den etwa 30 Konsonantenkombinationen am Silbenanfang kann lediglich ein /st/ auch am Silbenende stehen. Alle anderen (zum Beispiel /bl/, /br/, /schm/) kommen ausschließlich am Silbenanfang vor. Die Positionen der Konsonantenhäufungen am Silbenende gehorchen einer entsprechenden Gesetzmäßigkeit. Wenn man diese Regelmäßigkeiten mehr oder weniger bewusst verinnerlicht hat, sollte das rasche Erfassen der Konsonantenhäufungen erheblich erleichtert werden.

Die vorliegenden Studien legen zwei Schlussfolgerungen nahe:

1. Es sollten nicht nur Onsets eingeübt werden, sondern auch die konsonantischen Silbenendungen.
2. Die Elemente unterhalb der Silbenebene sollten nicht nur isoliert, sondern auch in ganzen Wörtern trainiert werden.

2.4 Umfassende Programme zum Einüben der Teilfertigkeiten

Die bisher beschriebenen Übungsformen kann man relativ leicht selbst erstellen. Einfacher und zeitsparender ist es natürlich, auf fertige Materialien zurückzugreifen. Im Folgenden werden zwei Programme vorgestellt, die aus der Praxis heraus entwickelt worden sind und die gleichzeitig im Vergleich zu anderen Konzeptionen den dargestellten Erkenntnissen am nächsten kommen.

Es handelt sich um den „Kieler Leseaufbau“ und um das Förderprogramm „Flüssig lesen lernen“. Die beiden Konzeptionen weisen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf. Um die Schüler nicht zu überfordern, wird in beiden Programmen das Prinzip der isolierten Schwierigkeit zugrunde gelegt, das heißt in einer Übung wird immer nur ein Problem behan-

⁴⁴ Thaler / Ebner / Wimmer / Landerl 2004

⁴⁵ siehe zum Beispiel Finkbeiner 1979

delt und nicht mehrere auf einmal. Weiterhin schreiten beide Programme in kleinen Schritten fort. Auch dadurch wird eine Überforderung der leseschwachen Schüler vermieden. Schließlich spielt in beiden Konzeptionen das Lesen in Silben eine wesentliche Rolle.

2.4.1 Der Kieler Leseaufbau

Der Kieler Leseaufbau⁴⁶ ist für den Beginn des Leseunterrichts in der 1. Klasse vorgesehen. Er kann sowohl als Leselehrgang eingesetzt werden als auch als Begleitung des in einer jeweiligen Klasse üblichen Unterrichts.

Der Leseaufbau ist in 14 Schwierigkeitsstufen gegliedert. Der Unterricht beginnt mit der Einführung der Vokale und den dehnbaren Konsonanten ([m], [r], [s], [f], ...). Von Beginn an werden ganze Silben gesprochen ([ma:], [re], [fɔ:], ...), wobei Konsonantenhäufungen vermieden werden. Dass dadurch die Auswahl der Wörter, die gelesen werden können, stark eingeschränkt ist, wird bewusst in Kauf genommen. Später werden dann die Stoppkonsonanten ([p], [t], [k], ...) eingeführt.

Einen großen Raum nehmen im Kieler Leseaufbau die Lautgebärden ein. Wie sich in den bereits erwähnten Studien⁴⁷ gezeigt hat, liegt kein wissenschaftlicher Nachweis für einen positiven Einfluss auf die Leseleistung vor. Darüber sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass der Kieler Leseaufbau auch ohne Rückgriff auf die Lautgebärden viele Vorzüge aufweist.

Man könnte sogar der Auffassung sein, dass durch die Lautgebärden das Lesenlernen erschwert wird, weil die Schüler zusätzlich zu den Buchstaben noch weitere Zeichen lernen müssen. Eine Erschwernis haben die Studien aber nicht gezeigt. Insofern kann man durchaus mit Lautgebärden arbeiten. Als Grund dafür könnte angeführt werden, dass dadurch die Motivation der Schüler angesprochen wird, was allerdings in den beiden Studien von Walter, Malinowski, Neuhaus, Reiche & Rupp⁴⁸ nicht der Fall war und in der Arbeit von Schabmann⁴⁹ nicht untersucht wurde. Das könnte jedoch auch daran liegen, dass die Probanden keine Leseanfänger, sondern ältere Schüler waren. In der Arbeit von Schabmann wurden Leseanfänger untersucht, deren Lernmotivation nicht eigens erhoben wurde.

Eine weitere Übung im Kieler Leseaufbau ist der Silbenteppich. Dabei werden Konsonanten mit Vokalen kombiniert und als Silben gelesen, zum Beispiel /m/ und /a/ als [ma], /m/ und /e/ als [me].

Die Wörter, die die Schüler zu Anfang lesen, sind leicht lesbar mit eindeutigen Zuordnungen von Schriftzeichen und Lauten wie zum Beispiel „Rose“, „Oma“, „Susi“. Ebenso bestehen die Sätze, die gelesen werden, ausschließlich aus leicht lesbaren Wörtern ohne Konsonantenhäufungen (zum Beispiel „Wo ist Oma?“, „Susi, laufe!“ oder „Susi, rufe Oma!“).

Endungen wie /en/ (zum Beispiel „malen“) oder /er/ (zum Beispiel „Maler“) werden erst später eingeführt. Noch später wird zu Konsonantenhäufungen übergegangen, und zwar zunächst mit Häufungen am Wortanfang, dann in der Wortmitte und schließlich am Wortende.

⁴⁶ Dummer-Smoch / Hackethal 2007

⁴⁷ Dummer-Smoch 2010; Walter / Malinowski / Neuhaus / Reiche / Rupp 1997; Schabmann 2007

⁴⁸ Walter / Malinowski / Neuhaus / Reiche / Rupp 1997

⁴⁹ Schabmann 2007

Insgesamt zeichnet sich der Kieler Leseaufbau durch eine große Systematik aus, die lese-schwachen Schülern sehr entgegenkommt.

2.4.2 Flüssig lesen lernen

Im Gegensatz zum Kieler Leseaufbau setzt das Programm „Flüssig lesen lernen“ erst in der Mitte der 1. Klasse ein. Insgesamt deckt es mit mehreren Heften, die unabhängig voneinander eingesetzt werden können, den Zeitraum von Mitte der 1. bis einschließlich 5. Klasse ab. Die Erfahrung zeigt, dass die Förderung lese-schwacher Schüler von der Schule allein, selbst bei sehr guter Ausstattung, nicht geleistet werden kann. Deshalb gibt es „Flüssig lesen lernen“ in zwei Versionen: eine für die Schule und eine für das Üben zu Hause. Dabei sind die Inhalte identisch. Aber die Übungsformen unterscheiden sich. Die Arbeit in der Schule und das Üben zu Hause können parallel verlaufen, die beiden Fassungen können aber auch unabhängig voneinander eingesetzt werden.

Großer Wert wurde bei der Erstellung des Programms darauf gelegt, dass es einfach zu handhaben ist. Das gilt insbesondere für die Version für das Üben zu Hause. In dieser Fassung steht vor jeder neuen Übungsart eine kurze Erläuterung, wie sie durchzuführen ist. Die Erläuterung braucht die betreuende Person lediglich vorzulesen.

Das Programm für Klasse 1/2⁵⁰ beginnt mit einem Kapitel zur phonologischen Bewusstheit. Im nächsten Kapitel werden die Buchstaben-Laut-Beziehungen durchgenommen, und darauf folgt das Zusammenlauten.

Im anschließenden vierten Kapitel lesen die Schüler ganz einfache ein- und zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen. Zweisilbige Wörter werden mit deutlichen Pausen zwischen den Silben gelesen. Das Prinzip des silbierenden Lesens wird im gesamten Programm beibehalten. Die Silbepausen sind immer durch vergrößerte Abstände gekennzeichnet.

In den nächsten beiden Kapiteln werden Mitlauthäufungen am Silbenanfang und am Silbenende eingeführt. Die Silbenelemente (konsonantischer Anfang, vokalisches Zentrum, konsonantisches Ende) sind optisch gekennzeichnet.

Das Programm schließt mit Kindergeschichten ab, wobei in den schwierigen Wörtern die Silben und die Elemente unterhalb der Silbenebene optisch markiert sind. Außerdem bestehen die Zeilen immer nur aus Wörtern, die eine Sinneinheit bilden.

Das Programm für Klasse 2/3⁵¹ beginnt gleich mit Silbenübungen. Denn ein Training der drei Teilfertigkeiten „phonologische Bewusstheit“, „Buchstaben-Laut-Beziehungen“ und „Zusammenlauten“ ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr erforderlich. Während in den Versionen für Klasse 1/2 optische Silbenmarkierungen vorgegeben sind, müssen die Schüler nunmehr Silben selber identifizieren. Das Programm für Klasse 4/5⁵² geht lediglich im Schwierigkeitsgrad über die Versionen für Klasse 2/3 hinaus. Für alle Klassenstufen ist das konsequente Lesen mit deutlichen Silbepausen vorgesehen.

⁵⁰ Tacke 2004 und 2009a

⁵¹ Tacke 2005b und 2007a

⁵² Tacke 2001 und 2005a

2.5 Der Aufbau eines Sichtwortschatzes

Wenn die Teilfertigkeiten des Lesens eingeübt sind, stellt sich die Frage, auf welche Weise weitere Fortschritte erzielt werden können. Nach der Stufenkonzeption des Lesenlernens (siehe Seite 35/36) folgt auf die alphabetische Phase die orthografische Stufe, in der die Schreibung von Wörtern ins Gedächtnis eingepägt wird. Ist die Orthografie von Wörtern im Gedächtnis verfügbar, so trägt das zu einer Verbesserung des Lesens bei. Die Wörter müssen dann nicht mehr buchstabenweise entziffert werden, sondern sie werden als Ganzes erkannt.

Das Erkennen und die Schreibung von ganzen Wörtern umfasst auch die Rechtschreibung. Sie wird üblicherweise anhand von Diktaten oder durch spezielle Schreibübungen trainiert. Darüber hinaus ist es aber denkbar, dass das Lesen von Texten zu Fortschritten in der Rechtschreibung beiträgt. Manche Autoren⁵³ sind der Auffassung, dass das nicht der Fall ist, und zwar deswegen, weil der Leseprozess zu flüchtig abläuft.

Die gegenteilige Hypothese hat Share⁵⁴ aufgestellt. Nach seiner „self-teaching-hypothesis“ führt das Lesen allmählich dazu, dass die (Recht-)Schreibungen der Wörter im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden (als Sichtwortschatz) und dann zum Abruf zur Verfügung stehen. Seine Annahme ist inzwischen in einer Reihe von Studien nachgeprüft worden. So haben zum Beispiel de Jong & Share⁵⁵ Schüler Texte lesen lassen, in die Pseudowörter eingebettet waren, die man bei gleicher Aussprache unterschiedlich schreiben kann, zum Beispiel "Snod" und "Snot" (Hinweis: Im Original sind die Texte in Holländisch verfasst. Zum besseren Verständnis ist das Beispiel hier dem Deutschen angepasst).

Ein Satz in dem ein solches Wort vorkommt könnte zum Beispiel lauten: „Ein Tier, das Snod heißt, lebt im Urwald.“ Die Pseudowörter kamen in einem jeweiligen Text mehrfach vor. Eine Hälfte der Schüler las einen Text mit der einen Schreibung, und bei der anderen Hälfte der Schüler war das Wort auf die andere Weise geschrieben. Anschließend lasen die Schüler die Wörter vor und sie wurden ihnen diktiert. Es zeigte sich, dass sie die Wörter in der Version, in der sie sie zuvor gelesen hatten, schneller lesen konnten und sie so schrieben wie sie sie gelesen hatten. Allerdings war der Effekt nicht sehr groß.

Eine gewisse Verbesserung der Rechtschreibung aufgrund eines Lesetrainings konnte auch in einer deutschsprachigen Studie gefunden werden.⁵⁶

Insgesamt muss man davon ausgehen, dass große Mengen an Lektüre erforderlich sind, um über den Erwerb eines Sichtwortschatzes das Lesen (und die Rechtschreibung) merklich zu verbessern.

Bei der Förderung leseschwacher Schüler wäre es hilfreich, wenn es über das einfache Lesen von Texten hinaus Möglichkeiten gäbe, die Schreibung von Wörtern auf der orthographischen Stufe zu konsolidieren.

Eine zu diesem Zweck im angloamerikanischen Bereich weit verbreitete Methode ist das

⁵³ zum Beispiel Scheerer-Neumann 2004

⁵⁴ Share 1995

⁵⁵ de Jong / Share 2007

⁵⁶ Tacke 2005c

wiederholte Lesen (repeated reading). Dabei lesen die Schüler einem Tutor, der auf etwaige Fehler aufmerksam macht, Texte mehrfach vor, und zwar so lange bis ein bestimmtes Leistungskriterium bei den Lesefehlern und der Lesegeschwindigkeit erreicht ist.

Bei diesem Vorgehen fragt man sich, ob das wiederholte Lesen dem Lesen immer neuer Texte überlegen ist. In einer Studie von O'Connor, White & Swanson⁵⁷ lasen Schüler einem Tutor 15 Minuten an drei Tagen pro Woche über einen Zeitraum von 14 Wochen Texte vor. Dabei wurde jeder Text dreimal wiederholt. Die so trainierten Schüler wurden mit einer weiteren Gruppe verglichen, in der Texte auf die gleiche Weise gelesen wurden. Jedoch wurden die Texte nicht wiederholt. Es zeigte sich, dass beide Gruppen in der Lesegenauigkeit, der Lesegeschwindigkeit und im Leseverstehen im Vergleich zu nicht trainierten Schülern die gleichen Fortschritte machten.

Für den Erwerb eines Sichtwortschatzes ist es also gleichgültig, ob man Texte wiederholt lesen lässt oder ob man auf immer neue zurückgreift. Wie man vorgeht kann man davon abhängig machen, wie weit ein jeweiliger Schüler im Lesenlernen schon fortgeschritten ist. Es erscheint plausibel, dass sehr schwache Leser von wiederholtem Lesen eher profitieren, weil sie die Erfahrung, einen Text immer besser lesen zu können, stärker motiviert als ein spannender Textinhalt. Demgegenüber empfinden Schüler, die schon weiter fortgeschritten sind, das wiederholte Lesen möglicherweise als zu langweilig. Diesen Schülern wäre mit immer neuen, spannenden Texten besser gedient.

Beim Lesenüben sollte man zwei Strategien verfolgen. Wenn ein Schüler noch sehr langsam, fehlerhaft und stockend liest, sollte man ihn laut vorlesen lassen. Nur auf diese Weise kann man ihn auf Fehler aufmerksam machen. Ist ein Schüler schon etwas weiter fortgeschritten, kann er auch leise für sich lesen.

Bei beiden Vorgehensweisen spielt die Leseschwierigkeit von Texten eine wesentliche Rolle. Während beim lauten Vorlesen die Leseschwierigkeit leicht über dem Niveau liegen kann, das der Schüler bereits erreicht hat, sollten die Texte zum leisen Lesen eine möglichst geringe Leseschwierigkeit aufweisen.

Leicht lesbare Kinderbücher zu finden, ist jedoch außerordentlich schwierig. Auf manchen Büchern finden sich zwar entsprechende Angaben, man kann sich darauf aber nicht verlassen. Viele für Leseanfänger vorgesehene Bücher sind selbst für leseschwache Dritt- oder Viertklässler zu schwierig.

Um geeignete Texte zu finden, ist es erforderlich, die Leseschwierigkeit selber zu überprüfen. Eine solche Analyse lässt sich ohne Probleme sehr schnell bewerkstelligen, wenn man auf drei Merkmale achtet: Ein Text ist umso leichter zu lesen, je weniger lange und selten vorkommende Wörter er enthält und je kürzer die Sätze sind⁵⁸. In der Regel genügt es, einige Seiten im Hinblick auf die drei Kriterien durchzuschauen.

Zusammenfassend ergibt sich, dass die Schüler zum Aufbau eines Sichtwortschatzes so viel wie nur möglich lesen müssen. Für eine umfangreiche Lektüre sollte sowohl die Schule als auch das Elternhaus sorgen.

⁵⁷ O'Connor / White / Swanson 2007

⁵⁸ siehe zum Beispiel Bamberger / Vanacek 1984

2.6 Das Verstehen von Texten

Das Textverstehen kann gezielt durch einschlägige Programme gefördert werden (siehe Seite 118). Dabei lernen die Schüler zum Beispiel Passagen zusammenzufassen, Überschriften zu finden oder ihr Textverständnis ständig zu überprüfen.

In der Regel wird mit solchen Programmen erst in der Sekundarstufe gearbeitet. Ein Programm, das mit vereinfachten Übungen bereits in der Grundschule eingesetzt werden kann, heißt „Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten“. Das Programm liegt wiederum in zwei Versionen vor: eine für die Schule⁵⁹ und eine für zu Hause⁶⁰. Die Texte sind so gehalten, dass ihre Leseschwierigkeit möglichst gering ist, damit die Schüler sich auf den Inhalt konzentrieren können.

Die Geschichten im Programm bestehen aus einer genau bemessenen Anzahl von Wörtern. In der bereits erwähnten Studie von Tacke⁶¹ hat sich gezeigt, dass Zweitklässler, wenn Fortschritte erzielt werden sollen, in einer Sitzung oder einer Schulstunde mindestens 300 Wörter lesen müssen. Dementsprechend bestehen die Geschichten für Schüler ab Mitte Klasse 2 aus jeweils 300 Wörtern. Für Schüler der 3. Klasse sind es 450 und für Schüler der 4. Klasse sind es 600 Wörter.

2.7 Organisation der Leseförderung

In der Praxis wird die Leseförderung nach einiger Zeit häufig zugunsten der Rechtschreibförderung zurückgestellt, und zwar dann, wenn in der Schule mit dem Schreiben von Diktaten begonnen wird. Die Schüler und Eltern und nicht zuletzt auch die Lehrkräfte stehen dann unter dem Druck, möglichst gute Noten zu erzielen. Das Lesenlernen, das zu diesem Zeitpunkt bei den schwachen Schülern noch nicht abgeschlossen ist, gerät dabei leicht aus dem Blickfeld.

2.7.1 LesePASS

Eine Möglichkeit, das Problem zu lösen, kann darin bestehen, jedem Schüler einen individuellen LesePASS auszuhändigen. Ein solcher Pass könnte je nach Fortschritt beim Lesenlernen mit lachenden Gesichtern gefüllt werden. Bei einem Schüler wird der LesePASS erst dann abgeschlossen, wenn er das für seine Voraussetzungen höchstmögliche Leseniveau erreicht hat.

Bei der Ermittlung des Leseniveaus kann man auf standardisierte Lesetests zurückgreifen, die mit einer ganzen Klasse durchführbar sind. Als Tests kommen das „Salzburger Lesescreening“ und „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“ (siehe Seite 54 und 56) in Frage. Für beide Tests, die von jedem Lehrer durchgeführt werden können, liegen Halbjahresnormen vor.

Man kann folgendermaßen vorgehen: Im Abstand von jeweils einem halben Jahr testet man alle Schüler einer Klasse. Jedes Kind bekommt für die von ihm erreichten Prozentrangpunkte lachende Gesichter, die in den LesePASS eingeklebt oder gestempelt werden. Die lachenden Gesichter werden in drei Größen vergeben: die größten für 10 Prozentrangpunkte, die mittlere

⁵⁹ Tacke 2009b und 2010a und im Druck a

⁶⁰ Tacke 2009c und, 2010b und im Druck b

⁶¹ Tacke 2005c

ren für fünf und die kleinen für einen Punkt. Erreicht ein Kind zum Beispiel einen Prozentrang von 17 (das heißt es liest besser als 17 beziehungsweise schlechter als 83 Prozent seiner Altersgruppe), so bekommt es ein großes, ein mittleres und zwei kleine lachende Gesichter. Erzielt es beim nächsten Mal einen Prozentrang von 23, so bekommt es ein mittleres und ein kleines lachendes Gesicht hinzu.

Aussicht auf Fortschritte im Lesen bestehen aber nur, wenn dafür gesorgt wird, dass in den halbjährlichen Zeiträumen zwischen den Tests eine intensive Leseförderung stattfindet. Den Lesepass kann man zusammen mit den Zeugnissen überreichen. Das Ganze kann man über die gesamte Grundschulzeit (und darüber hinaus) fortführen, so lange bis alle Schüler auf dem für sie erreichbaren Leseniveau angelangt sind. Das ist dann der Fall, wenn keine weiteren Fortschritte mehr auftreten.

2.7.2 Häusliche Übungen

Wie bereits erwähnt, kann das für leseschwache Schüler erforderliche Lesenüben von der Schule allein nicht geleistet werden. Aus diesem Grund ist außerschulisches Üben unabdingbar.

Zu Hause können die Eltern bei der Leseförderung folgendermaßen vorgehen: Zunächst werden in Klasse 1/2 die grundlegenden Lesefertigkeiten „phonologische Bewusstheit“, „Buchstaben-Laut-Beziehungen“, „Zusammenlauten“ und „Segmentierung oberhalb der Buchstaben- und unterhalb der Wortebene“ anhand spezieller Übungen trainiert. Weil nicht alle leseschwachen Schüler im gleichen Maß Übungen zu diesen Fertigkeiten benötigen, ist es sinnvoll zu differenzieren. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich, zu einem jeweiligen Bereich zunächst einige Übungen durchzuführen. Stellt sich heraus, dass ein Kind dabei (fast) keine Fehler macht, geht man zum nächsten Bereich über.

Im Anschluss an das Einüben der Teilfertigkeiten sollten die Schüler Texte laut vorlesen. Um häufig zu beobachtende Querelen zu vermeiden, sollten die Eltern in einem Wochenplan mit genauen Zeiten festlegen, wie viele Wörter in einer Sitzung gelesen werden müssen. Empfehlenswert sind in allen Klassenstufen fünf Sitzungen pro Woche, in denen jeweils eine bestimmte Anzahl an Wörtern gelesen werden sollte (ab Mitte der 2. Klasse 300, in der 3. Klasse 450, in der 4. Klasse 600 Wörter). Dieses Pensum ist für leseschwache Schüler sehr hoch angesetzt. Es ist aber, wie die bereits angeführte Studie von Tacke⁶² gezeigt hat, notwendig, wenn Erfolge erzielt werden sollen. Empfehlenswert ist es, möglichst viele Sitzungen auf das Wochenende zu legen, damit unter der Woche die Belastung nicht zu groß ist.

Hat ein Schüler schon eine gewisse Lesefertigkeit erreicht, kann er Texte (im gleichen Umfang) auch schon leise für sich lesen. Ob er das auch tatsächlich gemacht hat, muss bei vielen Schülern eigens nachgeprüft werden. Zu diesem Zweck muss man ihnen Fragen nach dem Inhalt stellen. Im Programm "Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten" sind entsprechende Fragen schon vorformuliert. Die Lösungen zu den Fragen finden sich auf heraustrennbaren Seiten am Ende eines jeweiligen Heftes.

Zur Motivierung kann es hilfreich sein, im Elternhaus ein Punktesystem zu etablieren. Für eine richtig gelesene Zeile oder eine richtig beantwortete Frage zu einem Text wird jeweils ein Punkt vergeben. Die Schüler können die Punkte sammeln und später gegen etwas ein-

⁶² Tacke 2005c

tauschen, das sie sich wünschen, zum Beispiel am Computer spielen, Fernsehen oder am Abend länger aufbleiben. Wenn es gar nicht anders geht, können die Eltern auch den Zugang zu Computerspielen oder Ähnlichem ganz an das Erreichen einer bestimmten Punktzahl koppeln.

2.7.3 Lesepatentprojekte

In einer bereits erwähnten Studie⁶³ wurden Zweitklässler von Lehrern individuell von Beginn der 2. Klasse an ein halbes Jahr systematisch im Lesen gefördert, und zwar an fünf Tagen in der Woche jeweils 20 Minuten. Zunächst wurde das Programm „Flüssig lesen lernen“ für Klasse 1/2⁶⁴ in der Version für das Üben zu Hause durchgenommen und anschließend lasen die Schüler laut Kindergeschichten vor, wobei sie etwaige Lesefehler korrigieren mussten.

Die trainierten Schüler wurden mit ebenfalls leseschwachen, nicht besonders geförderten Kindern derselben Klassenstufe verglichen. Dabei zeigten sich deutliche Verbesserungen, aber nur bei denjenigen Schülern, die pro Sitzung mindestens 300 Wörter gelesen hatten.

Die Fortschritte, die in der Studie erzielt worden sind, reichen jedoch nicht aus, um die Schüler an das Niveau ihrer Klassenkameraden heranzuführen. Vor der Förderung waren alle getesteten Schüler im Durchschnitt schwächer als 89 Prozent ihrer Altersgruppe. Nach der Förderung waren die Schüler, die pro Sitzung mindestens 300 Wörter gelesen hatten, immer noch schwächer als 77 Prozent ihrer Altersgruppe.

Wenn man die Verbesserungen hochrechnet, kommt man auf einen notwendigen Förderzeitraum von etwa eineinhalb Jahren. Für eine solch lange Zeit kann keine Schule genügend Lehrer für eine individuelle Förderung bereitstellen.

Um Schüler über einen Zeitraum von anderthalb Jahren auch in der Schule fördern zu können, wurde von den Schulpsychologischen Beratungsstellen Aalen (Dipl. Psych. Adelheid Kurth), Heilbronn (Dipl. Psych. Sandra Rausch, jetzt Mannheim) und Tauberbischofsheim (Dr. Gero Tacke) ein Projekt mit ehrenamtlichen Lesepaten durchgeführt. Insgesamt konnten mit 193 Lesepaten 140 leseschwache Schüler von Beginn der zweiten Klasse bis Mitte der dritten Klasse gefördert werden.

Im Vorfeld des Projekts ist die Befürchtung geäußert worden, dass die Lesepaten von den Kindern auch viel Privates erfahren und dass die Lesepaten dies möglicherweise weiterzählen. Aus diesem Grund müssen die Lesepaten eine Schweigepflichtserklärung unterschreiben.

In der Praxis hat sich herausgestellt, dass die Lesepaten einmal in der Woche (manche aber auch zweimal) für ungefähr zwei Stunden in die Schulen kamen, um mit den Kindern zu üben. Jeder Schüler wurde an fünf Tagen in der Woche jeweils für 20 Minuten gefördert. Weil die Lesepaten natürlich nicht jeden Tag in die Schule kommen konnten, war es erforderlich, dass jeder von ihnen mehrere Schüler übernahm und dass jeder Schüler von mehreren Lesepaten betreut wurde. Anfängliche Befürchtungen, dass daraus Probleme entstehen könnten, haben sich nicht bestätigt.

Bei den meisten Schulen fand die Förderung während des Unterrichts statt. Die Schüler verließen fünf Mal in der Woche für 20 Minuten den Unterricht. Das hat in der Regel keine Prob-

⁶³ Tacke 2005c

⁶⁴ Tacke 2009a

leme gegeben. Denn in der Grundschule kann ein Vormittag von den Lehrern recht frei gestaltet werden. Lediglich in einigen wenigen Fällen haben sich Lehrer nicht an die Bitte gehalten, in der Zeit keine sehr wichtigen Themen durchzunehmen.

Im Nachhinein hat sich gezeigt, dass der Zeitraum von Anfang Klasse 2 bis Mitte Klasse 3 etwas zu spät lag. Gegen die Mitte der 3. Klasse wird es immer schwieriger, die Schüler für zwanzig Minuten den Unterricht versäumen zu lassen. Deswegen empfiehlt es sich, solche Projekte bereits in der ersten Klasse zu beginnen, möglichst direkt nach den Pfingstferien, besser schon nach den Osterferien.

Zunächst bestanden auf Seiten mancher Schulen Befürchtungen, dass die geförderten Schüler sich diskriminiert fühlen könnten oder dass sie nicht gerne zu den Lesepatzen gingen. Beide Befürchtungen haben sich nicht bestätigt. In der Regel war sogar das Gegenteil der Fall. Viele Schüler empfanden es als Privileg, von einer einzelnen Person betreut zu werden, und den meisten machte es auch Spaß.

Wie in der Studie von Tacke⁶⁵ haben die Lesepatzen zunächst das Programm „Flüssig lesen lernen“ durchgearbeitet. Danach lasen die Schüler Kindergeschichten vor. Machten sie einen Lesefehler, so wurden sie darauf aufmerksam gemacht und sie korrigierten ihn. Die gesamte Förderung fand als Einzelunterricht statt.

Im Abstand von ungefähr drei bis vier Monaten haben die drei Schulpsychologen Supervisionssitzungen mit den Lesepatzen abgehalten. Dies hat sich als notwendig und fruchtbar erwiesen. An einer Supervisionssitzung nahmen jeweils fünf bis acht Lesepatzen teil. Teilweise waren dabei auch die Klassenlehrer der betroffenen Schüler zugegen. Das hat sich als sehr günstig erwiesen, vor allem auch deswegen, weil sich Lesepatzen und Lehrer gegenseitig über die Schüler austauschen konnten.

Die drei Schulpsychologischen Beratungsstellen haben das Projekt über einen Zeitraum von anderthalb Jahren betreut. Doch auch nach Abschluss der Betreuung haben etwa drei Viertel der Schulen das Projekt von sich aus weitergeführt. Darüber hinaus wurden bis heute Anfragen zur Durchführung eines solchen Projekts gestellt. Unterlagen dazu können im Internet eingesehen werden⁶⁶.

Der Autor:

Dr. Gero Tacke ist Psychologe an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Tauberbischofsheim. Seine Tätigkeit umfasst unter anderem die Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sowie die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der Leserechtschreibschwäche. Zudem ist er Autor verschiedener Veröffentlichungen zum Thema LRS.

Verwendete Literatur: siehe Seite 90ff

⁶⁵ Tacke 2005c

⁶⁶ Lesepatenschaften – eine Möglichkeit zur Förderung leseschwacher Schüler, in: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/probleme/lrs/Lesepatzen.pdf (Stand: 17.06.2010)

Gero Tacke

IIIb. Die Wirksamkeit von Förderprogrammen zur Rechtschreibung – ein Überblick über wichtige Methoden

1. Aspekte zur Gestaltung von Förderung

Bei der Gestaltung von Förderprogrammen sollte die Schule folgende Aspekte beachten:

- Die Programme sollten zeitökonomisch sein, das heißt man sollte in kurzer Zeit möglichst viel lernen können.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten dauerhaft zu üben, also – wenn es nötig ist – über mehrere Jahre hinweg an Förderprogrammen teilnehmen.
- Studien haben gezeigt⁶⁷, dass bei der Förderung ein hoher Anteil des Schreibens besonders große Erfolge in der Verbesserung der Rechtschreibung bringt, während das Training basaler Fähigkeiten wie der Wahrnehmung oder Konzentration nur wenig Effekte auf die Verbesserung der Rechtschreibung zeigt.
- Der Erfolg der angewandten Methoden sollte empirisch nachgewiesen sein. Das ist bei Programmen wie dem Training mit Morphembausteinen (siehe Kapitel „Das Training mit Morphembausteinen“) oder dem silbierenden Mitsprechen der Fall.

In Baden-Württemberg wird bevorzugt eine Methode verwendet, die dem silbierenden Mitsprechen zuzuordnen ist und unter FRESCH „Freiburger Rechtschreibschule“ bekannt geworden ist. Ulrich Horch-Enzian stellt die Methode in seinem Beitrag zur Rechtschreibförderung in den weiterführenden Schulen (siehe Seite 129 ff) vor. Aber gerade auch in der Grundschule ist die Methode einsetzbar.

Auch Reuter-Liehr⁶⁸ hat die Konzeption von Buschmann übernommen und weiterentwickelt. Als Training hat die Autorin komplette Vorlagen für Förderstunden erarbeitet und veröffentlicht. Weiterhin ist das silbierende Mitsprechen in das Rechtschreibprogramm „Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining“ aufgenommen worden, sodass sowohl für die Schule als auch für das Üben zu Hause Material vorliegt.⁶⁹

Zur Wirksamkeit des silbierenden Mitsprechens liegt eine Reihe von Studien vor⁷⁰, bei denen gute Erfolge der Methode nachgewiesen wurden.

2. Das Training mit Morphembausteinen

Eine Möglichkeit, die Rechtschreibung zu trainieren, bietet eine Konzeption, nach der Wörter in Morpheme (Wortbausteine) gegliedert werden können. Man unterscheidet drei Arten von Morphemen:

1. Stammmorpheme, zum Beispiel „-kleb-“,
2. Affixe vor dem Stamm (Präfixe), zum Beispiel „an-“,

⁶⁷ siehe Gasteiger-Klicpera / Klicpera 1989 und 2001

⁶⁸ Reuter-Liehr, 2001

⁶⁹ Tacke 2008a,b

⁷⁰ zusammenfassend: Tacke 2007b

3. Affixe hinter dem Stamm (Suffixe), zum Beispiel „-en“.

Während bei der Untergliederung nach Silben das Bedeutung tragende Stammmorphem auseinandergerissen wird (zum Beispiel „loh – nen“), verändert es sich beim morphematischen Segmentieren nicht (zum Beispiel „lohn – en“). Allerdings ist diese sogenannte Morphemkonstanz nicht immer gültig. In folgenden Beispielen verändert sich das Stammmorphem: „Lohn: Löhn-e“, „Gefahr: ge-fähr-lich“.

Das Gleichbleiben des Stammmorphems kann für das Erlernen der Rechtschreibung genutzt werden. Lernt ein Schüler zum Beispiel die Schreibung des Stammes „lohn“, kann ein Transfer auf alle Wörter stattfinden, in denen dieser Stamm vorkommt. Das Gliedern nach Silben bietet diese Möglichkeit nicht. Der Morphemtransfer kann zusätzlich noch gesteigert werden, wenn man bei zweisilbigen Stämmen die erste Silbe als Stamm und die zweite als Suffix behandelt (zum Beispiel „Weck-er“, „Sahn-e“).

Mit der Konstanz der Morpheme arbeitet eine Computersoftware, die von Walter 2003 entwickelt worden ist. In einer Evaluationsstudie⁷¹ wurden lernbehinderte Schülerinnen und Schüler, die mit dem Programm geübt hatten, mit ursprünglich leistungsgleichen Mitschülern verglichen. Dabei konnten auf das Programm zurückführbare Leistungssteigerungen festgestellt werden.

Eine weitere Trainingsmöglichkeit besteht darin, auf den Wortstamm eine Regel zur Konsonantenverdopplung anzuwenden⁷². Sie lautet: Auf einen kurzen Stammvokal folgen immer zwei oder mehrere Konsonanten, hört man nur einen, so muss man ihn verdoppeln, zum Beispiel: „Schiff“, „Saft“, „Hof“, „treffen“, „trifft“, „schlafen“, „schläft“.

Der Buchstabe /z/ wird durch ein /t/ und das /k/ wird durch ein /c/ verdoppelt, zum Beispiel „Witz“, „dick“. Nicht anwendbar ist die Regel auf Fremdwörter, zum Beispiel „Diktatur“ und auf eine Reihe von Funktionswörtern, zum Beispiel „hat“, „weg“, „bin“).

Auf das Stammmorphem kann weiterhin eine Regel zur Schreibung von /ie/ angewandt werden. Zusätzlich gibt es noch eine Regel zum Dehnungs-h, die aber relativ komplex ist. Auf die beiden Regeln kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

Voraussetzung für die Anwendung der Regeln auf die Morpheme ist die Fähigkeit, lange und kurze Vokale voneinander zu unterscheiden. Das können viele Schülerinnen und Schüler nicht. Mit den Morphemregeln arbeitet das Marburger Rechtschreibtraining, dessen Erfolg in empirischen Studien⁷³ gezeigt werden konnte.

Aus diesem Grund beginnt das Marburger Rechtschreibtraining⁷⁴ mit einer Fülle von Übungen zum Erkennen der Vokallänge. Um zu überprüfen, ob die Übungen zum Erfolg geführt haben, kann man den Test „Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen“⁷⁵ heranziehen. Das Verfahren enthält einen Untertest zur Identifikation langer und kurzer Vokale. Beschränkt man Trainings zur Anwendung der morphembezogenen Dopplungs- und Dehnungsregel auf Schüler, die gelernt haben, die Vokallänge zu bestimmen, so kann der Erfolg der Förderung vermutlich noch gesteigert werden.

⁷¹ Walter / Rodiek / Landgrebe 1989

⁷² siehe zum Beispiel Finkbeiner 1979

⁷³ zum Beispiel Schulte-Körne / Deimel / Hülsmann / Seidler / Remschmidt 2001

⁷⁴ Schulte-Körne / Mathwig 2001

⁷⁵ Stock / Marx / Schneider, 2003

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Komplexität der Regeln. In den Studien der Arbeitsgruppe von Schulte-Körne wurde zwar kein Zusammenhang zwischen dem Trainingserfolg und der Intelligenz festgestellt. Praxiserfahrungen zeigen jedoch, dass das Programm vor allem für Schülerinnen und Schüler geeignet ist, denen die Handhabung von Regeln leicht fällt. Manche, vor allem jüngere Kinder, die nur schwer einen Zugang zu orthographischen Abstraktionen finden, tun sich mit dem Programm ein wenig schwer.

3. Die Arbeit an Fehlerschwerpunkten

Eine weitere Ökonomisierungsmöglichkeit bei Rechtschreibübungen ergibt sich, wenn man die Häufigkeit von orthographisch schwierigen Wörtern beachtet. In einer Untersuchung von Menzel⁷⁶, in der ungefähr 2.000 Aufsätze der Klassen 2 bis 10 analysiert worden sind, zeigte sich, dass 20 Prozent aller Rechtschreibfehler auf nur 100 besonders häufig vorkommende Wörter entfallen (zum Beispiel einmal, wäre, ein bisschen, nämlich). Weitere 200 Fehlerwörter decken noch einmal 10 Prozent aller Rechtschreibfehler ab. Darüber hinaus entfallen 25 Prozent aller Fehler auf die Groß- und Kleinschreibung. Zusätzliche zehn Prozent ergeben sich aus der Schreibung eines einzigen Wortes, nämlich „das/dass“. Konzentriert man sich auf die 300 häufigsten Fehlerwörter, die Groß- und Kleinschreibung und die Schreibung von „das/dass“, so hat man ungefähr 65 Prozent aller Falschschreibungen im Visier.

Günstig ist es, die Förderung mit einem Bereich zu beginnen, bei dem man möglichst rasch Erfolg hat. Dazu eignet sich (ab Klasse 3) vor allem die Groß- und Kleinschreibung. Empfehlenswert ist dabei eine Übung, die man als Anfangsbuchstabenübung bezeichnen kann.⁷⁷ Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst Regeln, wie man drei Wortarten erkennen kann: Substantive, Verben und Adjektive. Alle anderen Wörter werden als "Rest" bezeichnet, sodass jedes Wort der deutschen Sprache einer dieser vier Kategorien zugeordnet werden kann. Bei der eigentlichen Anfangsbuchstabenübung wird ein Satz vorgelesen. Anschließend wird jedes Wort wiederholt. Die Schüler bestimmen bei jedem Wort die Wortart und schreiben den Anfangsbuchstaben des Wortes auf. Das ist eine sehr dichte Übungsart, bei der viel überflüssige Schreibarbeit gespart wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen in wenigen Minuten bei relativ vielen Wörtern entscheiden, ob sie groß oder klein geschrieben werden. Wichtig ist, dass die Regeln immer im gleichen Wortlaut gesagt werden, so lange, bis ihre Anwendung vollkommen automatisiert ist.

Die 300 häufigsten Fehlerwörter kann man auf verschiedene Arten einüben. In einer Schulklasse kann man die Wörter zu Päckchen bündeln und wiederholt diktieren. Hat man es mit einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler zu tun, empfiehlt es sich, mit Karteikarten zu üben. Eine Liste der Wörter findet sich im Internet.⁷⁸

⁷⁶ Menzel 1985

⁷⁷ Tacke 2007b

⁷⁸ Die häufigsten Fehlerwörter der deutschen Sprache, in: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/probleme/lrs/Fehler.pdf (Stand: 17.06.2010)

Ein Programm, das sowohl die Anfangsbuchstabenübung als auch ein Training zu den 300 häufigsten Fehlerwörtern enthält, ist das "10-Minuten-Rechtschreibtraining", das in zwei Versionen mit identischem Inhalt, aber unterschiedlichen Übungen vorliegt: eine für die Schule und eine für das Üben zu Hause. Jede der beiden Fassungen besteht aus einem Grundkurs und einem Aufbaukurs⁷⁹.

Ein Computerprogramm, mit dem ebenfalls häufige Wörter trainiert werden können, ist das Grundwortschatz und Transfertraining (GUT)⁸⁰. Die Software, die wie ein Karteikartentraining aufgebaut ist, enthält die 900 häufigsten Wörter der deutschen Sprache. Im Gegensatz zu vielen anderen Computertrainings werden in diesem Programm die Wörter systematisch wiederholt. Allerdings enthält es auch viele Wörter (etwa ein Viertel), die gar keine Rechtschreibschwierigkeit aufweisen.

Wenn man die Rechtschreibung einübt, gilt es zwei Arten von Wörtern zu unterscheiden: Grundwörter (zum Beispiel nehmen) und Wörter, die zu einem Grundwort die Wortfamilie bilden (zum Beispiel wegnehmen, unternehmen). Die 300 häufigsten Fehlerwörter und die 900 Wörter aus dem GUT-Programm sind ausnahmslos Grundwörter. Damit stellt sich die Frage nach dem Transfer auf die Wörter einer jeweiligen Wortfamilie.

Nach einer Studie von Wiczercowski, Balhorn und Langer⁸¹ liegt dieser Transfer bei etwa 20 %. Man kann also damit rechnen, dass eine gewisse Übertragung von selbst auftritt. Trotzdem sollte man den Transfer natürlich verstärken. Aus Gründen der Zeitökonomie werden im "10-Minuten-Rechtschreibtraining" die entsprechenden Übungen mündlich durchgeführt. Die Lehrkraft, beziehungsweise die betreuende Person zu Hause, sagt (mit vielen Wiederholungen) ein Wort aus einer Wortfamilie und die Schülerinnen und Schüler geben an, welches Grundwort darin enthalten ist und wie das Wort geschrieben wird. Bei den 900 Wörtern aus dem GUT-Programm muss man die Wörter aus den Wortfamilien selber sammeln, um sie mündlich einzuüben. Oder aber man greift auf ein zusätzliches Computerprogramm zurück, in dem die Wortfamilien anhand von Morphemgliederungen schriftlich eingeübt werden⁸². Allerdings fällt dabei viel Schreibarbeit an. Zudem sollte man dann nicht gleichzeitig mit weiteren Programmen arbeiten, bei denen von einer Gliederung in Silben ausgegangen wird.

Schüler, die sich mit der Orthografie schwer tun, müssen in der Regel mit einem erheblichen Maß an Misserfolgen leben. Denn Leistungsverbesserungen treten nur in kleinen Schritten auf. Um den betroffenen Schülern die Erfahrung zu ermöglichen, dass sich Üben auch kurzfristig lohnen kann, besteht die Möglichkeit, häufige Fehlerwörter in einem Projektunterricht üben zu lassen. Dabei kann man die Wörter zunächst in einem Vortest diktieren. Anschließend trainieren die Schülerinnen und Schüler die Wörter über einen längeren Zeitraum in selbstbestimmten Übungen. Zum Schluss diktiert die Lehrkraft die Wörter erneut und vergibt

⁷⁹ Tacke 2008a und b

⁸⁰ Computer & Lernen, in: www.comundlern.de (Stand: 18.06.2010)

⁸¹ Wiczercowski / Balhorn / Langer 1978

⁸² Computer & Lernen, in: www.comundlern.de (Stand: 18.06.2010)

Noten nach einem zu Beginn vereinbarten Schlüssel. Eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens findet sich zusammen mit einem Erfahrungsbericht im Internet.⁸³

Der Autor:

Dr. Gero Tacke ist Psychologe an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Tauberbischofsheim. Seine Tätigkeit umfasst unter anderem die Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sowie die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche. Zudem ist er Autor verschiedener Veröffentlichungen zum Thema LRS.

Verwendete Literatur für die Kapitel III.a und III.b (Gero Tacke)

- Adams, M.: Beginning to read: Thinking and learning about print, (MIT Print) Cambridge 1990.
- Bamberger, R. / Vanacek, E.: Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Diesterweg Frankfurt 1984.
- Bhattacharya, A. / Ehri, L.: Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. In: Journal of Learning Disabilities, Vol. 37, 2004, S. 331-348.
- Blumenstock, L.: Prophylaxe der Lese- Rechtschreibschwäche. Beltz. Weinheim 1979.
- Brügelmann, H. / Lange, I. / Spitta, G.: Leistungspatt in der Rechtschreibung?. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 7, 1991, S. 32-34.
- Canney, G. / Schreiner, R.: A Study of the Effectiveness of Selected Syllabication Rules and Phonogram Patterns for Word Attack. In: Reading Research Quarterly, Vol. 12, 1976/1977, S. 102-124.
- Cunningham, P. / Cunningham, J. / Rystrom, R.: A new syllabication strategy and reading achievement. In: Reading World, Vol. 20, 1981, S. 208-214.
- de Jong, P. / Share, D.: Orthographic learning during oral and silent reading. In: Scientific Studies of Reading, Vol. 11, 2007, S. 55-71.
- Dummer-Smoch, L. / Hackethal, R.: Kieler Leseaufbau. Gesamtausgabe: Handbuch, Vorlagen, Karteikarten. Veris Verlag. Kiel 2007.
- Dummer-Smoch, L., Erfolgskontrollen zum Leselerfolg mit Lautgebärden. Vergleiche zwischen Schulklassen. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere – Silbenmethode mit Silbentrenner. Miltenberger Verlag 2010.
- Ecalte, J. / Magnan, A. / Calmus, C.: Lasting effects on literacy skills with a computer-assisted learning using syllabic units in low-progress readers. In: Computers & Education, Vol. 52, 2009, S. 554-561.
- Einsiedler, W. / Frank, A. / Kirschhock, E.-M. / Martschinke, S. / Treinies, G.: Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf die Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Bd. 49, 2002, S. 194-209.
- Finkbeiner, S.: Minifatz - Morpheme im Deutschunterricht. Minifatz-Lehrmittel. Baiersbronn 1979.
- Forster, M. / Martschinke, S.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 2: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer. Donauwörth 2001.
- Goodman K.S. Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In Hofer, A (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf, Schwann, 1976, S. 139-151.
- Hanke, P.: Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Waxmann. Münster 2005.
- Hintikka, S. / Landerl, K. / Aro, M. / Lyytinen, H.: Training reading fluency: is it important to practice reading aloud and is generalization possible? In: Annals of dyslexia, Vol. 58, 2008, S. 59-79.
- Huemer, S. / Landerl, K. / Aro, M. / Lyytinen, H.: Training reading fluency among poor readers in German: many ways to the goal. In: Annals of dyslexia, Vol. 58, 2008, S. 115-137.
- Hüttis-Graff, P.: Prävention von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen – kein unerreichbares Ziel. In: Die Grundschulzeitschrift, Bd. 11, 1997, S. 35-37.
- Ingenkamp, K.: Vergleich der Schulleistungen in den alten und neuen Bundesländern. In: Flor, D. / Ingenkamp, K. / Schreiber, W. (Hrsg.): Schulleistungsvergleiche zwischen den Bundesländern. Beltz. Weinheim 1992, S. 7-39.
- Klicpera, C. / Gasteiger-Klicpera, B. / Schabmann, A.: Lesen und Schreiben. Entwicklungen und Schwierigkeiten. Huber. Bern 1993.
- Klicpera, C. / Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Beltz. Weinheim 1995.
- Klicpera, C. / Schabmann, A. / Gasteiger-Klicpera, B.: Legasthenie . Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Reinhardt. München: 2007 (2. Aufl.)

⁸³ Rechtschreibenübungen als Projektunterricht für die Klassenstufen 4 bis 8, in: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/probleme/lrs/Projektunterricht.pdf (Stand: 17.06.2010)

- Küspert, P. / Schneider, W.: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2006.
- Landerl, K.: Categorisation of vowel length in German poor spellers: an orthographically relevant phonological distinction. In: *Applied Psycholinguistics*, Vol. 24, 2003, S. 523-538.
- Marx, H.: Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Psychologie Verlags Union. Weinheim 1997, S. 85-111.
- Menzel, W.: *Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie*. Friedrich Verlag. Seelze 1985.
- Michel, H.-J.: *Freiburger Rechtschreibschule (Fresch)*. AOL Verlag. Lichtenau 2001.
- Nickel, H.: Fehlerkorrektur und Übungsfortschritt in einem Rechtschreibtraining. In: Plickat, H. H. / Wiczercowski, W. (Hrsg.): *Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1978, S. 146-165.
- O'Connor, R. / White, A. / Swanson, L.: Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. In: *Council for Exceptional Children*, Vol. 74, 2007, S. 31-46.
- Olson, R. / Wise, B.: Reading on the computer with orthographic and speech feedback. In: *Reading and Writing: An interdisciplinary approach*, Vol. 4, 1992, S. 107-144.
- Poerschke, J.: *Anfangsunterricht und Lesefähigkeit*: Waxmann. Münster 1999.
- Ranschburg, P.: Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion. In: *Journal für Psychologie und Neurologie*, Bd. 314, 1905, S. 93-127.
- Reichen, J.: „Lesen durch Schreiben“ als Beitrag zur psycholinguistischen Grundlegung der Rehabilitation funktionaler Analphabeten. In Grisseemann, H. (Hrsg.), *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus*. Huber. Bern 1984, S. 233-238.
- Reuter-Liehr, C.: *Lautgetreue Lese- Rechtschreibförderung, Band 1-4*. Winkler. Bochum 2001.
- Schneider, W. / Roth, E. / Ennemoser, M.: Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, 2000, S. 84-95.
- Schabmann, A.: *Erstleseunterricht und Lese- Rechtschreibleistung. Erste Ergebnisse einer Wiener Längsschnittuntersuchung*. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft*. Winkler. Bochum 2007, S. 59-71.
- Scheerer-Neumann, G.: The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and a training program. In: *Psychological Research*, Vol. 43, 1981, S. 155-178.
- Scheerer-Neumann, G.: Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In Dummer, Lisa (Hrsg.): *Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1986*. Bundesverband Legasthenie. Hannover 1987, S. 205-223.
- Scheerer-Neumann, G.: *Lese- Rechtschreibschwäche: Wo stehen wir heute?* In: Thomé, Günther (Hrsg.): *Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie*. Beltz. Weinheim 2004.
- Schneider, W. / Roth, E. / Küspert, P.: Frühe Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm bei Kindergartenkindern. In: *Kindheit und Entwicklung*, Bd. 8, 1999, S. 147-152.
- Schneider, W. / Roth, E. / Ennemoser, M.: Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, 2000, S. 284-295.
- Share, D.: Phonological recording and self-teaching. *Sine qua non of reading acquisition*. In: *Cognition*, Vol. 55, 1995, S. 151-218.
- Schulte-Körne, G. / Mathwig, F.: *Das Marburger Rechtschreibtraining*. Winkler Verlag. Bochum 2001.
- Schulte-Körne, G. / Deimel, W. / Hülsmann, J. / Seidler, T. / Renschmidt, H.: *Das Marburger Rechtschreib- Training – Ergebnisse einer Kurzzeit-Intervention*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29 (1), Seite 7 – 15, 2001.
- Stock, C. / Marx, P. / Schneider, W.: *Basiskompetenzen für Lese- Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr*. Hogrefe. Göttingen 2003.
- Tacke, G.: *Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Klasse 4/5*, (Auer) Donauwörth 2001.
- Tacke, G.: *Leseschwache Schüler mit Erfolg fördern: Erfahrungen aus der schulpsychologischen Praxis, Forschungsbefunde und Übungsmaterialien*. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*, 285-300. Winkler. Bochum 2002, S. 285-300.
- Tacke, G.: *Wie bringt man Kinder und Jugendliche zum Lesen?* In: Ganser, B. / Richter, W. (Hrsg.): *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?* Auer. Donauwörth 2003, S. 102-108.
- Tacke, G.: *Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klasse 1/2*. Donauwörth 2004.
- Tacke, G.: *Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klasse 4/5*. Auer. Donauwörth 2005a.
- Tacke, G.: *Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Klasse 2/3*. Auer. Donauwörth 2005b.
- Tacke, G.: *Evaluation eines Lesetrainings zur Förderung lese- rechtschreibschwacher Grundschüler der zweiten Klasse*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Bd. 52, 2005c, S. 198-209.
- Tacke, G.: *Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klasse 2/3*. Auer. Donauwörth 2007a.

- Tacke, G.: Die Wirksamkeit von Trainingsprogrammen und Übungen zur Förderung der Rechtschreibung: wissenschaftliche Studien und praktische Erfahrungen. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Winkler. Bochum 2007b, S. 135-152.
- Tacke, G.: Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining. Programm zum Aufbau der Rechtschreibkompetenz ab Klasse 3. Kopiervorlagen mit Erläuterungen. Grund- und Aufbaukurs. Auer. Donauwörth 2008a.
- Tacke, G.: Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining für zu Hause. Programm zum Aufbau der Rechtschreibkompetenz ab Klasse 3. Grund- und Aufbaukurs. Auer. Donauwörth 2008b.
- Tacke, G.: Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Klasse 1/2. Auer. Donauwörth 2009a.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Mitte Klasse 2 für den Unterricht. Auer. Donauwörth 2009b.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Mitte Klasse 2 für zu Hause. Auer. Donauwörth 2009c.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Klasse 3 für den Unterricht. Auer. Donauwörth 2010a.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Klasse 3 für zu Hause. Auer. Donauwörth 2010b.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Klasse 4 für den Unterricht. Auer. Donauwörth im Druck a.
- Tacke, G.: Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung ab Klasse 4 für zu Hause. Auer. Donauwörth im Druck b.
- Thaler, V. / Ebner, E.-M. / Wimmer, H. / Landerl, K.: Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. In: *Annals of Dyslexia*, Vol. 54, 2004, S. 89-113.
- Treiman, R.: The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. In: *Cognition*, Vol. 15, 1983, S. 49-74.
- Ulrich, R. / Stapf, K. / Giray, M.: Faktoren und Prozesse des Einprägens und Erinnerns. In: Albert, D. / Stapf, K.-H. (Hrsg.): *Gedächtnis. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie II, Bd. 4.* Hogrefe. Göttingen 1996, S. 95-179.
- Valtin, R.: Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht (59-74). In: Huber, L. / Kegel, G. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb.* Westermann. Braunschweig 1998, S. 59-74.
- von Suchodoletz, W.: Alternative Therapieangebote im Überblick. In: von Suchodoletz, W. (Hrsg.): *Therapie der Lese- Rechtschreibstörung.* Kohlhammer. Stuttgart 2006, S. 161-256.
- Walter, J. / Malinowski, F. / Neuhaus, N. / Reiche, T. / Rupp, M.: Welche Effekte bringt das zusätzliche Einbinden von Lautgebärden für den Leseunterricht bei Förderschülern? Ergebnisse erster experimenteller Untersuchungen. In: *Heilpädagogische Forschung*, Bd. 23, 1997, S. 122-131.
- Walter, J. / Rodiek, H. / Landgrebe, W.: Das Schaffen eines morphologischen Bewusstseins im Rechtschreibunterricht bei Lernbehinderten: Eine Replikationsstudie mit interaktivem Video. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1989/40, 622-627.
- Wieczerkowski, W. / Balhorn, H. / Langer, I.: Rechtschreibtraining nach dem Kriterium der sozialen Nutzbarkeit der Übungsinhalte. In: Plickat, H. H. & Wieczerkowski, W. (Hrsg.): *Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht.* Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1978 S. 93-114.
- Wimmer, H. / Hartl, M.: Erprobung einer phonologisch, multisensorischen Förderung bei jungen Schülern mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. In: *Heilpädagogische Forschung*, Bd. 17, 1991, S. 74-79.

Hanspeter Orth und Sandra Rausch

IIIc. Das Diktat – Basis für Fehleranalyse und Aufbau der Rechtschreibkompetenz

Das traditionelle Textdiktat und das Ziel der adäquaten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit LRS sind in der Unterrichtspraxis nur schwer vereinbar, da das Diktat gerade Schülerinnen und Schüler mit LRS vor große Schwierigkeiten stellt. Daher ist es als Übungsform ungeeignet und als Form der Leistungsmessung kritisch zu betrachten. Allen Schülerinnen und Schüler sollten alternative Formen der Leistungsmessung angeboten werden. Für Kinder und Jugendliche mit LRS ermöglicht die Verwaltungsvorschrift darüber hinaus Formen der zurückhaltenden Gewichtung. Allerdings hat sich in der Praxis gezeigt, dass im Einzelfall von diesen Möglichkeiten wenig Gebrauch gemacht wurde. Eine höhere Chance auf Umsetzung hat die Integration von alternativen Lernkontrollen und der Fehleranalyse in die bestehende Diktatpraxis. Auf diese Weise wird für alle Schülerinnen und Schüler die Lernkontrolle im Bereich Rechtschreibung im Sinne des Strategieerwerbs gestaltet.

1. Zum sinnvollen Einsatz von Diktatformen

Argumentiert man analog zu den Stufen des Schriftspracherwerbs, kann das Diktieren von Wörtern oder Pseudowörtern auf der alphabetischen Stufe im Anfangsunterricht sinnvoll sein, weil dies der Stufe des durch Unterricht angeleiteten Erwerbsprozesses entspricht. Sobald aber das orthografische Stadium erreicht ist, ist das Schreiben von Texten nach Diktat ein fragwürdiges Mittel, um die Rechtschreibleistung zu fördern beziehungsweise objektiv zu überprüfen.

Sobald die orthografische Strategie beim Schreiben nach Diktat benötigt wird, was besonders dann der Fall ist, wenn ganze Texte eingesetzt werden, so erscheint die Anwendung dieser Methode zur Überprüfung der Rechtschreibleistung als besonders problematisch: Hier wird eine komplexe orthografische Leistung verlangt, die in der Schule noch nicht vermittelt worden ist.

Die rechtschriftlichen Schwierigkeiten eines Übungstextes auf ein im Unterricht erarbeitetes Phänomen der Rechtschreibung zu reduzieren, gelingt kaum. Hierbei besteht zudem die Gefahr der „Ranschburg’schen Ähnlichkeitshemmung“: Diese besagt, dass ähnliche Lerninhalte, die kurz nacheinander gelernt werden (wie zum Beispiel die Strategie des Ableitens und die Strategie des Verlängerns), weniger gut memoriert werden können, weil sie sich bei der Abspeicherung im Gedächtnis gegenseitig hemmen.

Ein weiteres Argument ist, dass die traditionellen Diktatformen die unterschiedlichsten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wie das individuelle Arbeitstempo, nicht berücksichtigen.

Das Diktat ist seit vielen Schülergenerationen außerordentlich negativ besetzt, da es große lernpsychologische Nachteile birgt. Es ist als Übungs- und Leistungsmessungsform nur sehr eingeschränkt brauchbar, trotzdem scheint das Diktat ein einfaches und arbeitsökonomisches Instrument zu sein, da es methodisch recht anspruchslos ist und in der Regel wenig

Vorbereitung erfordert. Daher sollte es nicht völlig verworfen, aber unbedingt durch folgende alternative Formen ergänzt werden:

Bilddiktate, Laufdiktate, Dosendiktate, Wortdiktate, Lückendiktate, Würfeldiktate, Knickdikta-
te, Stufendiktate (für einzelne Schülergruppen schwierigkeitsgestuft).

Lernziel eines gestuft aufgebauten Rechtschreibunterrichts sollte der selbstständige Umgang der Schülerinnen und Schüler mit orthografischen Phänomenen sein, der durch gezieltes Training folgender grundlegender Techniken erreicht werden kann: durch Aufschreiben, Abschreiben, Nachschlagen, Fehler finden.

In den gewählten Diktatformen kommen auch diese Techniken zum Einsatz und deren Beherrschung kann somit mitbewertet werden.

Auch im Bildungsplan der Grundschule von 2004 finden sich eindeutige Aussagen, die die Fähigkeit betonen, Schreibprodukte möglichst eigenständig und möglichst fehlerfrei zu erarbeiten oder zu überarbeiten. Der Begriff „Diktat“ wird im gesamten Bildungsplan nicht verwendet: „Das Rechtschreiben ist in die Textproduktion integriert, bedarf aber der gezielten Übung. [...] Ziel des Rechtschreiblernens ist es, die Kinder zu befähigen, ihre Schreibprodukte orthografisch überarbeiten zu können.“⁸⁴ Diktate sind nicht „verboten“, aber sie sind auch kein Selbstzweck oder gar der Königsweg zur Orthografie.“

Die oben genannten Diktatvariationen und Techniken sind hervorragend geeignet, selbstständiges Rechtschreiben zu üben, eine Fehler- und Rechtschreibsensibilität zu entwickeln. Auch VERA ist so angelegt, dass das Schreiben eines Diktats im herkömmlichen Sinne nicht Gegenstand der Überprüfung ist.

2. Die Analyse von Fehlern

Der Einsatz von Diktaten beziehungsweise von alternativen Diktatformen bietet eine gute Grundlage, um die Schülerinnen und Schüler zur Selbstkorrektur und damit zur Analyse von Fehlern anzuhalten. Ziel ist es, selbstständig die eigene Rechtschreibung kontrollieren zu können, was nur gelingt, wenn die eigenen Fehler erkannt, analysiert und verbessert werden können.

2.1 Texte kontrollieren und Fehler analysieren

Kontrolle durch die Lehrkraft anhand von Korrekturzeichen

Hierbei steht nicht die Leistungsmessung im Vordergrund, sondern es geht viel mehr darum, die Verschriftungen der Kinder auf die Fehlerqualität hin anzuschauen, um herauszufinden, welche Strategien bereits beherrscht werden und wo noch Übungsbedarf besteht.

Dafür ist ein Instrument notwendig, das sich an den Rechtschreibstrategien orientiert, um sichtbar zu machen, in welchen Bereichen noch zusätzliche Übungen notwendig sind, oder welche Strategien vom Kind noch nicht angewandt oder nicht sicher genug beherrscht werden.

⁸⁴ Bildungsplan Grundschule 2004, S. 46

Gleichzeitig markiert die Lehrkraft im Text der Kinder die Fehler mit dem jeweiligen Symbol (siehe Text unten). Diese Korrekturzeichen im geschriebenen Text der Kinder signalisieren sofort, besonders wenn sie mit den ihnen zugeordneten Farben geschrieben wurden, welche Fehlergruppe am häufigsten vorkommt und geben dem Kind eine schnelle Rückmeldung über schon erreichte Fertigkeiten oder noch zu üübende Strategien.

| | |
|--|--------------------------------------|
| <p>Lina ist krank</p> <p>Lina liegt im Bett und schwitzt. Sie hat ^{≠6!} Husten und ^{15 ↘} Fieber, Ihre Mutter ^{6 ↘} reibt ihr den Rücken ein. Danach muss sie heißen Tee trin- ^{9 M} ken. Bald geht er ihr besser. Aber allein ist er ihr langweilig. Zum Glück kommt ihre ^{d 1 w} Freundin zu Besuch. Sie hat ein Buch mit Mit- zeln dabei. Die beiden Mädchen lachen sich fast krank. Linas Mutter meint: Lachen ist ^{14 ↘} ^d gesund.</p> <p>Verbesserung</p> <p>6! Sie hat Husten und <u>Fieber</u>.</p> <p>15 ↘ reibt wir reiben</p> <p>9 M Peter kommt bald in die Schule.</p> <p>1 w <u>Freundin</u></p> <p>14 ↘ gesund, gesünder, am gesündesten</p> | <p>11</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> |
|--|--------------------------------------|

Abbildung: Material der Wallstadt-Grundschule

Kontrolle durch die Schülerinnen und Schüler anhand eines Fehleranalysebogens

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Kompetenz erwerben, eigene Texte unter zunehmender Beachtung von Rechtschreibmustern zu schreiben und zu überarbeiten sowie selbst geschriebene Texte zu kontrollieren und zu verbessern.

Genau wie die Lehrkräfte bekommen die Schülerinnen und Schüler daher einen Fehleranalysebogen an die Hand, der die Fehlerkategorien deutlich macht. Dieser Bogen soll gleich-

zeitig auch die Korrekturzeichen noch einmal verdeutlichen. Damit nun das Überarbeiten von Texten, die Berichtigung, sinnvoll geübt wird, sind Materialien⁸⁵ notwendig, die den Prozess der Überarbeitung unterstützen:

Dazu gehört auch ein Fehlerkorrekturbuch, das als Vorlage zur Fehlerverbesserung gedacht ist. Zu jeder Fehlerart findet sich dort ein Übungsvorschlag. Hat also jemand einen Buchstaben ausgelassen, dann wird zusätzlich zum Korrekturzeichen noch die Nummer der Igelbuchseite geschrieben:

1 

Hier findet das Kind nun genaue Anweisungen, wie es mit diesem Fehler zur weiteren Übung umgehen soll. Damit vertiefen sich nicht nur die geübten Rechtschreibstrategien, sondern die Fähigkeit, über die Schreibweise von Wörtern nachzudenken, nimmt zu.

Das Kind übt, sogenannte „Rechtschreibgespräche“ zu führen und bei unbekanntem Wörtern Muster beziehungsweise Strategien anzuwenden und Regelmäßigkeiten zu erkennen.

Rechtschreiben – das heißt aus der Sicht vieler Kinder und Jugendlichen: Diktatschreiben, Kontrolle durch die Lehrkraft, Verbesserung durch richtiges Abschreiben des Wortes. Diese falschen Verknüpfungen müssen aufgebrochen werden. Dazu gehört auch die eigenständige Kontrolle des geschriebenen Textes, eine Entwicklung hin zu Fehlersensibilisierung und Rechtschreibbewusstsein.

Ziel des Rechtschreiblernens ist somit die Fähigkeit, die Schreibprodukte orthografisch zu überarbeiten.

Weitere Beispiele zum Kontrollieren finden sich im „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“ unter „Rallye durch das Übungsland“ oder „Sinnvoll verbessern“.

Kontrolle durch die Schülerinnen und Schüler Kontrolle anhand einer Vorlage

Anhand einer Vorlage in Textform können abgeschriebene oder diktierete Texte kontrolliert werden, indem der eigene Text mit der Vorlage verglichen wird. Auch eine Wörterliste mit den schwierigeren Wörtern ist denkbar.

Doch das übergeordnete Ziel ist es, das Wörterbuch zu benutzen, um ein eigenes Schreibprodukt zu überarbeiten. Diese Art der Kontrolle ist sicherlich für die Kinder die schwierigste. Dabei muss nicht nur die Technik des Nachschlagens sicher und zügig beherrscht werden, sondern es muss auch entschieden werden, welches Wort überhaupt nachzuschlagen und damit zu überarbeiten und zu kontrollieren sein könnte.

Das erfordert ein hohes Wissen über die Qualität der Fehler, denn sonst wird das Überarbeiten zur langwierigen Angelegenheit oder die Hilfe kann nicht gut genug genutzt werden, da das Kind gar nicht erkennt, welche Wörter wo im Wörterbuch nachgeschlagen werden könnten.

Wurde die Überarbeitung von eigenen Texten mit der Strategie des „silbierenden Sprechschreibens“ verbunden, so entfällt für das Kind unnötiges Nachschlagen bei bestimmten Wörtern. Das Wissen um die Wortunterscheidungen in „Mitsprechwörter“ (Gliedern von Wörtern in Silben), „Trickwörter“ (Verlängern von Wörtern und Ableiten von Schreibweisen anhand bekannter, verwandter Wörter) und „Merkwörter“ (Wörter mit besonderer Schreibweise)

⁸⁵ Materialien, die in diesem Sinne verwendet werden können, finden sich im strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau des Regierungspräsidiums Karlsruhe 2007; Hinweise auch auf Seite 107

erleichtert das Erkennen von rechtschreibschwierigen Wörtern, die unbedingt kontrolliert werden sollten. Im Material- und Übungsteil des „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“ finden sich Vorlagen zum Thema im Wörterbuch nachschlagen.

3. Veränderungen der Diktatpraxis im Kollegium der Wallstadt-Grundschule

Die zu erwerbenden Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler legt der Bildungsplan fest, der didaktische Aufbau für die Wallstadt-Grundschule ergab sich aus der Entscheidung für den „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“, der von allen Kolleginnen und Kollegen umgesetzt werden soll.

Um Veränderungen in der Diktatpraxis für alle verbindlich machen zu können, entschied sich das Kollegium zu folgender Vorgehensweise bei der Diktatdurchführung, -korrektur und -bewertung:

3.1 Vereinbarungen zur Diktatdurchführung






1. Markieren der Linien, in die zu schreiben ist.
2. Einstimmende Konzentrationsübung zum Angstabbau („Ich lass mich ganz auf das Schreiben ein!“).
3. Vorlesen des Gesamttextes.
4. Vorlesen des zu schreibenden Satzes.
5. Vorlesen des zu schreibenden Satzes oder Satzteiles verbunden mit der Aufforderung, die Anzahl der Wörter mit den Fingern mitzuzählen.
6. „Zeigt eure Finger in die Höhe!“
7. Zur Kontrolle nochmals den Satzteil vorlesen, dabei zählen, die Kinder zeigen die Anzahl der Wörter „offen“ mit.
8. Schreiben des Satzes beziehungsweise Satzteil (Immer eine Linie auslassen!).
9. „Malt die Silbenboote unter das Wort ...!“ oder „Malt die Silbenboote unter das Wort, bei dem ihr unsicher wart!“
10. Nach Beendigung des Textes: „Fenster auf, Hefte zu!“
11. Lockerungs- und/oder Atemübung.
12. Rhythmisches Lesen des Textes Satz für Satz vom Ende des Diktats zum Anfang durch je ein Kind. (Möglichkeit „Stopp“ zu sagen, um etwas zu verbessern oder ein Wort zu markieren, das anschließend verbessert wird).
13. Eigenkontrolle mit Nachschlagehilfe ungefähr fünf Minuten (zum Beispiel mit Hilfe von Wortliste, Vergleichstext, Duden).
14. Gemeinsame Abgabe nach vereinbarter Zeit.

3.2 Vereinbarungen zur Lehrerkorrektur

1. Die Lehrkräfte verwenden bei allen Schülerinnen und Schülern die Strategiezeichen (siehe Seite 95 und 130 ff).
2. Bei Kindern, deren Rechtschreibung schlechter als „befriedigend“ ist, wird zusätzlich das Wort verbessert (Buchstaben- oder Wortkorrektur).

3.3 Vereinbarungen zur Schülerkorrektur

1. Die Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Fehler in einem Korrekturheft auf den mit dem betreffenden Strategiezeichen versehenen Seiten.
Später vorgenommene Änderung als sich in der Praxis zeigte, dass die zuerst getroffene Vereinbarung schlecht umzusetzen ist: Die Schülerinnen und Schüler verbessern die Fehler vom Diktat im Diktatheft. Dabei wird die Fehlerhäufigkeit dokumentiert.
2. Bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler („schlechter als 4,5“) erfolgt eine schwerpunktmäßige Verbesserung, zum Beispiel nur die Verbesserung der Groß- und Kleinschreibung.
3. Die Schülerinnen und Schüler erhalten nachfolgende Korrekturanweisungen:

| | |
|---|---|
|  | a) Schreibe das Wort auf, male die Silbenbögen unter das Wort. b) Schreibe das fehlende Wort richtig auf! |
|  | a) Schreibe den Satz auf und unterstreiche den Satzanfang rot! b) Schreibe den Satz auf und kreise alle Namenwörter rot ein! |
|  | Schreibe mit dem Merkwort einen Satz! |
|  | Schreibe eine Verlängerung des Wortes auf! |
|  | Schreibe ein verwandtes Wort auf! |

Hanspeter Orth und Sandra Rausch

III. Weiterentwicklung eines Schulprofils: Die förderpraktische Umsetzung der VwV an der Wallstadt-Grundschule Mannheim

1. Das Mannheimer Modell – Rahmen für die Arbeit an der Wallstadt-Grundschule

1.1 Entwicklung des Mannheimer Modells der Leseschulen

Im Rahmen des Mannheimer Modells fand zunächst ein erstes, nahezu flächendeckendes Screening zur Erhebung des Förderbedarfs statt. Dies wurde in Mannheim im Juni/Juli 2000 mit den „Diagnostischen Bilderlisten“⁸⁶ und den „Deutschen Rechtschreibtests (DRT)“ für die Klassen 1-3 und 5⁸⁷ durchgeführt (beide Testverfahren stellt U. Garbe im Kapitel „Theoretische Grundlagen“ vor, siehe Seite 56 und 58).

Das Ergebnis zeigte, dass über alle Schularten in Mannheim 886 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 1, 2, 3 und 5 besonderen Förderbedarf hatten, das heißt die Schreib- beziehungsweise Rechtschreibleistungen lagen unter „ausreichend“ (das entspricht einem Prozentrang kleiner/gleich 25). Dies entsprach ca. 7,5 % der Gesamtschülerzahl.

Für die folgenden Schuljahre ergaben sich die nachstehenden Ergebnisse:

| Jahr | beteiligte Schulen | Gesamtzahl der Schulen | förderbedürftige Schüler |
|-----------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| 2002-2003 | 34 | 67 | 1388 Schüler |
| 2003-2004 | 31 | 67 | 1099 Schüler |
| 2004-2005 | 31 | 67 | 1382 Schüler |
| 2005-2006 | 32 | 67 | 1264 Schüler |
| 2006-2007 | 28 | 67 | 1038 Schüler |
| 2007-2008 | 31 | 67 | 976 Schüler |
| 2008-2009 | 26 | 67 | 1036 Schüler |
| 2009-2010 | 25 | 67 | 1153 Schüler |

Insgesamt pendelt der Förderbedarf über alle Schularten hinweg jährlich um etwa 10 % der Gesamtschülerzahl.

Angesichts der zurückgehenden Förderstunden für die einzelnen Schulen und der Tatsache, dass sich in der bis dahin gängigen Förderpraxis im Bereich Rechtschreiben nur wenige Schülerinnen und Schüler tatsächlich in ihren Leistungen verbesserten, wurde schon im Jahr 1994 in Mannheim damit begonnen, das Organisationsmodell der „Kieler Leseintensivmaßnahmen“ von Renate Hackethal⁸⁸ auf die Mannheimer Schulwirklichkeit zu übertragen.

Nach einer erfolgreichen Pilotphase erfolgte 1996/97 der Ausbau des Organisationsmodells als nahezu flächendeckendes Fördermodell in Mannheim. Ermöglicht wurde dies durch das Fortbildungskonzept der schulinternen Fortbildung „Schulpatenschaft“ und der Möglichkeit für die Lehrerinnen und Lehrer in den neu geschaffenen Fördereinrichtungen zu hospitieren.

⁸⁶ Dummer-Smoch 2007

⁸⁷ Müller 2003 und 2005

⁸⁸ Hackethal / Rosenkranz 1995

Die Organisationsformen der „Mannheimer Leseschule“ und „Leseambulanz“, sowie deren inhaltliche Arbeit, wurden in dem Beitrag „Förderung durch LRS-Schulen in Mannheim oder: Der Werdegang eines lese- und rechtschreibschwachen Kindes“⁸⁹ beschrieben.

Angesichts der oben aufgeführten Zahlen zu den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf und der zur Verfügung stehenden Förderstunden konnte jedoch nur den besonders förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern in diesen außendifferenzierenden Maßnahmen geholfen werden. Die folgende Darstellung zeigt den aktuellen Organisationsgrad dieser Fördereinrichtungen:

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------------|-----------------------------------|--|---|--|---|--|
| Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim: | inhaltliche Grundlagen: | | | Staatliches Schulamt Mannheim: | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • die lautgetreue Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr • der strategiegeleitete Rechtschreibaufbau • die Materialien der Freiburger Rechtschreibschule („Fresch“ – Beschreibung siehe Seite 129 ff) <p style="text-align: center;">⇓ ⇓ ⇓</p> | | | | | | | | | |
| Organisation der Fahrten Übernahme der Fahrtkosten zu den zentralgelegenen Leseschulstandorten; | ⇒ | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Lese-Ambulanzen Kl. 1/2</td> <td style="text-align: center;">Lese-Ambulanzen Kl. 3/4</td> <td style="text-align: center;">Lese-Ambulanzen Kl. 5/6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz</td> <td style="text-align: center;">Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz</td> <td style="text-align: center;">Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz</td> </tr> </table> | Lese-Ambulanzen Kl. 1/2 | Lese-Ambulanzen Kl. 3/4 | Lese-Ambulanzen Kl. 5/6 | Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | ⇐ | Zehnmalige Hospitation von Kolleginnen und Kollegen bevor sie eine eigene Ambulanz leiten dürfen. |
| Lese-Ambulanzen Kl. 1/2 | Lese-Ambulanzen Kl. 3/4 | Lese-Ambulanzen Kl. 5/6 | | | | | | | | |
| Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | Förderung an der Stammschule in unterschiedlicher Stundenfrequenz | | | | | | | | |
| sächliche Ausstattung der Leseschulen | ⇒ | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Leseschule Kl. 1-2</td> <td style="text-align: center;">Leseschule Kl. 1-2</td> <td style="text-align: center;">Leseschule Kl. 1-2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Rheinauschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 8 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M</td> <td style="text-align: center;">Mozartschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M</td> <td style="text-align: center;">Wallstadtschule 3 Kurse im Jahr ca. 12 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M</td> </tr> </table> | Leseschule Kl. 1-2 | Leseschule Kl. 1-2 | Leseschule Kl. 1-2 | Rheinauschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 8 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | Mozartschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | Wallstadtschule 3 Kurse im Jahr ca. 12 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | ⇐ | Seit 1998: zweckgebundene Zuweisung von Förderstunden an die Schulen entsprechend dem Bedarf und der vorhandenen Förderkompetenz |
| Leseschule Kl. 1-2 | Leseschule Kl. 1-2 | Leseschule Kl. 1-2 | | | | | | | | |
| Rheinauschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 8 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | Mozartschule 2 Kurse im Jahr ca. 20 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | Wallstadtschule 3 Kurse im Jahr ca. 12 Wochen je 6 Schüler täglich 2 Std. D und 1 Std. M | | | | | | | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> Lese-Rechtschreibambulanz Kl. 3/4, Friedrichsfeldschule GHWRS 2 Kurse im Jahr: 1. Kurs: Sept.- Jan. Kl. 4 2. Kurs: Jan. - Juli Kl. 3 2 Std. am Nachmittag für je 8 Kinder </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⇓</td> <td style="text-align: center;">⇓</td> <td style="text-align: center;">⇓</td> </tr> </table> | Lese-Rechtschreibambulanz Kl. 3/4, Friedrichsfeldschule GHWRS 2 Kurse im Jahr: 1. Kurs: Sept.- Jan. Kl. 4 2. Kurs: Jan. - Juli Kl. 3 2 Std. am Nachmittag für je 8 Kinder | | | ⇓ | ⇓ | ⇓ | | |
| Lese-Rechtschreibambulanz Kl. 3/4, Friedrichsfeldschule GHWRS 2 Kurse im Jahr: 1. Kurs: Sept.- Jan. Kl. 4 2. Kurs: Jan. - Juli Kl. 3 2 Std. am Nachmittag für je 8 Kinder | | | | | | | | | | |
| ⇓ | ⇓ | ⇓ | | | | | | | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> organisatorische Grundlagen: organisatorische, personelle und inhaltliche Erweiterung der Leseambulanzen zu „Leseschulen“ nach dem Kieler Modell (nach Hackethal) </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⇓</td> <td style="text-align: center;">⇓</td> <td style="text-align: center;">⇓</td> </tr> </table> | organisatorische Grundlagen: organisatorische, personelle und inhaltliche Erweiterung der Leseambulanzen zu „Leseschulen“ nach dem Kieler Modell (nach Hackethal) | | | ⇓ | ⇓ | ⇓ | | |
| organisatorische Grundlagen: organisatorische, personelle und inhaltliche Erweiterung der Leseambulanzen zu „Leseschulen“ nach dem Kieler Modell (nach Hackethal) | | | | | | | | | | |
| ⇓ | ⇓ | ⇓ | | | | | | | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"> rechtliche Grundlagen: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 </td> </tr> </table> | rechtliche Grundlagen: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 | | | | | | | |
| rechtliche Grundlagen: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 | | | | | | | | | | |

⁸⁹ Schwarz / Orth 1999

Aufgrund der hohen Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben mussten Wege zur Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen gefunden werden, um den Gedanken der integrativen Förderung Schritt für Schritt an der Schule umzusetzen und um die Zahl der besonders förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler zu verringern.

1.2 Voraussetzungen zur Weiterentwicklung des Mannheimer Modells

1.2.1 Die Erarbeitung wichtiger Hilfsmittel: Die Diagnostikmappe und die Fördermappe

Um die betroffenen Schülerinnen und Schüler an den Schulen zu erfassen und sie den unterschiedlichen Fördereinrichtungen zuzuordnen, wurde von den „Multiplikatoren-LRS“ des ehemaligen Oberschulamtes Karlsruhe eine Diagnostikmappe zusammengestellt und nach zwei Jahren Erprobungszeit weiterentwickelt.

Im Rahmen der schulinternen Fortbildungen und auf Grundlage der Diagnostikmappe erwarben im Zeitraum von ungefähr drei Jahren interessierte Lehrkräfte die Fähigkeit zum frühen Erkennen der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Der zuvor oft geäußerte, tröstlich gemeinte, aber manchmal verheerende Satz, von Kolleginnen und Kollegen angesichts der Problemlage beim Schüler *„Das verwächst sich noch!“* wurde versachlicht, die Lehrkräfte in diesem Bereich weiter professionalisiert.

So erklärt sich auch die Tatsache, dass nahezu alle Grundschulen und ein Teil der weiterführenden Schulen bereit waren, an der Fortbildung teilzunehmen und so in die Lage versetzt wurden, das jährliche Rechtschreibscreening selbstständig durchzuführen. Dieses hat in erster Linie das Ziel, die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit Hilfe normorientierter Verfahren rechtzeitig zu erkennen und einer geeigneten Fördermaßnahme zuzuführen. Gleichzeitig gibt es dem Staatlichen Schulamt darüber Auskunft, wie hoch der Förderbedarf an den einzelnen Schulen ist, um hierfür die entsprechenden Ressourcen einzuplanen.

Dem Gedanken folgend, Lese-Rechtschreibproblemen bereits durch einen entsprechenden Klassenunterricht präventiv zu begegnen, wurden von der Autorengruppe der „Multiplikatoren-LRS“ des Oberschulamtes Karlsruhe auf der Grundlage der „Differenzierungsprobe“ von Breuer/Weuffen⁹⁰ Materialien zur Förderung der einzelnen Wahrnehmungsbereiche erstellt. Es handelt sich dabei um eine lose Blattsammlung von Übungen, die es der Benutzerin und dem Benutzer ermöglicht, ausgehend von den durch die Differenzierungsprobe festgestellten Defiziten, in den fünf wichtigsten Vorläuferfunktionen für den Schriftspracherwerb entsprechende Übungen anzubieten. Diese waren zuvor von den Autoren im Unterricht auf ihre Praxistauglichkeit hin erprobt worden.

Übersicht über die Bausteine der Fördermappe:⁹¹



⁹⁰ Breuer / Weuffen 2000

⁹¹ Regierungspräsidium Karlsruhe 2007



1.2.2 Gelingensfaktoren für die Weiterentwicklung

Der nächste Schritt galt der Verbreitung, der auf Grundlage der Arbeit von R. Hackethal⁹² weiterentwickelten, erfolgreichen Förderbausteine. Diese wurden mit Unterstützung eines Verlages und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Form von Unterrichtsentwürfen und einem Unterrichtsvideo veröffentlicht⁹³. Lehrerinnen und Lehrer, die mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit LRS betraut waren, konnten diese Materialien zur Förderung zur Verfügung gestellt werden. Dadurch war eine weitgehend inhaltsgleiche Förderung in den unterschiedlich organisierten Fördereinrichtungen möglich.

Weitere Voraussetzungen zur organisatorischen Weiterentwicklung des Mannheimer Modells der Leseschule waren ...

- die Möglichkeiten des Staatlichen Schulamtes, aus seinem Ergänzungsbereich die hierfür erforderlichen Lehrerwochenstunden den Schulen zur Verfügung zu stellen.
- die finanzielle Unterstützung durch den Schulträger, der in Mannheim die zusätzlichen Kosten für die „Leseschulen“ bereitstellt. Dies sind Kosten für Lehr- und Lernmittel sowie Fahrtkosten zum Transport der Kinder in die zentral gelegenen Fördereinrichtungen.
- der Konsens innerhalb der Schule, dass die Einrichtung einer Fördermaßnahme vom gesamten Kollegium akzeptiert und unterstützt wird.
- die vorhandenen personalen Ressourcen, mit der die LRS-Förderung von dafür ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt werden konnte: In Mannheim werden nur an solchen Schulen LRS-Ambulanzen eingerichtet, an denen eine Kollegin oder ein Kollege zuvor mindestens zehn Doppelstunden in einer der drei „Leseschulen“ hospitiert hatte.
- eine weitgehende Übereinstimmung in den Förderinhalten mit nahezu identischem Unterrichtsmaterial, das nun auch veröffentlicht vorliegt.
- die kontinuierliche Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen, die eine Fördereinrichtung verantwortlich führen. Hierzu wurden mindestens fünf Fortbildungsnachmittage im Schuljahr angeboten: Die Fortbildungsinhalte wurden von den Kolleginnen und Kollegen mit den Fortbildungsbeauftragten abgestimmt.
- die Vergleichbarkeit der Förderergebnisse von Kursen an den verschiedenen Schulen, die den Förderlehrerinnen und -lehrern durch die zentrale Erfassung der Testergebnisse transparent gemacht wurde. Die Lehrkräfte führten aus diesem Grund jeweils eine Eingangs- und Ausgangsdiagnostik mit den Förderkindern durch. Die Ergebnisse gehen in die Besprechungen des „Runder Tisch LRS“ ein. Hier treffen sich zweimal im Schuljahr

⁹² Hackethal / Rosenkranz 1995

⁹³ Das Unterrichtsvideo kann im Audiovisuellen Zentrum der PH Heidelberg unter dem Titel „Unterricht 2000 - Unterrichtsdokumentation Grundschule“ ausgeliehen werden.

Lehrkräfte, die für die inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung des Fördermodells verantwortlich sind mit Vertretungen der Schulverwaltung, des Fachbereichs Gesundheit am Jugendamt, der Stadt, der Schulpsychologischen Beratungsstelle und mit den Eltern.

Geleitet von dem Gedanken der Prävention von Lernleistungsproblemen und der Fokussierung der musischen Bildung entstand auf der Basis der oben beschriebenen Voraussetzungen das Schulprofil und in der Folge das Schulcurriculum.

An der Wallstadtschule beginnt die Prävention von Lernleistungsproblemen mit einem veränderten Einschulungsverfahren⁹⁴.

Als die Grundschulen mit der Einführung der neuen Bildungspläne aufgefordert wurden, sich ihr eigenes Schulprofil zu geben und ein Schulcurriculum zu erarbeiten, entschied sich das Kollegium der Wallstadtschule, die bisherigen Bausteine und Erfahrungen zur Vermeidung von Lernschwierigkeiten in ihr Profil aufzunehmen.

Das Kollegium der Wallstadtschule einigte sich darauf, ein Gesamtcurriculum zu erstellen, das vor allem den jungen Kolleginnen und Kollegen Verhaltenssicherheit durch Vorgabe von Zielen und Inhalten für jede Klassenstufe und praktische Hilfestellung bietet.

Komplettiert werden diese „Leitfäden“ durch ein umfassendes Literaturverzeichnis, das ein von einem Sprachbuch unabhängiges Arbeiten im Bereich der Rechtschreibförderung ermöglicht. Die auf Grundlage des Literaturverzeichnisses entstandene Lehrerbibliothek wurde durch den Förderkreis der Schule finanziert. Das Literaturverzeichnis steht auf der Homepage der Wallstadtschule zum Download bereit.⁹⁵

2. Die Entwicklung des Schulprofils und des Schulcurriculums

2.1 Wie werden die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf an der Wallstadt-Grundschule erfasst?

Grundlage der Erfassung ist die kontinuierliche Lernstandsbeobachtung der Klassen- beziehungsweise Fachlehrerinnen und -lehrer. Deren subjektive Wahrnehmung wird durch standardisierte Verfahren zur Feststellung der Schreib- beziehungsweise Rechtschreibfähigkeit objektiviert und ergänzt.

Die standardisierte Diagnostik der Rechtschreibfähigkeit verläuft nach folgendem Schema:

Im Verlauf des 1. Schuljahres wird die Schreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mehrfach im Rahmen eines Klassenscreenings von den Klassenlehrerinnen und -lehrern mit Hilfe der „Diagnostischen Bilderlisten“ (DBL-AS und der DBL-F beziehungsweise der DBL 1)⁹⁶ überprüft und ausgewertet.

⁹⁴ Eine ausführliche Beschreibung des Einschulungsverfahrens sowie ein Beispiel für eine Informationsveranstaltung, ein Ablaufplan für das Einschulungsverfahren und ein Beispiel für die Dokumentation der Einschulungsdiagnostik sind in Modul A im Kapitel „Lern- und Entwicklungsbiographien gemeinsam unterstützen und gestalten“ zu finden.

⁹⁵ siehe: <http://www.wallstadtschule.de/> (Stand. 02.09.2010)

⁹⁶ Dummer-Smoch 2007

Für die Klassenstufe 2 wird die DBL 2 eingesetzt, für die Klasse 3 der Weingartner Rechtschreibtest 2+ (WTR 2+)⁹⁷. In Klasse 4 wird in der Regel nicht mehr getestet, da der Förderbedarf aus Klasse 3 bekannt ist.

In allen übrigen Fällen lösen Noten die längerfristig unter „ausreichend“ liegen, die Meldung zur Förderung aus.

Die Klassenauswertungen der Rechtschreibtests werden von der Schulleitung zusammengefasst und damit der gesamte Förderbedarf für die Schule erhoben.

In folgender Übersicht ist die Auswertung des Rechtschreibscreenings der Schule für das Jahr 2008/09 beispielhaft dargestellt. Die grau eingefärbten Bereiche in den tabellarischen Übersichten zeigen an, ab welchen Testergebnissen besonderer Förderbedarf feststellbar war.

Für Klasse 1: DBL – AS

| Gesamt | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | mehr |
|---------|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|----|----|------|
| 79 Sch. | 42 | 15 | 11 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - | - | - | - |

Für Klasse 2: DBL – 2

| Gesamt | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | mehr |
|---------|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|------|
| 84 Sch. | 14 | 19 | 16 | 9 | 9 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | - | 2 | 1 | 1 | - | - | - |

Für Klasse 3: WRT 2+

| Ge- samt | PR 99.1 - 92.7 | PR 88.3 - 77.6 | PR 73.5 - 51.0 | PR 47.0 - 26.6 | PR 24.4 - 9.5 | PR 8.3 - 0.0 |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| 64 | 9 | 13 | 19 | 12 | 7 | 3 |

Für Klasse 4: WRT 3+

| Gesamt | PR 99.1- 92.7 | PR 88.3- 77.6 | PR 73.5-51.0 | PR 47.0- 26.6 | PR 23.4- 9.5 | PR 8.3- 0.0 |
|--------|------------------|------------------|--------------|------------------|-----------------|----------------|
| 6 | - | 1 | | 2 | 3 | - |

Diese Erhebung ist die Grundlage für die Einrichtung der besonderen Stütz- oder Förderangebote an der Schule.

Für die Lesefähigkeit wird ebenfalls ein seit drei Jahren erprobtes Screeningverfahren eingesetzt:

Durch den Einsatz mehrerer diagnostischer Methoden innerhalb einer Erhebung ist es möglich, bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern die bereits erworbene Lesefähigkeiten sowie Schwierigkeiten und Verzögerungen quantitativ und qualitativ zu erfassen und darauf aufbauend eine Förderung zu planen und durchzuführen. Mehrere verschiedene diagnostische Methoden deshalb, weil die Verabsolutierung von Ergebnissen nur eines einzigen Testverfahrens zu Fehlinterpretationen führen kann.

Interessant ist hierzu der Beitrag in dieser Handreichung von U. Garbe, in dem sie sich kritisch mit dem auch an unserer Schule eingesetzten „Stolperwörter Lesetest“ auseinandersetzt (siehe Seite 55). Da es sich um ein zeit- und kostenökonomisches, grobes Screening

⁹⁷ Birkel 2007

handelt, das im Schulalltag einfach zu handhaben ist, hat die Schule sich trotz der berechtigten Kritik entschieden, es als grobes, informelles Verfahren einzusetzen. Es hilft die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler festzustellen, ersetzt aber eine weiterführende und individuelle, qualitative und quantitative Lernstandserhebung nicht.

In Modul A findet sich eine tabellarische Übersicht über einige standardisierte Testverfahren zur Abklärung des Entwicklungsstandes im Lesen und Rechtschreiben mit Angaben unter anderem zu Einsatzbereich, Dauer oder der Ableitung von Fördermaßnahmen.⁹⁸

2.2 Organisation der Förderung

An der Wallstadt-Grundschule sind zwei Fördermaßnahmen zu unterscheiden:

- a.) unterrichtsbegleitender Stütz- und Förderunterricht in Deutsch und Mathematik.
- b.) Intensiv-Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer eingehenden Diagnostik, wie zum Beispiel für die Leseschule.

Generell werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in Deutsch und/oder Mathematik in den Klassenkonferenzen zur Halbjahresinformation beziehungsweise in der Zeugniskonferenz von den Klassen- oder Fachlehrkräften benannt und im Konferenzprotokoll namentlich festgehalten.

Je nach Grad und Umfang der Schwierigkeiten werden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Binnendifferenzierung, in einer klassenspezifischen Fördergruppen oder der Leseintensivmaßnahme („Leseschule“) gefördert.

a) Stütz- und Förderunterricht

Der Stütz- und Förderunterricht in Mathematik ist jeweils auf eine Klassenstufe ausgerichtet und ist so organisiert, dass in den Klassenstufen 2 bis 4 kein Unterricht parallel läuft.

Wegen der besseren Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler liegt er am Freitag in der ersten Stunde.

Da der Förderunterricht in Deutsch die Teilnahme der Eltern voraussetzt, liegt dieser schon seit Jahren am Dienstagnachmittag

um 14.30 Uhr – 15.15 Uhr für Klasse 2 mit maximal acht Teilnehmern,

um 15.30 Uhr – 16.15 Uhr für Klasse 3 mit maximal acht Teilnehmern,

um 16.30 Uhr – 17.15 Uhr für Klasse 4 mit maximal acht Teilnehmern.

Durch diese Organisation ist es möglich, dass der Stütz- und Förderunterricht kaum ausfällt.

Im Anschluss an den Unterricht finden oftmals Beratungen ratsuchender Eltern statt.

b) Besondere Fördermaßnahmen – die Leseintensivmaßnahme

Für die Dauer von 10-12 Wochen besuchen jeweils sechs Schülerinnen und Schüler aus Mannheimer Schulen (in der Regel aus der Klassenstufe 2) mit besonderem Förderbedarf im Lesen und Rechtschreiben, die an der Wallstadt-Grundschule eingerichtete Leseintensivmaßnahme („Leseschule“).

⁹⁸ siehe Modul A, Kapitel „Ermittlung des Lern- und Entwicklungsstands“, Unterpunkt „Methoden der Diagnostik“

Der Unterrichtsumfang beträgt in der Regel zwei Stunden Deutsch, eine Stunde Mathematik und eine Stunde Sport (meist in Kooperation mit einer Klasse an der Schule). Er wird täglich in der Zeit von 8.45 – 11.35 Uhr von einer speziell fortgebildeten Lehrkraft durchgeführt.

Nach ungefähr 12 Wochen werden die betroffenen Schülerinnen und Schüler in ihre Stammklassen zurückgeführt.⁹⁹

2.3 Die Ausrichtung des Deutschcurriculums am „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“

2.3.1 Was ist der „strategiegeleitete Rechtschreibaufbau“?

Mit der Erarbeitung des „Strategiegeleiteten Rechtschreibaufbaus“¹⁰⁰ haben die Autorinnen und Autoren („Multiplikatoren-LRS“ des Regierungspräsidiums Karlsruhe) einen Leitfaden erarbeitet, der die Vermittlung von Strategien und nicht von Rechtschreibregeln beschreibt. Den Lehrerinnen und Lehrern gibt er Sicherheit, in welcher Reihenfolge Schreib- und Rechtschreibstrategien und die zugehörigen Phänomene sinnvollerweise erarbeitet werden sollten. Der Aufbau gibt dem Rechtschreibcurriculum die Struktur vom Einfachen zum Schweren und vermittelt durch seine Systematik den Lehrkräften Sicherheit.

Damit stellt der Aufbau einen alternativen Entwurf zur gängigen Sprachbuchdidaktik dar. Häufig wird hier in Rechtschreibkapiteln jeweils ein rechtschriftliches Phänomen auf einer Doppelseite präsentiert. Damit wird den Lehrkräften suggeriert, dass diese Übungen für die Schülerinnen und Schüler zur Beherrschung der Rechtschreibung ausreichen. Dass dem bei weitem nicht so ist, zeigen die eingangs referierten Zahlen. Wichtig wäre anstelle dessen die Vermittlung von Strategien, die Schülerinnen und Schülern helfen, selbstständig Texte in korrekter Rechtschreibung zu verfassen.

Der „strategiegeleitete Rechtschreibaufbau“ versteht sich aber auch als Alternative zu Methoden, die die Schülerinnen und Schüler von Beginn an allen Rechtschreibphänomenen aussetzen, so dass ein immer größer werdender Teil der Schülerschaft verunsichert wird und nur schwer oder nur mit zusätzlicher Förderung zur orthografischen Schreibweise gelangt. An dieser Stelle sei auf die kritische Stellungnahme zum „Spracherfahrungsansatz“ im Beitrag von G. Tacke verwiesen (siehe Seite 65 ff).

An der Wallstadtschule wurde das Schulcurriculum Deutsch nach diesem Leitfaden ausgerichtet, denn der „strategiegeleitete Rechtschreibaufbau“ kann sowohl als Instrument zur Förderung eingesetzt werden als auch als didaktischer Leitfaden den Lehrkräften eine Orientierung für den Orthographieerwerb in der Regelklasse geben.

2.3.2 Was ist das Besondere am „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“?

Das Besondere an diesem Rechtschreibaufbau sind die vermittelten Strategien, die nach Schwierigkeiten gestuft aufeinander aufbauen und so den Kindern eine zunehmende Sicherheit im Erlernen und im Umgang mit der Schriftsprache ermöglichen.

Ausgehend von der Basisstrategie des rhythmisch-melodischen Sprechschreibens wird es den Kindern ermöglicht, einen hohen Anteil Wörter unseres Wortschatzes orthografisch ge-

⁹⁹ siehe Broschüre des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999

¹⁰⁰ Regierungspräsidium Karlsruhe 2007

nau wiederzugeben. U. Horch-Enzian beschreibt diese Methode in seinem Beitrag zur Rechtschreibförderung (siehe Seite 129 ff) ausführlich.

Um zur Fähigkeit des genauen Mitsprechens zu gelangen, muss allerdings sichergestellt sein, dass das Kind die Laute richtig erkennt, beziehungsweise gegebenenfalls die phonologische Bewusstheit trainiert oder erweitert wird.

Das Wichtigste am „strategiegeleiteten Rechtschreibaufbau“ ist, den Kindern zu vermitteln, dass man für das richtige Schreiben oder Lesen nicht jedes Wort erst geübt haben muss, sondern dass man anhand der richtigen Strategien auch fremde Wörter allein und selbstständig aufschreiben kann.

Diese Strategien sind:

- das oben schon genannte Silbengliedern und Sprechschreiben
- die „Tricks“ des Verlängerns oder Ableitens („Trickwörter“)
- das Merken weniger Gefahrenstellen („Merkwörter“)

Ziel ist es, den Kindern möglichst wenig Regeln und Merkwissen zu vermitteln und sie mit Hilfe einfacher Strategien in die Lage zu versetzen, neue Wörter und Texte selbstständig zu überprüfen. Diese Strategien sind überschaubar und ermöglichen dem Kind, von dem Glauben wegzukommen, sich die Schreibung jedes Wortes einprägen zu müssen.

Damit eignet sich der Rechtschreibaufbau auch als präventive Maßnahme zur Vermeidung von Wortdurchgliederungsfehlern wie Auslassungen und Hinzufügungen.

Im Rechtschreibaufbau werden daher folgende Arbeitstechniken und Strategien vorgestellt: Lautunterscheidung, Wortunterscheidung, Aufschreiben, Abschreiben, Kontrollieren/ Fehleranalyse und Nachschlagen.

Nach den Kapiteln zur Verdeutlichung der einzelnen Strategien und Arbeitstechniken folgen exemplarisch eine Reihe von Übungsvorschlägen, Arbeitsmaterialien und Ideen für die Umsetzung in Klassen oder Fördergruppen: Mitsprechwörter mit einfacher Lautstruktur, Mitsprechwörter mit Konsonantenhäufung, ableitbare Wörter („Trickwörter“), Wortbausteine und Signalwörter, Merkwörter sowie Hinweise zur Kontrolle und zum Nachschlagen.

Viele Übungen beziehen sich auf Problemstellungen, die sich häufig bei Kindern mit LRS zeigen, zum Beispiel auf Unterscheidungen von klangähnlichen Lauten. Da viele dieser Übungen aus der Arbeit mit Fördergruppen heraus entstanden sind, ist das sicher verständlich.

Benutzt man aber nun den Rechtschreibaufbau in der Klasse, so werden viele Materialien sicher gar nicht gebraucht. Der aufzubauende Klassenwortschatz wird mit den Inhalten des Sachunterrichts abgestimmt, sollte aber stets so gestaltet sein, dass die zu beherrschende Strategie zum selbstständigen Umgehen mit dem Wortmaterial schon gelernt wurde. Ansonsten müssen die schwierigen Wörter zunächst als Merkwörter behandelt werden.

Es wurde versucht, alle Übungen auch schwierigkeitsgestuft zu ordnen.

Der im Rechtschreibaufbau abgebildete Plan lässt erkennen, ab welcher Stufe des Schriftspracherwerbs die Materialien eingesetzt werden können und ob es sich um Übungen zum Bereich Laut/Silben, Wörter, Sätze oder Texte handelt.

Wird der Rechtschreibaufbau mit seinen Strategien nicht schon ab der 1. Klasse eingesetzt und soll erst später damit begonnen werden zum Beispiel in einer Fördermaßnahme, so ist sicherzustellen, dass diese Kinder ebenso mit den leicht zu durchgliedernden einfachen Mit-

sprechwörtern (Konsonant – Vokal – Konsonant - Vokal) beginnen und erst allmählich an schwierigere Mitsprechwörter herangeführt werden.

2.4 Die Entwicklung zur vereinheitlichten Diktatdurchführung und -korrektur im Rahmen der schulinternen Fokusevaluation

In Lehrerfortbildungen, Lehrer- und Klassenkonferenzen nimmt das Thema Diktatbewertung und -durchführung immer wieder einen großen Zeitraum ein, in dem Fragen und Unsicherheiten der Kolleginnen und Kollegen geklärt werden müssen.

Oftmals ist die Diktatdurchführung und seine Benotung auch Anlass zu Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern. Deshalb werden hier die Erfahrungen der Wallstadt-Grundschule etwas ausführlicher dargestellt.

Bevor sich das Kollegium der Wallstadt-Grundschule zu vereinheitlichten Vorgehen in der Diktatpraxis entschloss, waren bereits folgende Punkte vorhanden:

- Beschluss der GLK zur Notengebung im Fach Deutsch für das Schuljahr 1997/98.
- Beschluss der GLK vom 10.09.2007 zur Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch und Mathematik für das Schuljahr 2007/08.

Im Rahmen der Fokusevaluation traf das Kollegium dann die nachstehende Zielvereinbarung zur Verbesserung der bestehenden Diktatpraxis durch:

- a) Erhebung des IST-Stands der Diktatpraxis,
- b) Erarbeitung von einheitlichen Kriterien zur Diktatpraxis (SOLL-Stand),
- c) Austausch über die Erfahrungen mit den neuen Kriterien,
- d) Weiterentwicklung auf den Ergebnissen der Fokusevaluation.

a) Erhebung des IST-Stands der Diktatpraxis

Die Befragung der Lehrkräfte zur gängigen Diktatpraxis zeigte ein teilweise sehr heterogenes Vorgehen zwischen den einzelnen Klassenstufen, was bedeutete, dass nicht allen Schülerinnen und Schülern die Benutzung der Rechtschreibstrategien vermittelt wurde.

b) Erarbeitung von einheitlichen Kriterien zur Diktatpraxis (SOLL-Stand)

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Verwendung der Strategien in Zusammenhang mit Diktaten musste es das Ziel sein, Nutzung der Rechtschreibstrategien im Zusammenhang mit Diktaten zu vereinheitlichen.

In der Auseinandersetzung mit dem traditionellen Textdiktat wurden alternative Diktatformen als ebenso zulässige Form der Leistungsmessung anerkannt. Darüber hinaus wurde ein einheitliches Vorgehen erarbeitet, wie Schülertexte verbessert werden sollten. Dazu wurden sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler hilfreiche Materialien entwickelt (siehe Kapitel III.c „Das Diktat – Basis für die Analyse von Fehlern und die Weiterentwicklung der Rechtschreibung“).

c) Austausch über die Erfahrungen mit den neuen Kriterien

Zielvorgabe war, dass etwa 70 % der Schülerinnen und Schüler die erlernten Hilfen zur Selbstkontrolle und zur eigenständigen Korrektur nutzen. Grundlage zur Änderung der Dik-

tatpraxis war der Beschluss zur Diktatdurchführung und -korrektur bis zu den Weihnachtsferien.

Nach den Rückmeldungen und Verbesserungsvorschlägen der Lehrkräfte wurden in den Klassenstufen 2 bis 4 Erhebungen zur Anwendung der Strategienutzung durchgeführt. Dazu wurden sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler befragt, welche Strategien sie einsetzen und wo die Fehlerschwerpunkte lagen.

Ergebnisse der Befragungen:

Alle Kinder gaben an, Strategien zu benutzen. Das bedeutet eine 100 % Akzeptanz.

In der **Klassenstufe 2** ist der Gebrauch bei den Silbenbooten (77 %) und den Verlängerungszeichen (74 %) am häufigsten. Das entspricht den schwerpunktmäßigen Übungen im zweiten Schuljahr. Aber auch die anderen Strategien kommen schon zur Anwendung.

In der **Klassenstufe 3** werden die Silbenboote (76 %), die Verlängerungszeichen (80 %) und das Wörterbuch (72 %) am häufigsten benutzt. Das zeigt, dass bei älteren Schülerinnen und Schülern eine hohe Bereitschaft zum Gebrauch der gelernten Strategien vorhanden ist und zusätzlich das Wörterbuch in höherem Maße zum Einsatz kommt.

In der **Klassenstufe 4** finden die Silbenboote (96 %), die Ableitungen (67 %) und das Wörterbuch (99%) am häufigsten Anwendung. Dies führte dazu, dass neue, umfangreichere Wörterbücher angeschafft wurden.

Im Gesamtbild fiel auf, dass Fehlerhäufungen bei den Merkwörtern und der Groß- und Kleinschreibung auftraten. Diesen Bereichen muss höhere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mindestanforderungen erreicht sind. Es wurde zwar nicht evaluiert, ob sich die Diktatleistungen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich verbessert haben, aber das Screening zur Erhebung des Förderbedarfs zeigte im Schuljahr 2009/10, dass von 236 mit normierten Verfahren getesteten Schülerinnen und Schülern nur noch neun besonderen Förderbedarf hatten. Das sind 4 % aller Schülerinnen und Schüler der Wallstadt-Grundschule.

d) Weiterentwicklung auf den Ergebnissen der Fokusevaluation

In einem ersten Schritt wurde ein Lehrgang zur Großschreibung entwickelt. Dieser wurde über mehrere Jahre auch in der privaten Förderpraxis erfolgreich eingesetzt. Er wurde dem Kollegium im Rahmen der schulinternen Fortbildung vermittelt und steht als pdf-Datei den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung.

Er enthält folgende „12 Schritte zur Großschreibung“:

1. Schritt: Alles was ich sehen und anfassen kann
2. Schritt: Alles was ich nur sehen oder hören kann
3. Schritt: Gedanken und Gefühle
4. Schritt: Artikel begleiten das Nomen
5. Schritt: Attribut
6. Schritt: Wiederholende Übungen
7. Schritt: Achte auf das Wortende -ung, -heit, -keit !
8. Schritt: Achte auf das Wortende -nis, -schaft, -tion!
9. Schritt: Wiederholende Übungen

10. Schritt: Nachsilben verzaubern Verben und auch Adjektive zu Nomen
11. Schritt: Versteckte Artikel in den Signalwörtern: am, im, beim, zum, vom, fürs, aufs
12. Schritt: Das 's' macht Wochentage und Tageszeiten klein

Autoren:

Hanspeter Orth, Rektor an der Wallstadtschule-Grundschule
Römerstr. 33, 68259 Mannheim
Tel.: 0621/293-8258 oder 0621/293-8473, Fax: 0621/293-8259
Email: Elke.Heissner@mannheim.de
Homepage: www.wallstadtschule.de

Sandra Rausch, Diplompsychologin
Schulpsychologische Beratungsstelle beim Staatlichen Schulamt Mannheim
Augustaanlage 67, 68165 Mannheim
Tel.: 0621/292-4190, Fax: 621/292-4199
Email: sandra.rausch@ssa-ma.kv.bwl.de

(Anmerkung: Unter der Adresse der Schulpsychologischen Beratungsstelle Mannheim sind auch die Materialien der Multiplikatoren-LRS kostenlos über die Lehrerfortbildung erhältlich.)

Verwendete Literatur

- Birkel, P.: WRT 2+. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 2. und 3. Klassen. Hogrefe Verlag. Göttingen 2007 (2. Auflage)
- Breuer, H. / Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2000 (erweiterte Neuausgabe)
- Dummer-Smoch, L.: Die diagnostischen Bilderlisten. Veris Verlag. Kiel 2007
- Hackethal, R. / Rosenkranz, Chr.: Erfahrungen aus der Förderarbeit im Lesen-Schreiben-Rechnen. Eigene Wege finden. Veris-Verlag. Kiel 1995
- Müller, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Beltz Verlag. Göttingen 2003 (4. Aufl.)
- Müller, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. Beltz Verlag. Göttingen 2005
- Schwarz, M. / Orth, H. in: Materialien Grundschule, Lese-Rechtschreibprobleme: Prävention – Diagnose – Förderung – Leistungsmessung. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e. V. Stuttgart 1999 (GS – 5)
- Pädagogische Hochschule Heidelberg, Audiovisuelles Zentrum: Unterricht 2000. Dokumentation der „Leseintensivmaßnahme“ und der Förderung von lese- und rechtschreibschwachen Schülern aus Klasse 1 und 2. Heidelberg 1998.
- Regierungspräsidium Karlsruhe: Fördermappe. Strategiegeleiteter Rechtschreibaufbau. Ergänzungsteil zu: Bausteine für den Anfangsunterricht zur Prävention schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten. Erarbeitet von den „Multiplikatoren-LRS“ 2007 (Anmerkung: Unter der Adresse der Schulpsychologischen Beratungsstelle Mannheim sind die Materialien der „Multiplikatoren-LRS“ kostenlos über die Lehrerfortbildung erhältlich.)

IV. Förderung von Lesen und Rechtschreibung in weiterführenden Schulen

Ulrich Horch-Enzian

IVa. Die Förderung des Lesens

1. Welche Typen von Leserinnen und Leser zeigen sich in der Sekundarstufe?

In einer Schulklasse sind Kinder anzutreffen, die gut und motiviert lesen. Diese zeigen eine gelingende Lesesozialisation. Oft sind sie Vielleser und benötigen von den Lehrkräften im Wesentlichen nur Hilfen bei der Auswahl oder Beschaffung des Lesestoffes.

Daneben gibt es Kinder, die nicht lesen wollen. Ihnen fehlt die Motivation zum Lesen und sie lesen dementsprechend (zu) wenig. Die Lehrpersonen sind bei ihnen als Förderer der Lesefreude und Lesetechnik aktiv, damit es zu keinem dauerhaften Mangel an Übung und Bereitschaft kommt.

Eine dritte Kategorie fordert von der Lehrkraft den größten Einsatz. Zu ihr zählen Schülerinnen und Schüler, die nicht lesen können. Ihr Lesen ist langsam, stockend oder fehlerhaft. Ungern lesen sie laut in der Klasse. Bei dieser rückständigen Lesetechnik wird die Sinnentnahme aus dem Gelesenen zum Problem. Die Lehrkraft wird hier oft ganz elementar bei der Schriftsprachverarbeitung ansetzen müssen, um schrittweise eine ausreichende Lesetechnik zu entwickeln. Schon nach wenigen Jahren Grundschule sind – wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben¹ – die Unterschiede zwischen den guten und schwachen Lesern beträchtlich:

- Das schwächste Zehntel der Viertklässler liest etwa so wie ein durchschnittlicher Erstklässler.
- Vergleiche zwischen dem ersten Zehntel der lesefreudigsten und dem letzten Zehntel unter den Fünftklässlern zeigen fast unglaubliche Differenzen. Auf einen Geschwindigkeitsvergleich übertragen, würden sich die schwächsten Leser mit Radfahrertempo bewegen, während die lesefreudigsten mit Überschall jetten. (Man beachte: in derselben Klassenstufe!)
- Die schwächsten Leser der Hauptschule haben zuweilen in der 8. Klasse das Niveau des 2. Schuljahres der Grundschule erreicht.

Man sieht: Die Schere der Entwicklung in der Lesekompetenz geht weit auf. Man kann nicht darauf hoffen, dass sich das Problem „auswachse“. Im Gegenteil: Es verschärft sich. Denn beide Gruppen profitieren sehr unterschiedlich von den Ergebnissen des Unterrichts. Der Untersuchungsbefund: Stärken und Schwächen, die sich schon in Klasse 2 offenbaren, bleiben bis zur Klasse 8 (erschreckend) stabil² – wenn nicht gezielt gefördert wird.

Des Weiteren stammt eine anwachsende Anzahl von Schulkindern aus Migrantenfamilien und hat neben den Leseschwierigkeiten noch andere sprachliche Defizite (zum Beispiel im Wortschatzbereich) auszugleichen.

¹ zum Beispiel die Ergebnisse von PISA 2006 und IGLU 2006

² siehe Klicpera und andere 2003

Der PISA-Befund lautete: „International vergleichende Studien haben deutlich gemacht, dass die Probleme deutscher Schüler/innen vor allem im Bereich der Sekundarstufe 1 zu finden sind“.³

Die Folge: Die eklatanten Lücken, die zwischen guten und schwachen Lesern klaffen, gehen besonders in der Sekundarstufe 1 auf. Sie lassen sich nur durch gezielte, methodische Förderung schließen. Der Unterricht im Klassenverband stößt hier rasch an Grenzen.

2. Das Ziel der Förderung in der Sekundarstufe: Der Aufbau von Lesekompetenz

2.1 Was ist Lesekompetenz?

Eine Lesekompetenz lässt sich in verschiedenen Schichten darstellen, wobei diese untereinander korrelieren.

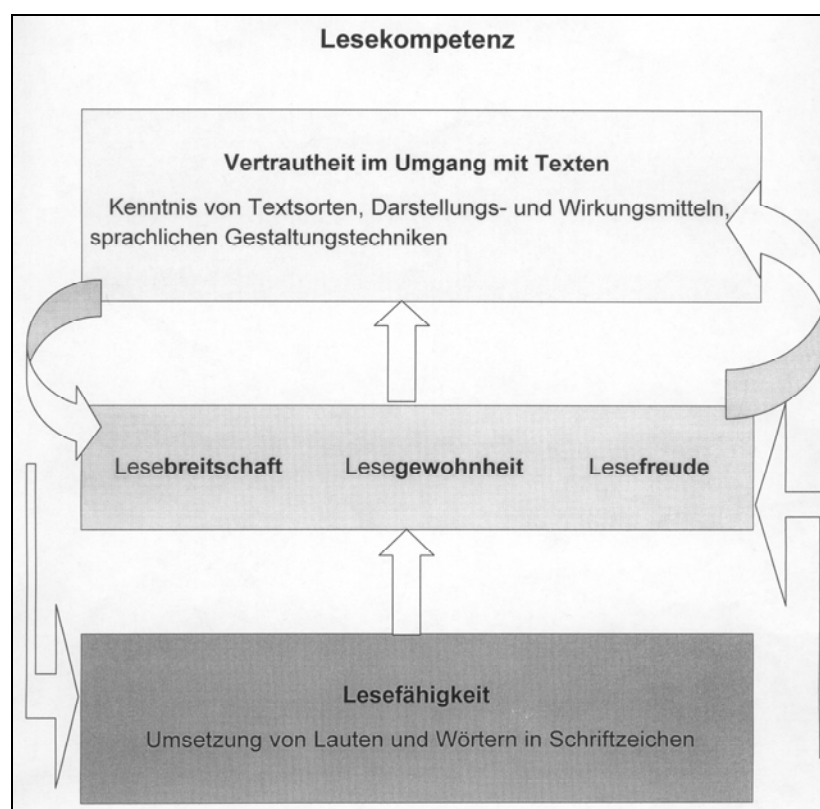


Abbildung: Horch-Enzian

Grundlage zum Aufbau der Fähigkeit, lesen zu können, ist die Fertigkeit, Laute beziehungsweise Wörter in Schriftzeichen umsetzen zu können: also die Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie Lautsynthese. Die alphabetische Kompetenz steht folglich am Anfang. Wo sich diese aufbauen lässt, kann auch Lesebereitschaft oder gar Lesefreude entstehen, ohne die das Lesen-Wollen nicht zu einer dauerhaften Haltung wird. Rückwirkend befördert die sich verfestigende Lesegewohnheit wieder die Verbesserung der Lesefähigkeit.

³ siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, Seite 9

Eine weiterentwickelte Stufe der Lesekompetenz wird dann erreicht, wenn der Umgang mit verschiedenen Textsorten und -formen gelingt. Damit kann der Text selbst – zum Beispiel in seiner Qualität, Ästhetik oder Gestaltungstechnik – zum Gegenstand des Interesses werden.

2.2 Welche Teilleistungen sind beim Aufbau einer Lesekompetenz wichtig?

Um Ansatzpunkte für eine individuelle Diagnose und Förderung zu finden, ist es hilfreich, wenn die notwendigen Komponenten zum Aufbau einer Lesekompetenz, die in der Sekundarstufe 1 angestrebt wird, modellmäßig umschrieben werden:

- Aktivierung und Integration von Vorwissen
- Aufbau eines ausreichenden Wortschatzes aus dem Kontext textgebundener Kommunikationsformen
- Entwicklung eines verstehenden Lesens (Sinn- und Informationsentnahme)
- Entwicklung eines involvierten Lesens (gedanklich-emotionale Bewegung beim Lesen)
- Entwicklung eines reflexiven Lesens (vom Lesen angeregte Verarbeitungsvorgänge)

3. Wie wird ab Klasse 5 eine Förderplanung aufgebaut?

Mit dem Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schulart vollzieht sich meistens ein einschneidender Wechsel: personell, örtlich und methodisch. Die Klasse 5 hat damit eine Brückenfunktion. Dies schlägt sich auch in der Leseförderung nieder: Hier bildet diese Klassenstufe eine Gelenkstelle zwischen der Einübung lesetechnischer Fertigkeiten, die in den Grundschuljahren aufgebaut wurden, und der Weiterentwicklung in Richtung geeigneter Verstehensstrategien und Selbststeuerungen beim Lesen. Der Blickwinkel ist dementsprechend breit: einerseits zurück zu hierarchieniederen Kompetenzen (Lesefertigkeiten), andererseits voraus zu hierarchiehöheren Kompetenzen (Leseverständnis), die es zunehmend aufzubauen gilt, um in der mit Texten arbeitenden Informationsgesellschaft so etwas wie „Kulturteilnahme“ zu schaffen.

Zum Entwurf einer Förderplanung behält die Förderlehrkraft drei Faktorengruppen im Auge:

| | |
|-----------------------------|---|
| Gegebenheiten des Lesers: | Lesefertigkeiten, Übungsstand, Wortschatz, Vorwissen, Verständnis ... |
| Gegebenheiten des Textes: | Beschaffenheit, Druckbild, Layout, Semantik, Kohärenz, Anforderung an Vorwissen ... |
| Gegebenheiten der Methodik: | Aufgabenstellung, Übungs- und Sozialformen, Zeitplanung, Evaluationsmöglichkeiten ... |

Der dann zu erstellende Förderplan soll diagnosegeleitet sein, auf die Gegebenheiten des jeweiligen Lernenden ausgerichtet sein und die passenden Übungstexte und Vermittlungsformen wählen.

3.1 Welches sind die vorrangigen Ziele in der Förderung der Lesekompetenz?

Im gestuften Modell des Aufbaus von Lesekompetenz kommt der Lesefertigkeit eine Schlüsselrolle zu. Eine ausreichende Fähigkeit, geschriebene Wörter zu rekodieren, ist die Voraussetzung für alle weiteren, ranghöheren Kompetenzstufen. Hinzu kommt die Fähigkeit, Lautketten mit Wortbedeutungen in Verbindung zu bringen (dekodieren). Die Lesefertigkeit stellt somit ein „Eingangstor“ zur Entwicklung von Lesekompetenz dar.

Wenn die lesetechnischen Verarbeitungsprozesse nur unzureichend entwickelt sind, absorbieren sie so viel Aufmerksamkeit, dass die Sinnentnahme (verstehendes Lesen) darunter leidet. Daher wird das Training des „technischen“ Leseprozesses zur Voraussetzung für ein erfolgreiches Sinnverständnis und die motivationsbedingten Kompetenzstufen.

Wo der Aufbau von Lesekompetenz auf dem Sockel einer ausreichenden Lesetechnik nicht gelingt, entwickelt sich oft ein Kreislauf aus den Elementen:

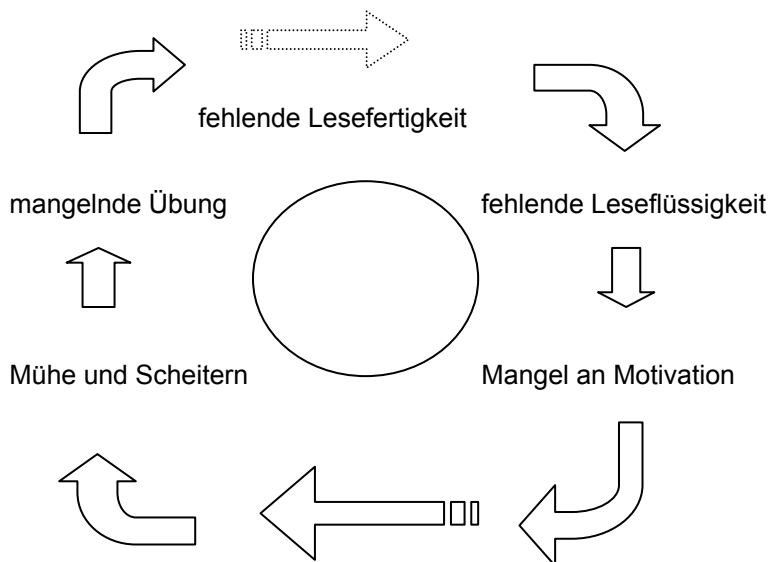


Abbildung: Horch-Enzian

3.2 Welches sind wirksame Mittel zur Förderung?

In dem Bereich, wo im Lesen wegen LRS „besondere Fördermaßnahmen“⁴ ergriffen werden müssen, liegt das Startniveau häufig noch bei basalen Anforderungen, die es in jedem Fall kompensatorisch aufzubauen gilt, bevor die Leseförderung in Richtung höherer Kompetenzen aufsteigen kann. Erfahrungen zeigen, dass es sinnvoll ist, dort wo organisatorisch möglich, den Leseaufbau in Einzel- oder Kleingruppenarbeit nachzuholen. Im ungeteilten Klassenverband kann das nur durch individualisierte Lernangebote gelingen.

Die im Gebrauch befindlichen Methoden zum Leseaufbau sind breit gestreut. Viele der erfolgreichen integrieren das von der FRESCH-Methode bekannte Element der Silbierung auch für das Lesen.

⁴ siehe Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008

3.2.1 Das Silbieren als eine hilfreiche Technik für den Leseaufbau

Leseanfänger folgen einer alphabetischen Strategie, wenn sie Buchstaben für Buchstaben in Laute umsetzen. Dabei müssen sie diese Informationen (im Kurzzeitgedächtnis) aktiviert halten, um sie am Ende der Buchstabenkette zu einem erlesenen Wort zusammenziehen zu können (phonetische Rekodierung im Arbeitsgedächtnis).

Dazu muss das Arbeitsgedächtnis genügend Speicherkapazität haben. Wenn ein Kind Mängel im phonologischen Arbeitsgedächtnis hat, beeinträchtigen diese das Lesen auf der Wortebene. Denn Gehörtes oder Gelesenes wird während der laufenden Verarbeitung in kürzester (Sekunden-)Frist wieder gelöscht, wenn es nicht „zwischengespeichert“ werden kann.

Zu einer Speicherung muss etwas Neues in Bestehendes integriert werden. Das Bestehende (zuvor als neuronales Muster angelegt) bietet also die Grundlage für die Verarbeitung des neu Gelesenen oder Gehörten, und der Verarbeitungsspeicher setzt die zeitliche Grenze, innerhalb derer diese Verknüpfung geschehen muss. So wird verständlich, warum ein zu langsames oder unkoordiniertes Buchstabieren das Erlesen eines Wortes scheitern lässt.

Da sich der sprachliche Verarbeitungsspeicher kaum trainieren (also in der Kapazität erweitern) lässt, muss ein kompensatorischer Weg gefunden werden. Der sieht so aus: Die Laute beziehungsweise Buchstaben können mit einem kurzen, einfachen und bereits aufgebauten Muster verknüpft werden: mit der Sprechsilbe. Die Silbe ist zeitlich kurz genug, um für die Zwischenspeicherung tauglich zu sein. Das Aneinanderketten von Silben ermöglicht das Lesen auch dort, wo der Verarbeitungsspeicher eine geringe Kapazität hat.

Durch Verwendung der Silbierung findet auch ein Leser mit eingeschränktem Arbeitsgedächtnis zu Lautketten beziehungsweise Leseinheiten, die kurz und damit einfach rekodierbar sind. Somit wird die Silbe zum idealen Grundelement sowohl des Lese- als auch des Rechtschreibaufbaus. In der Regel bilden Ketten von Silben die Einheit „Wort“, für die sich semantische Repräsentanzen (Bedeutungen) im Lexikon des Sprachgedächtnisses finden lassen.

Eine geringe Kapazität des verbalen Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses begrenzt auch nachfolgende Prozesse auf der Satz- und Textebene, die die Verarbeitung einer Vielzahl von Teilinformationen erfordert.

3.2.2 Der Erwerb von Strategien

Ohne eine regelmäßige Übung und sinnvolle Häufigkeit werden sich die Resultate im Lesen nicht verbessern lassen. Und je ausgeprägter die Leseschwäche ist, desto umfangreicher müssen die Übungen notgedrungen sein.

Das heißt im Umkehrschluss allerdings nicht, dass der Erfolg nur vom Leseumfang und der Häufigkeit abhängig wäre. Erstaunlicherweise zeigen Vielleser, wenn sie still lesen, oft geringere Fortschritte, als zu erwarten wäre. US-amerikanische Versuche mit vielem Stilllesen in der Klasse haben gezeigt, dass erwartungswidrig keine Steigerung der Leseleistung (Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit) eintritt. Stilles Vielleesen fördert demnach kaum das verstehende Lesen. Also kann die Anweisung nicht lauten: „Lies ganz viel, dann verbessert sich deine Leseleistung im gleichen Maße!“

Entscheidend ist nach neueren Untersuchungen⁵ nicht der Umfang der Leseleistung, sondern die Qualität der Übungsmethode. Wenn die Methode richtig gewählt ist, lassen sich Fortschritte auch mit weniger umfänglichen Leseübungen erreichen.

Parallel zueinander weisen die wichtigsten Studien der letzten Jahre⁶ zur Förderung der Lesekompetenz in eine gemeinsame Richtung: Maßnahmen zur Steuerung des Denkens (Verarbeitens) und des Verstehens beim Lesen.

Interessanterweise widmen sie sich zur Förderung des Leseverstehens dem Aufbau von Strategien (zum systematischen Umgang mit Texten) und zwar in motivationsfördernden Arbeitsformen: kooperatives oder tutorielles Lernen.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die wichtigsten Strategien im Umgang mit Texten:

| Welche Strategien werden vermittelt? | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | Organisationsstrategien: zur Verdichtung eines Textes (Behaltensmethoden) | Elaborationsstrategien: Strategien, die über den Text hinausgehen (Verstehensmethoden) |
| Kognitive Strategien | - Wichtiges unterstreichen - Wichtiges zusammenfassen | - Überschrift beachten - bildlich vorstellen |
| Metakognitive Strategien | - Behalten überprüfen | - Umgang mit Text- schwierigkeiten - Verstehen überprüfen |

Abbildung aus: Ennemoser 2009b, nach Gold und anderen 2006, Seite 33

Hier scheint ein neuer Ansatz zum Aufbau von Lesekompetenz gefunden worden zu sein, der auch für die Förderarbeit bei LRS adaptiert werden kann. „Strategiewissen“ spielt nach dem Faktor „kognitive Grundfähigkeiten“ eine ähnlich bedeutsame Rolle wie „Lesegeschwindigkeit“, um den Grad der Lesekompetenz vorauszusagen. Gute Informationsverarbeitung beruht vor allem auf der Nutzung von Lernstrategien, also dem Wissen, welche Strategien wann und wo einzusetzen sind.

Weitgehend einig sind sich die Didaktiker, dass folgende Lernwege sinnvoll sind:

Wiederholendes Lesen: Durch Wiederholungen das Verstehen und Einprägen von Textinhalten fördern.

Organisierendes Lesen: durch Bearbeitung des Textes das Verständnis fördern (zum Beispiel Strukturieren, Hervorheben, Visualisieren ...).

⁵ siehe National Institute of Child Health and Human Development 2000

⁶ siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007

Elaborierendes Lesen: Durch Herstellen von Bezügen neue Erkenntnisse oder Hypothesen entwickeln – Bewertung und Reflexion des Gelesenen.

Zur Entwicklung geeigneter Methoden zur Förderung bei Leseschwäche war man zunächst davon ausgegangen, dass alle Determinanten, aus denen sich Lesekompetenz zusammensetzt, gefördert werden könnten.

Die Forschung zur Evaluation von Lehrmethoden⁷ schränkt diesen Weg ein. So ist zum Beispiel beim Lesen das Arbeitsgedächtnis (mit seiner Kapazität) eine bedeutende Determinante. Doch leider zeigt sich, dass dieses Arbeitsgedächtnis nur eingeschränkt trainierbar ist.

Unstrittig ist auch die Bedeutung der Faktoren Vorwissen und Wortschatz. Ergibt dies aber einen praxistauglichen Ansatz? Fakt ist, dass es in der Übergangsphase zur weiterführenden Schule erschreckend viele Schülerinnen und Schüler mit geringen deutschen Sprachkenntnissen und wenig Weltwissen gibt. Dies ist ein gesellschaftliches Problem, an dem sich die Förderkapazitäten der Schulen zerreiben.

Gewiss ist die Steigerung der Lesemotivation ein erstrebenswertes Ziel – insbesondere weil sie für die Lesehäufigkeit (Trainingseffekt) entscheidend ist. Nur setzt Lesemotivation bereits eine positive Verstärkung durch Erfolgserlebnisse voraus, an denen es gerade Förderbedürftigen wie den LRS-Kindern fehlt.

Daraus ergibt sich die Frage:

3.3 Was ist gut trainierbar und auch in der LRS-Fördergruppe umsetzbar?

Hier bieten sich zur Förderung des verstehenden Lesens (zumindest) zwei interessante Verfahren an.

Das eine vermittelt die Zunahme von Strategiewissen und metakognitiver Kompetenz über den Weg des gemeinsamen Erschließens von Texten – sowohl zu zweit als auch in Kleingruppen. Es fördert nicht nur die Fähigkeit zur Informationsentnahme im Leseprozess, sondern zeigt begleitend positive Einflüsse auf das Selbstbild und die Motivation: weil Gelingen beflügelt. (Allerdings: Die Aufgaben müssen so gestellt werden, dass sie auch dem schwachen Leser gelingen.)

Strategiegesteuerte Kompetenzen sind erfolgreich, wenn sie kontinuierlich angewendet und auf andere Felder der Textbearbeitung (also auch in anderen Schulfächern) übertragen werden können. Dies ist kein kurzfristiger Prozess. Das Ziel ist erst erreicht, wenn der Übende seinen eigenständigen und individuellen Zugang zur Sinnentnahme aus Texten finden kann.

Als Beispiel für dieses Verfahren soll die Methode des „Reziproken Lehren und Lernens“ dargestellt werden:

Das Verfahren wurde in den Achtzigerjahren⁸ zur Förderung des Leseverständnisses und der eigenständigen Verstehensüberwachung entwickelt. Dabei werden in Kleingruppen (mit wechselnder Anleitung durch Rollentausch zwischen Tutor und Tutanden) Textpassagen von kontinuierlichen Erzähltexten oder Sachtexten gelesen und in vier Schritten bearbeitet:

⁷ siehe Ennemoser / Diehl 2010

⁸ Palincsar / Brown 1984

1. Fragen entwerfen
2. Inhalt zusammenfassen
3. Unklarheiten kooperativ beseitigen
4. Vorhersagen zum Fortgang des Textes machen

Im Zusammenspiel von Vorlesen, Mitlesen, Fragen, Antworten, Zusammenfassen, Hypothesenbildung und Begründung entwickelt sich in der Kleingruppe ein diskursartiger Dialog, durch den wichtige Strategien zum verstehenden Lesen angewendet und eingeübt werden. Im Dialog addieren sich die Einzelleistungen. Gleichzeitig können die Mitglieder kontrollieren, wie erfolgreich jeweils die verwendeten Lese- und Textverarbeitungsstrategien gewesen sind.

Wirksam zur Entwicklung des Leseverstehens sind also Methoden des lauten Denkens, des wechselseitigen Lehrens und Lernens und der Vermittlung von Lesestrategiewissen.

Eine zweite Methode, die sich unter wissenschaftlicher Evaluation bewährt hat, ist ähnlich, wird aber in Partnerarbeit als kooperatives Lesen mit Kommunikation über das Gelesene ausgeführt. Der Lesepartner wirkt bei der Aufdeckung und Verbesserung von Lesefehlern mit und fördert die Sinnentnahme durch weiterführende Fragen – auch hier nach Möglichkeit im Rollenwechsel. Solche (fragend-elaborierenden) Verfahren können generell im Förderbereich eingesetzt werden. Als Lesepartnerin und Lesepartner bieten sich je nach Gegebenheit an: die Förderlehrkraft, ein Elternteil⁹, eine Mitschülerin, ein Mitschüler oder die Tutorin beziehungsweise der Tutor.

Interessant ist, dass es bereits beim Lautlesetraining – insbesondere beim Synchronlesen mit einer Lesepartnerin oder einem Lesepartner – deutliche Verbesserungen der Leseflüssigkeit, Prosodik und des Leseverständnisses gibt¹⁰.

Bei anderen Methoden, die sich ebenfalls bewährt haben, muss noch der Effekt speziell bei LRS-Kindern überprüft werden. Stellvertretend kann hier das Strategietraining „Textdetektive“¹¹ genannt werden. Es zielt auf eine hierarchiehöhere Kompetenz ab: das Einüben der Strategienutzung und den selbstständigen Umgang mit Texten.

3.4 Können Einzelaufgaben, die für den Klassenverband entwickelt wurden, im LRS-Förderkurs ihre Vorzüge entfalten?

Im Förderkurs geht es primär um das unmittelbare Leseverständnistraining; die höhere Ebene des Strategiewissens (Metakognition) zählt zu den späteren Schritten – insbesondere wenn die Vermittlung nicht im elaborierenden Gespräch, sondern über ein textliches Aufgabenblatt stattfindet.

Die Förderlehrkraft als Anwenderin oder Anwender wird daher die Methoden in Hinblick auf ihre Schülerinnen und Schüler reflektieren müssen. Eine vorschnelle Übernahme aus dem Angebot der Lernhilfen wäre nicht zielführend. Übungen zu den Lesestrategien können in

⁹ siehe Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm: McElvany 2008

¹⁰ Ennemoser 2009a

¹¹ Gold und andere, 2006

adaptierter Form aber konzeptionell genutzt und integriert werden, wenn es darum geht, Instruktionmethoden zu entwickeln, die einer schwachen Leserin oder einem schwachen Leser helfen, die eigene Lesekompetenz aufzubauen.

Zusammenfassend werden in der folgenden Übersicht wichtige methodische Elemente skizziert:

| | |
|--|---|
| Kooperatives Lesen: | halblautes Synchronlesen mit einem (besseren) Tandem-Partner |
| Verbalisierung der Denkprozesse beim Lesen: | lautes Denken bei der Leseverarbeitung |
| Reziprokes Lehren und Lernen: | kontinuierliche Texte abschnitts- und schrittweise erschließen |
| Verstehensüberwachung: | zu begrenzten Textabschnitten Fragen generieren sowie Fragen (direkt) beantworten; Inhalte extrahieren und zusammenfassen |
| Gebrauch von grafischen und semantischen Hilfsmitteln: | Hervorhebung von bedeutungstragenden Elementen oder Strukturen |
| Erkennen von Textstrukturen: | Abfolgen und Zusammenhänge von Textelementen in bestimmten Textsorten und -formen feststellen; Kenntnis von Stilmitteln; Erkennen von Textabsichten |
| Einübung von Strategien: | die Strategie selbst kann zum Übungsgegenstand werden; Aufbau einer metakognitiven Ebene (zum Beispiel „Textdetektive“ ¹²) |

Diese Übersicht soll nicht zur kompletten „Abarbeitung“ animieren. Beschränkung ist angeraten: „Weniger ist mehr!“.

Als effektivste, das heißt unverzichtbare Komponente erweist sich bisher die Strategie: „Fasse (den Abschnitt) in eigenen Worten zusammen!“

Exkurs: Gibt es Geschlechtsunterschiede im Leseverhalten?

Beim Leseverhalten sind Geschlechtsunterschiede deutlich erkennbar. Über die Ursachen wird divergent diskutiert und geforscht: Hirnprägung, Hormonsteuerung, Rollenerwartung oder Motivation?

Wahrscheinlich ist ein Bündel von sowohl biologischen als auch psychosozialen Faktoren, die verstärkend wirken, verantwortlich. Im Endeffekt sind die Gemeinsamkeiten zwischen

¹² siehe Gold und andere, 2006

Jungen und Mädchen immer noch größer als die Unterschiede, aber die Unterschiede zeigen sich so:

- Mädchen fangen früher an zu sprechen.
- Sie zeigen während der Grundschulzeit bessere Leistungen im sprachlichen Bereich, im Lesen und Rechtschreiben.
- Sie haben mehr Kinderbücher.
- Sie bekunden größere Freude am Lesen.
- Sie nutzen häufiger Bibliotheken.
- Sie zeigen mehr (insbesondere narrative) Schreibaktivitäten.
- Sie wählen als Leistungsfach häufiger sprachliche Fächer.
- Sie studieren zweimal mehr Sprach- und Kulturwissenschaften.

Jungen lesen nicht nur weniger, sondern tendenziell auch andere Textsorten (Comics, Gebrauchs- und Sachtexte).

Für die Förderung sollte dies Konsequenzen haben:

- Jungen benötigen mehr und andere Leseanreize (Motivation).
- Jungen bräuchten andere Textangebote als Mädchen.

4. Welche Übungsformen des Lesetrainings haben welche Funktion?

Es gibt ein breites Angebot an Leseübungen für Kinder mit Leseschwächen, sowohl hinsichtlich der Altersstufe oder des Kompetenzstands als auch des jeweiligen Defizitbereichs. Wenn die Lehrkraft nicht auf komplett ausgearbeitete Übungsmodule zugreifen möchte, ist sie gefordert, eine Auswahl zu treffen und Übungen herauszusuchen, die zu dem Erscheinungsbild der Schwäche passen, die sie bei einer Lernenden oder einem Lernenden vorfindet.

Zur Orientierung, welche Zielsetzungen verschiedenen Übungsformen innewohnen, sollen nachfolgend einige Beispiele dienen:

Auch in der Sekundarstufe können Kinder noch mit Schwierigkeiten im phonologischen Bereich kämpfen. Übungen auf erkennbar niedriger (das heißt alphabetisch rekodierender) Stufe könnten auf Ablehnung stoßen („Babywörter“). Akzeptanz finden dagegen ähnliche Übungen, sobald sie als „knifflig“ empfunden werden: mit Pseudowörtern oder mit Reimen.

Um Fehlreime in einer Wortreihe zu erkennen, muss das Kind einerseits genau (silbierend) lesen, andererseits die Qualität ähnlicher Vokale zu unterscheiden lernen.

In den Zeilen stehen Wörter, die sich reimen. Oft (nicht immer!) hat sich ein Wort eingeschmuggelt, das nicht in die Kette der Reimwörter passt. Streiche es durch.

Kette – Wette – Watte – Fette – Zigarette
 Gasse – Masse – Kasse – Tasse – Lasso
 Tonne – Kanne – Pfanne – Tanne – Wanne
 Pille – Wille – Stille – Brille – Grille
 Rolle – Scholle – Wolle – Wolke – Knolle
 Stelle – Quelle – Schwelle – Schwalbe – Welle
 Puppen – Schuppen – Suppen – Gruppen – Kappen
 Sippe – Lippe – Kippe – Wippe – Rippe
 Pappe – Klappe – Mappe – Kuppe – Kappe

Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 21

Übungen zur Blickbewegung können verschiedene Schwerpunkte haben: Sie trainieren zum Beispiel die Blicksprünge zur Erfassung von Silben, zur Einhaltung der Lesezeile oder Erfassung von Phrasen innerhalb eines Satzes. Mit dem Erfassen von bedeutungstragenden Einheiten wird eine angemessene Betonung des gelesenen Textes möglich.

Decke mit einem Blatt die Zeilen ab. Ziehe es langsam herunter und lies Zeile für Zeile.

Dünne Suppen
 Dünne Suppen kochen eher
 Dünne Suppen kochen eher über
 Dünne Suppen kochen eher über dem Feuer
 Dünne Suppen kochen eher über dem Feuer als dicke.

Der waghalsige Rennfahrer
 Der waghalsige Rennfahrer gibt
 Der waghalsige Rennfahrer gibt auf
 Der waghalsige Rennfahrer gibt auf einmal Gas
 Der waghalsige Rennfahrer gibt auf einmal Gas und überholt.

Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 35

Wortlisten oder Sätze in Halbschrift lassen erkennen, inwieweit auf der Buchstaben-, Morphem- oder Wort-Ebene gelernte Muster so gespeichert sind, dass schon der direkte Schnellzugriff gelingt. Auch hier ist der implizite Aufforderungscharakter zum Ausprobieren hoch.

Decke die Spalten mit einem Blatt ab. Schiebe es bei jedem Wort kurz hinunter und wieder herauf. Gelingt es dir, das Wort zu lesen?

| | | |
|--------------|--------------|-------------|
| Hundeblüte | Nagetiere | Hügelkette |
| Hosengürtel | Ententanz | Leiterwagen |
| Rodenfliesen | Kabeltrommel | Klimawandel |
| Seidenraupe | Bilderbücher | Räuberhande |
| Hirtenhunde | Mittagspause | Puppenstube |

Abbildung aus Horch-Enzian 2009, Seite 44

Übungen, in denen zu einer Abbildung der entsprechende Begriff unter ähnlichen Distraktoren herausgelesen werden muss, haben ihren Wert zum einen in der Analyse: Die Dekodiergeschwindigkeit ist ein Indikator für Lesefertigkeit und -verständnis. Zum anderen wird genaues Lesen und Zwischenspeichern gefordert. Die Verarbeitungsgeschwindigkeit selbst scheint dagegen angelegt und weniger trainierbar zu sein. Ein Beispiel:





| | | | |
|---|---|---|---|
| Kindergarten Kinokarten Kirchenwände Kinderwagen |  | Brocken Butterbrot Bootshaus Pronomen |  |
| Wanderfahrt Fallschirm Wasserfall Wasserfarbe |  | Fingerfarben Hamburg Fingerhut Handschuh |  |

Abbildung aus Horch-Enzian 2009, Seite 50

Wenn ein Wort in umgekehrter Buchstabenfolge erscheint, wird eine besondere Rekodier- und Dekodierleistung erfordert, die das Zwischenspeichern der noch keinen Sinn ergebenden Buchstabenkette nötig macht, bevor sie in der richtigen Abfolge neu zusammengesetzt beziehungsweise visualisiert wird. Dazu können Einzelwörter, später aber auch einfache Texte angeboten werden.

Die folgenden Zeilen sind von rechts nach links zu lesen.
Zähle mit, wie oft das Wort LOHN darin enthalten ist.

NHOL NHOL SOOM DROM NHOS TROW
NHOS NHOL EDOM OTOF NORHT NHOL
NEMON TROW NHOL ETOB NHOM DOT

Abbildung aus Horch-Enzian 2009, Seite 53


Die nächste Übung kontrolliert und übt die Sinnentnahme in der Weise, dass drei Begriffe aus demselben Wortfeld durch einen passenden vierten fortgeführt werden sollen. Sie impliziert als Zwischenschritt die Schaffung einer übergeordneten Kategorie, um von dort aus im eigenen Wortschatz ein passendes Beispiel zu suchen.

Du findest in jeder Zeile drei Begriffe. Überlege, was diese drei Begriffe miteinander verbindet. Ergänze dann selbst einen vierten Begriff, der in die Reihe passen würde, aber kein Oberbegriff ist.

| | | | |
|----------|-------|------------|-------|
| Tisch | Stuhl | Schrank | _____ |
| Apfel | Birne | Pflaume | _____ |
| Rübe | Möhre | Radieschen | _____ |
| Roller | Mofa | Fahrrad | _____ |
| Tretboot | Kanu | Segelboot | _____ |
| Birke | Tanne | Kiefer | _____ |

Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 60

Um logische Strukturen innerhalb von Satzgefügen zu verstehen, ist die Beherrschung von Konjunktionen, Pronomen und Adverbien nötig, die solch eine semantische Kohärenz herstellt. Zum Aufbau einer ausreichenden Lesekompetenz ist die Kenntnis und Anwendung solcher Strukturwörter sehr wichtig.

| | | | |
|--------------|--------------|--------------------------------------|---|
| Ein Gewitter | zeigt | die Wanderer zur Umkehr. |  |
| | zwingt | | |
| | scheint | | |
| | sieht | | |
| | tönt | | |
| Mit solchen | besonderen | Schlössern sind Türen gut gesichert. | |
| | brüchigen | | |
| | wohlhabenden | | |
| | sportlichen | | |
| | sonnigen | | |

Abbildungen aus: Horch-Enzian 2009, Seite 66

| | | |
|--------------------------------------|---------|----------------------------------|
| Bobbi besucht die Hauptschule. | Anstatt | er will eine Bäckerlehre machen. |
| | Weil | |
| | Dazu | |
| | Sondern | |
| | Denn | |
| Bobbi besucht die Hauptschule. _____ | | |

Abbildungen aus: Horch-Enzian 2009, Seite 79

Wo die Sinnentnahme über den Satz beziehungsweise ein Satzgefüge hinausgeht und ein ganzer Text beziehungsweise Textteil als ein Geflecht mit verschiedenen Verweisen zu erfassen ist, werden Übungen sinnvoll, die semantische und syntaktische Signale verarbeiten lassen:

Bringe die Gesprächsteile in die richtige Reihenfolge und nummeriere sie.

1 Guten Tag! Darf ich Sie kurz ansprechen?

Ich bin hier fremd in Würzburg und suche einen Einheimischen, der sich in der Stadt auskennt.

Die Innenstadt ist sehr überschaubar. Weite Wege gibt es da eigentlich nicht.

Nun ja, ich bin zwar auch kein gebürtiger Würzburger, aber wohne schon eine Weile hier. Was suchen Sie denn?

Kann ich, dort angekommen, den Dom zu jeder Uhrzeit besichtigen?

Zunächst möchte ich hier vom Bahnhof zu dem berühmten Dom kommen. Anschließend möchte ich etwas essen.

2 Selbstverständlich. Was wünschen Sie denn?

Den Weg zu unserem Dom können Sie gar nicht verfehlen. Sie gehen von hier aus geradeaus und folgen den Straßenbahngleisen.

Wie lange muss ich da laufen?

Ja, bei uns in Bayern sind die Kirchen noch zum Beten da und deshalb geöffnet.

Okay. Danach würde ich gern eine Kleinigkeit essen. Gibt es etwas, was für Würzburg typisch ist?

Sie raten mir also nicht zu einem Taxi?

Nein, den Weg können Sie bequem in 7 Minuten zu Fuß zurücklegen.

Doch, doch. Dann gehen Sie am besten auf den Marktplatz zu den Bratwurstständen.

Alle Gasthäuser führen fränkische Spezialitäten. Wir lieben Main-Fische, „Blaue Zipfel“ oder Schäuferle.

Für ein richtiges Menü habe ich zu wenig Zeit. Gibt es auch Kleinigkeiten?

Aber Bratwürste gibt es doch überall.

Vielen Dank für Ihre guten Ratschläge. Ich gehe sofort los!

Gewiss, aber unsere Fränkische Bratwurst ist eine Besonderheit. Die dürfen Sie nicht versäumen!

Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 75

Wenn die oder der Lesende noch nicht auf die bedeutungs- und strukturtragenden Wörter achtet und eine nur oberflächliche Sinnerfassung vornimmt, kann sie oder er mit Hilfe fehlleitender Distraktoren zu einem genaueren oder wiederholten Lesen gelenkt werden. Es gilt die richtige Aussage anzukreuzen:

Lisa soll auf ihren kleinen Bruder Tom aufpassen. Tom ärgert sie immer. Als sie ihm ein Märchen vorliest, hört er ihr dankbar zu.

- Tom verhält sich beim Vorlesen anders als sonst.
- Lisa ärgert ihren Bruder, bis er vorliest.
- Tom passt nicht auf, weil Lisa Märchen liest.
- Lisa ist Tom dankbar, weil sie auf ihn aufpassen darf.

Seit Jahrmillionen schwimmen Haie in den Ozeanen. Obwohl es Hunderte von Arten gibt, haben sie sich als Gattung wenig verändert. Für den Menschen sind Haie längst nicht so gefährlich wie Omas, die ihre Balkonblumentöpfe nicht genügend befestigt haben.

- Haie sind für Omas besonders gefährlich.
- Die Gefahr durch Haie ist für Menschen sehr gering.
- Die Gattung der Haie änderte sich rasch im Lauf der Jahre.
- Mit genügend Blumentöpfen sind auch Omas für Haie gefährlich.

Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 84

5. Fazit

Die Förderung von Kindern, die eine Leseschwäche beziehungsweise -störung haben, ist von größter Wichtigkeit, da ein gelingendes Lesen die zentrale Voraussetzung für fast alle Schulfächer und Lern- und Wissensbereiche darstellt.

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I können gegebenenfalls im Lesen einen Leistungsstand aufweisen, der weit hinter ihren Begabungen und anderweitigen Fähigkeiten zurückliegt. Bevor ihnen ein klassenstufengemäßer Umgang mit Texten möglich wird, müssen sie die grundlegenden Lesefertigkeiten vermittelt bekommen.

Die Fortentwicklung ihrer Lesekompetenz sollte an solchen Kompetenzbereichen ansetzen, die trainierbar sind. Die fördernde Lehrkraft sollte diagnosegeleitet vorgehen und unter den Übungen und Methoden diejenigen auswählen, die zielführend zu sein versprechen. Zur Unterstützung des verstehenden Lesens (Sinnverständnis) bieten sich – wie an Beispielen gezeigt wurde – kognitive und metakognitive Strategien zur Textbearbeitung an, die einerseits das Verstehen und andererseits das Behalten des Gelesenen fördern.

Hierarchiehöhere Bereiche der Lesekompetenz (zum Beispiel Lesefreude, Viellesen, Reflexion über Gelesenes) können nur erreicht werden, wenn hierarchieniedere Fähigkeiten schon zur Verfügung stehen. Insofern werden leseschwache Schülerinnen und Schüler, weil sie gegenüber Altersgenossen einen Rückstand haben, durch den Leseunterricht in der jahrgangsorientierten Klasse überfordert. Sie benötigen eine gezielte, ihrem individuellen Können angepasste, kompensatorische Förderung, um den Leistungsanforderungen der ihrer Gesamtbegabung gemäßen Schulart und Klassenstufe zu entsprechen.

Didaktisch aufbereitetes Übungsmaterial steht auf dem Lehrmittelmarkt ausreichend zur Verfügung. Die fördernde Lehrkraft kann sich innerhalb dieses Angebots dadurch orientieren, dass sie sich einerseits mit der Funktionsweise der Übungsaufgabentypen vertraut macht, andererseits durch eine genaue Lernstandanalyse die Ansatzpunkte für den Einsatz dieser Fördermaterialien ermittelt. Wegen knapper Ressourcen, aber auch aus didaktischen Gründen, sollten die effizienten Verfahren des tutoriellen und partnerschaftlichen Übens mit Vorzug verwendet werden.

Ulrich Horch-Enzian

IVb. Der Aufbau von Rechtschreibstrategien

In der Sekundarstufe gliedert sich unser Schulsystem, womit sich die Frage nach der begabungsgerechten Schulart stellt. Wo Förderbedarf in einem Teilbereich entsteht, soll die Förderung in derjenigen Schulart erfolgen, die dem Gesamtprofil der Begabungen eines Kindes am meisten entspricht. Wie wird dieser pädagogische Auftrag aber sinnvoll und erfolgversprechend erfüllt?

Der folgende Beitrag bilanziert Fördererfahrungen im Umgang mit rechtschreibschwachen Kindern, veranschaulicht die praktische Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben und gibt genauen Einblick in die Fördermethodik „FRESCH“, die sich landesweit in der Praxis bewährt hat und nun für die Sekundarstufe weiterentwickelt wurde. Am Schluss wird aufgezeigt, wie sich die methodisch-didaktischen Erfahrungen aus dem Förderbereich in die Rechtschreibdidaktik des Regelunterrichts gewinnbringend integrieren lassen.

1. FRESCH als einheitliche Fördermethodik

1.1 Ziele einer einheitlichen Fördermethodik

Für die Qualifizierung und Weiterbildung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer zu LRS-Förderlehrkräften steht das Netzwerk von LRS-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf Abruf zur Verfügung. Dieses ist in den Staatlichen Schulämtern beziehungsweise den Bezirken der Regierungspräsidien landesweit aufgebaut worden. Durch die regionale Schulung von weiteren Lehrkräften wird das Netz derer, die qualifiziert fördern und wissen, wo zusätzliche Hilfe zu bekommen ist, engmaschiger. So können Rat und Hilfe unbürokratisch und selbstverständlich kostenlos an jede Schule gelangen.

Mit dem Aufbau dieses Expertennetzes konnte auch eine Vereinheitlichung der Fördermethoden¹³ erreicht werden. Aus früheren Zeiten waren noch Fortbildnerinnen und Fortbildner aktiv, die veraltete oder eingeschränkte oder an kommerzielle Institute gebundene Methoden propagierten.

Was hat uns dazu bewogen, auf eine denkbare Methodenvielfalt im Förderbereich zu verzichten?

Gewiss, auch mit anderen Methoden wurden und werden andernorts LRS-Kinder gefördert. Methoden, die von Nachhilfeinstituten angeboten werden, werden allerdings (aus kommerziellen Gründen) zu wenig transparent gemacht, als dass ein direkter Vergleich möglich wäre. Andere Anbieter, deren Wege gar nicht beim Lesen und Schreiben ansetzen, vermögen noch weniger zu überzeugen.

¹³ Im Rahmen kommerzieller Nachhilfe-Institute ist eine Methodik verbreitet, die aus dem Stufenmodell zum Rechtschreiberwerb von Peter May resultiert. Nach Auffassung der LRS-Multiplikatoren lässt sich mit diesem Stufenmodell, das auch die Grundlage des Tests HSP ist, zwar zur Beschreibung einer Rechtschreibkompetenz arbeiten. Die daraus entwickelte Fördersystematik vermittelt mehr Regelkenntnisse als Strategien zur Fehlervermeidung.

Als sehr wirksam wird auf breiter Basis die Methodik beschrieben, die auf dem Silbieren aufbaut. Hier liegt inzwischen ein beträchtliches Erfahrungswissen vor.

Seit Ende der 90er Jahre werden deshalb von den Beauftragten der Schulaufsicht nur noch Fachleute eingesetzt, die den Förderweg auf der Grundlage des rhythmischen Silbierens¹⁴ anbieten. In Baden-Württemberg ist diese Methodik unter dem Titel „FRESCH“ (Freiburger Rechtschreibschule)¹⁵ breiter bekannt geworden, vorher auch als „Methode nach Buschmann“.

Die Konzentration auf diesen einen methodischen Weg erfolgte keineswegs aus dogmatischen Überlegungen heraus, sondern spiegelt die Erfahrung wider, dass sich unterschiedliche Methoden nicht kombinieren lassen, ohne Verwirrung zu stiften. Hier entstünde aus der Vielfalt nicht ein Mehr, sondern ein Weniger. Denn die meisten Ansätze sind nicht kompatibel zueinander. Daher wurde die Energie darauf verwendet, die FRESCH-Methodik für die Sekundarstufe weiterzuentwickeln.

Im Zwischenresümee kann man sagen: Diese Methodik hat sich in der Förderpraxis bestens bewährt¹⁶, ist einfach zu vermitteln und landeseinheitlich in Gebrauch. Damit kann nun die Förderung aus der Grundschulzeit ohne Methodenwechsel in den weiterführenden Schularten fortgesetzt werden. Dies schafft Kontinuität, Übungskonstanz und einen ansteigenden Aufbau von Lernstrategien. Und auch bei einem Wechsel des Schulortes in Baden-Württemberg bliebe die Fördermethode konstant. Nebenbei: Das LRS-Fördersystem in Baden-Württemberg wird auch in anderen Bundesländern mit Interesse wahrgenommen, so dass sich hier länderübergreifend die Chance eröffnet, gemeinsame didaktische Wege und Instrumente aufzubauen.

Auch fördermethodisch bewährtes Übungsmaterial ist (von der 1. bis zur 7. Klassenstufe) verfügbar, sodass bei entsprechender Bereitschaft an allen Schulen LRS-Kinder diagnosegeleitet und individuell gefördert werden könnten; gefördert von dazu fortgebildeten Lehrkräften. Diese können auf methodisch aufbereitetes (zum Teil kopierfertiges) Material zurückgreifen, wenn ihnen die Herstellung eigener Übungsblätter zu zeitraubend ist.

Es ist das große Anliegen der in diesem Netzwerk tätigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, dass die vorhandene Kompetenz auch zum Einsatz gebracht wird. Das Know-how ist da, die Fortbildnerinnen und Fortbildner sind da – es liegt im Wesentlichen an den Schulen, davon Gebrauch zu machen.

Im Übrigen: Da die Fördermethodik für Kinder mit LRS in Baden-Württemberg kompetenzorientiert aufgebaut wurde, erfüllt sie auch die Vorgaben des Bildungsplans für den Regelunterricht in allen weiterführenden Schulen. Auch aus diesem Grund ist es für alle Deutschlehrerinnen und -lehrer lohnend, sich mit der LRS-Fördermethodik vertraut zu machen. Aus ihr heraus haben sich wichtige Impulse für eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Rechtschreibdidaktik entwickeln lassen.

¹⁴ Grundlegend für diesen Ansatz waren die Arbeiten von H. Buschmann in den 80er-Jahren, aus denen sich die Übungen der Freiburger Rechtschreibschule entwickelten.

¹⁵ Michel 2001

¹⁶ siehe Brezing 1997, Schulte-Körne 2002, Reuter-Liehr 2001

1.2 Funktionsweise der Fördermethodik auf der FRESCH-Basis

Bei einem normal verlaufenden Schriftspracherwerb erzeugen die schulischen Lese- und Schreibübungen im Hirn bestimmte Strukturen („Ordner“), die das Hinzukommen von neuem Lernwissen erleichtern und das Lernen beschleunigen. Bei LRS sind diese Ordner zur Verarbeitung und Speicherung nicht stabil. Folge: Das Schreibenlernen beziehungsweise Lesenlernen organisiert sich nicht genügend von selbst. Diese Organisation muss daher kompensatorisch aufgebaut und unterstützt werden: durch Strategien, die eine einfache, aber stabile Ordnung erzeugen – wie sie die FRESCH-Methodik leistet. Diese automatisiert nach und nach durch Wiederholung derselben Schritte die Lernvorgänge und entwickelt dabei die Kompetenz des Kindes zur Selbststeuerung.

Ein Blick auf die häufigsten Ursachen der LRS leitet den methodischen Weg zu wirksamen Kompensationsmethoden:

Wenn die Schwäche oder Störung bei zu schneller Abfolge von Lauten oder Buchstaben oder deren zu großer Ähnlichkeit auftritt oder die abverlangte Bearbeitungszeit (Benennung des Gelesenen) zu knapp ist, lässt sich eine gemeinsame Abhilfe schaffen: durch eine Verlangsamung der Lautübergänge und eine Verlängerung der Fixationszeit des Auges beim Lesen. Das heißt: Der Lesende oder Schreibende muss den Text so zu gliedern lernen, dass jede Untergliederungseinheit von einer Blickspanne erfasst werden und lautlich einfach verarbeitet werden kann.

Diese überschaubare, kleine Einheit braucht kein Konstrukt zu sein, sondern existiert schon: in Form der (als natürlich empfundenen) Sprech-/Schreibsilbe. Die Silbierung der Wörter sowie die Verlangsamung von deren Verarbeitung ermöglicht dem LRS-Kind eine deutlichere Unterscheidung, Artikulation und Verbindung der darin vorhandenen Laute. Bewegung und Rhythmus („rhythmisch-silbierendes Sprechschwingen“) können die Geschwindigkeit steuern (meist drosseln) und damit „verdauliche“ Segmente schaffen und die Sprachverarbeitung mit motorischen Hilfen verbinden.

Auf diesem Wege werden beim Lesen und Schreiben die zu speichernden Informationen dem Hirn in einer Vernetzung aus Hören, Sehen, Sprechen, Schreiben, Hand- und Körperbewegungen mehrkanalig angeboten. Mehrkanalige Speicherungen bieten eine stabilere Verankerung der zu lernenden Informationen.

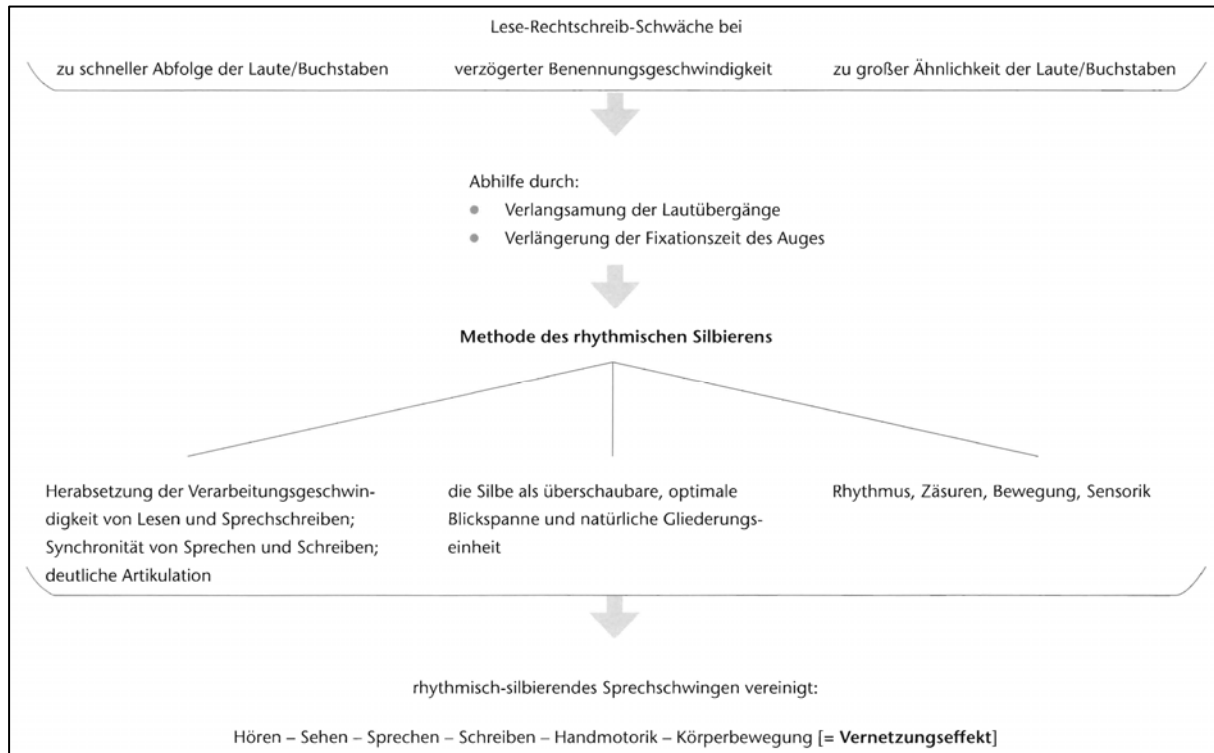


Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 10

1.3 Vier Strategien und ihre Symbole

Anstelle vieler orthografischer Einzelregeln werden nur vier grundlegende Strategien eingeübt. Diese vier Rechtschreibstrategien werden optisch durch Symbole gekennzeichnet und verankert:

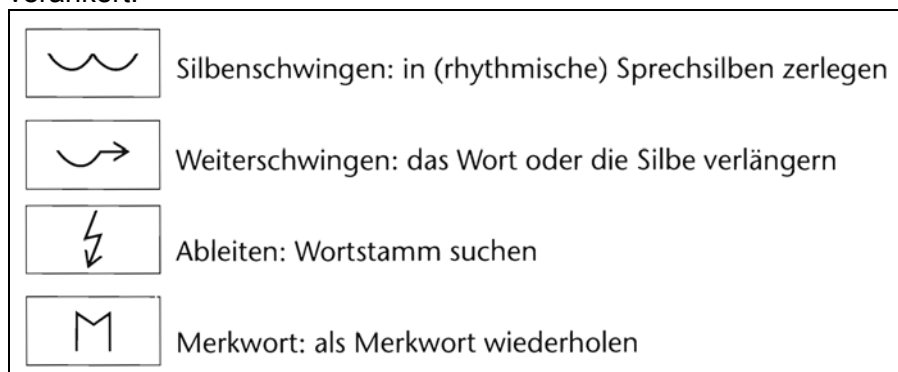
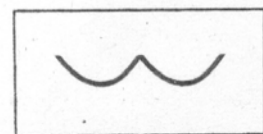


Abbildung aus: Horch-Enzian 2008, Seite 7

1.3.1 Strategie des Silbenschwingens (rhythmisches Silbieren)

Der große Vorzug des rhythmischen Silbierens liegt darin, dass der Rechtschreibaufbau weder einer Ganzwortmethode noch einem kognitiven Erfassen vieler einzelner Rechtschreibregeln folgt, sondern eine solide alphabetische Kompetenzstufe aufbaut, die den Sockel für den Erwerb der deutschen Schriftsprache, aber auch anderer Orthografien in den Fremdsprachen errichtet.



Zu diesem Zweck strebt die Basistechnik des Silbierens ein ausreichend langes Verweilen der Übungen auf der Stufe desjenigen Wortschatzes an, der als „lautgetreu“ empfunden wird. Lautgetreu meint, dass beim Schreiben für alle Laute die entsprechenden Laute gleichzeitig mitgesprochen werden können (Sprechschreiben).

Der verwendete Wortschatz ist ein aufbereiteter Übungswortschatz. Dessen Wortmaterial ist gestuft sortiert und dient der Anwendung und Festigung von elementaren Strategien zur Richtigschreibung. Über die Hälfte des Schulwortschatzes am Ende der Grundschulzeit lässt sich lautgemäß verschriften, wenn die Laut-Buchstaben-Zuordnung gelingt. Zum Gelingen tragen maßgeblich zwei Faktoren bei:

- die Gliederung der Wörter in überschaubare Untereinheiten (Silben).
- die Verlangsamung des Dekodier- beziehungsweise Rekodiervorgangs.

Wenn die Strategie aufgebaut wird, Wörter in Silben zu zerlegen und diese Silben verlangsamt sowie alphabetisch genau im Prozess des Lesens oder Schreibens umzusetzen, sinkt die Gefahr, Buchstaben auszulassen, hinzuzufügen oder zu vertauschen. In der rhythmischen Fokussierung auf jeweils eine Silbe erfolgt die Konzentration auf eine überschaubare und kontrollierbare Einheit. Silbe für Silbe werden die Wörter zusammengesetzt: rhythmisches Silbieren.

Als Visualisierungshilfe können hierbei Girlanden von Silbenbögen eingesetzt werden. Dieses Verfahren, das sich von einfachen bis zu schwierigeren Silbenstrukturen aufbaut, kann überall dort eingesetzt werden, wo das Wortmaterial lautgemäß strukturiert ist.

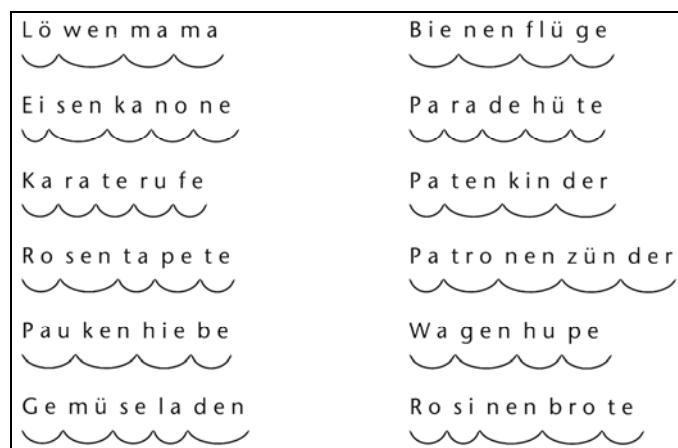


Abbildung aus: Horch-Enzian 2008, Seite 76

Das Sprechschwingen fügt zum Prozess der Silbierens noch das Element Bewegung (Körper, Arm, Schreibhand) hinzu. Das Bewegungselement unterstützt die zeitlichen Dehnungen und notwendigen Zäsuren zwischen den Silben. Diese rhythmische Steuerung gliedert und verlangsamt also die Wahrnehmung, Verarbeitung und Artikulation während des Lesens oder Schreibens. Das Mitsprechen verläuft zeitlich synchron zu diesem Vorgang – auch beim Schreiben in Silben.

Beim Sprechschwingen vollzieht die Schreibhand in der Luft eine U-förmige Schwungbewegung vor dem Körper und markiert damit wahrnehmbar den Anfang und das Ende einer Sprechsilbe.

Das Zergliedern in Sprechsilben erhöht die Genauigkeit des Lesens und Schreibens. Es ist ein wirksames Kontrollinstrument gegen Auslassung, Verdrehung und Verwechslung von Buchstaben beziehungsweise Lauten. Die Verbindung mit einem lautlich umsetzbaren Übungswortmaterial baut eine alphabetische Kompetenz und Sicherheit (mit reduzierter Versagensquote) auf, die zur Voraussetzung wird, damit auch die Verschriftung ungeübter Wörter gelingen kann.

EXKURS: Wie lange sollte mit Silbenbögen gelesen werden?

Das Lesen in oder mit Silbenbögen ist eine Trainingsform, die so lange beibehalten werden kann, wie die Lesegenauigkeit davon profitiert.

Zeitangaben sind dazu deshalb kaum möglich, weil es auf der einen Seite Drittklässler gibt, die flüssig, genau und betont lesen können, und auf der anderen Seite Schulabgänger, die das Hilfsinstrument des Silbenlesens noch durchgehend einsetzen müssen. Aber auch für fortgeschrittene Leserinnen und Leser bleibt dieses Instrument – in der Variante des inneren Mitsprechens – wichtig: zum Beispiel als Mittel des Korrektur- und Kontrolllesens. Mehr noch: Jede Leserin und jeder Leser wendet diese Strategie des silbierenden Lesens intuitiv sofort an, wenn das Wortmaterial die vertrauten Muster der Rekodierung nicht mehr erlaubt.

Dazu ein Selbstversuch. Lesen Sie mitsprechend das folgende Wort:

Simsalabimbambasaladusaladimdingdongsaladum

Ohne Segmentierung ist das Wort kaum zu lesen. Es ist um ein Vielfaches breiter als die Blickspanne der Leserin oder des Lesers. Das Silbieren – ob mit gemalten oder nur gedachten Schwungbögen – bleibt also eine basale Lesetechnik, sobald das Gehirn nicht mehr auf gespeicherte Wort(teil)bilder zurückgreifen kann. Beim Leseanfänger oder schwachen Leserinnen und Lesern ist der Anteil dieser Wörter noch sehr hoch.

Wie lange soll mit Silbenbögen geschrieben werden?

Für Anfänger oder Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schrift bleibt auch beim Rechtschreiben das silbierende und synchrone Sprechschreiben das basale Hilfsmittel. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass mit Fortschreiten sowohl die Bewegungen (Schwungbögen) als auch die Lautstärke (hin zum inneren Mitsprechen) reduziert werden können. Die Grundelemente der rhythmischen Gliederung und Verlangsamung der Lautübergänge bleiben dabei erhalten.

Mit der Strategie des rhythmischen Silbierens lässt sich außerdem eine orthografische Schwierigkeit in den Griff bekommen, die eine erhebliche Fehlerquelle darstellt: die Frage „einfacher oder verdoppelter Konsonant?“.

Der Schlüssel dazu liegt in der Unterscheidung zwischen „**langen Vokalen**“ und „**kurzen Vokalen**“¹⁷. In der Verlangsamung, die dem Silbieren zueigen ist, kann die Vokalqualität deutlicher hörbar gemacht werden. Diese wiederum verhilft zum Erkennen von offenen Silben beziehungsweise geschlossenen Silben – woraus sich (mit akustischen und visuellen Hilfen innerhalb der Silbenbögen) die Antwort auf die Frage gewinnen lässt, ob auf den Vo-

¹⁷ Phonologische Feindifferenzierungen der Lautqualität können für die Schulpraxis vernachlässigt werden.

kal nur ein Konsonant oder zwei (beziehungsweise mehrere) folgen müssen (siehe Beispiel im Anhang 3)¹⁸.

Auf dieser Grundlage werden drei weitere Fehlerquellen bearbeitet, bei denen ebenso die Frage im Vordergrund steht, ob auf den Vokal **ein** oder **zwei** Konsonanten folgen müssen:

| | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|-----|---------------------------|------|--|
| /k/ oder /kk/ - /ck/? | (L <u>a</u> <u>ken</u> | vs. | S <u>a</u> k <u>ko</u> | oder | b <u>a</u> c <u>ken</u>) |
| /s/ oder /ss/? | (R <u>a</u> <u>sen</u> | vs. | G <u>a</u> s <u>sen</u>) | | |
| /z/ oder /zz/ - /tz/ | (h <u>e</u> i <u>zen</u> | vs. | P <u>i</u> z <u>za</u> | oder | H <u>i</u> t <u>ze</u>) ¹⁹ |

Auch beim Schreiben von fremdsprachlichen Wörtern (hier zum Beispiel zur Verwendung einer inneren „Pilotsprache“: „un – for – tu – na – te – ly“ für englisch „unfortunately“) ist die langsame Silbierung hilfreich, um sich die Verschriftung der ungewohnten Lautverbindungen einzuprägen (siehe Seite 154 ff). Hierbei wird aber sichtbar, dass die Pilotsprache nicht die natürliche, sondern eine „Rechtschreibsprache“ darstellt. Sie richtet sich nach der Schreibung aus, ist also ein „Rechtschreib-Mitsprechen“, mit dessen Hilfe man sowohl langsam und überdeutlich artikulieren als auch eine Problemstelle hervorheben kann (Beispiel: „Damp – fer“).

Dieses Rechtschreib-Mitsprechen ist notwendig, weil die tatsächlich gesprochene Sprache oft nicht „lautgetreu“ umgesetzt wird und einem Schulkind zu wenige Hilfen gibt. Es kann dadurch nicht der Regel folgen, genau diejenigen Laute zu schreiben, die es beim Sprechen hört. Denn seine gesprochene Sprache kann zum Beispiel von Verschleifungen der Umgangssprache oder Abweichungen des Dialekts durchzogen sein:

„ren'n“ statt „ren – nen“

„Katofff“ statt „Kar – tof – fel“

„Milsch“ statt „Milch“

„gäb'n“ statt „ge – ben“

„Badde“ statt „Pa – te“

So muss zum Erwerb der Schriftsprache als Korrektiv eine innere Pilotsprache aufgebaut werden. Das häufige Anwenden dieser Rechtschreibsprache fördert über ein genaues Artikulieren und Lesen die Vermeidung von Fehlern im breiten Bereich des sogenannten lautgetreuen Wortschatzes.

Das rhythmische Silbieren ist also eine Technik des verlangsamten, sehr deutlichen Mitsprechens; sie ermöglicht zusätzlich eine Reihe von lautlichen und visuellen Hilfen für schwierige „Lupenstellen“ innerhalb eines Wortes.

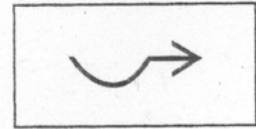
So stellt diese Methode insgesamt eine einfache, aber sehr hilfreiche Methode dar, um Wörter zu lesen und zu schreiben, bei denen weitgehend konstant die Laute in Buchstaben umzusetzen sind.

¹⁸ aus: Horch-Enzian 2008, Seite 108

¹⁹ Silbenbögen aus den Grundschulschriften der Medienwerkstatt Mühlacker

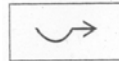
1.3.2 Strategie des Weiterschwingens

Das Weiterschwingen ist eine einfache Strategie, um die Auslaute eines Wortes beziehungsweise einer Silbe deutlicher hörbar zu machen. Meistens geht es dabei um die Unterscheidung von ähnlichen Konsonanten: [d] oder [t], [b] oder [p], [g] oder [k]. Dabei wird die Silbe, die mit dem fraglichen Mitlaut endet, um eine weitere Silbe verlängert, bei der ein Vokal hinter dem betreffenden Konsonanten erscheint und ihn damit klanglich identifiziert.



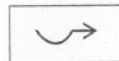
Zwei Beispiele:

Bil? (/d/ oder /t/?)



Bil der

Gra?stein (/p/ oder /b/?)

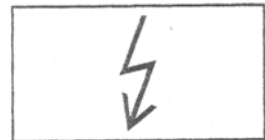


gra ben → Grabstein²⁰

Da die Anwendung des Weiterschwingens die Strategie des Silbenschwingens folgerichtig fortsetzt, übernimmt sie deren Vorzüge: Es entstehen überschaubare, natürliche Gliederungseinheiten, in denen sich die Umsetzung von Lauten zu Buchstaben gut kontrollieren lässt. Der Rhythmus von Schwungbögen erzeugt Zäsuren, mit denen die Umsetzung überprüft werden kann. Segmentierung und Verlangsamung lassen alle Laute und Lautübergänge im Mitsprechen deutlicher in Erscheinung treten. Die undifferenzierte Auslautverhärtung kann hierdurch wieder aufgehoben werden.

1.3.3 Strategie des Ableitens

Da die deutsche Orthografie relativ wortstammkonstant ist, kann die Rückbesinnung auf den Wortstamm den Schlüssel zur Richtigschreibung liefern. Die Anwendung dieser Strategie hilft der/dem Lernenden insbesondere bei der Entscheidung, ob die Vokale /ä/ oder /e/ zu stehen haben beziehungsweise /äu/ oder /eu/.



Wer „Fräulein“ von „Frau“ herzuleiten gelernt hat, kann durch diese Ableitung die Schreibung mit /äu/ finden.

Daneben liefert die Strategie des Rückgriffs auf einen Wortstamm auch eine zusätzliche Sicherheit bei anderen Wortstammkonstanten: zum Beispiel beim Auftauchen eines „Dehnungs-h“:

/fahr/: fahren - Fahrer - Fuhre - Fähre - Gefährte - Fahrt

Dennoch macht es (auf der Grundlage der Erfahrungen mit rechtschreibschwachen Kindern) wenig Sinn, die Vermittlung der Schreibungen mit Dehnungs-h allein über die Herleitung aus dem Wortstamm aufbauen zu wollen. Denn zu häufig mangelt es dem Kind an Wissen über Wortverwandtschaften. Die etymologische Verwandtschaft von „fahren“ und „Gefährte“ dürfte vielen Kindern zunächst verborgen sein. Daher kann in diesem Bereich die Ableitung nur additiv hinzukommen; die eigentliche Verankerung von Wörtern mit Dehnungs-h wird aber durch wiederholtes Einüben und Variieren zu leisten sein.

²⁰ Silbenbögen aus den Grundschriftchen der Medienwerkstatt Mühlacker

1.3.4 Strategie des Einübens von Merkwörtern

Alle Wörter, deren Schreibung nicht durch die vorgenannten Strategien des silbierenden Mitsprechens, des Weiterschwingens (Auslautverlängerung) oder des Ableitens vom Wortstamm gefunden werden können, werden als „Merkwörter“ eingeübt.



Bewusst folgt man nicht dem traditionellen und anderweitig noch verbreiteten Versuch, den Schülerinnen und Schülern die Rechtschreibung kognitiv durch eine Vielzahl von orthografischen Regeln erleichtern zu wollen. Abgesehen davon, dass niemand (auch der Erwachsene nicht) nach solchen Regeln flüssig schreibt, sind diese Regeln oft inkonsistent und wenig hilfreich. Ein Beispiel:

Was lernt Sekundarschülerinnen und -schüler zum Dehnungs-h in vielen Übungsbüchern?

„Vor l, m, n oder r – das merk' dir ja – steht meistens auch ein Dehnungs-h!“

Was heißt „meistens“, wenn er sich entscheiden muss? Außerdem stimmt diese Aussage quantitativ nicht. Viel häufiger treten vor diesen Konsonanten lange Vokale ohne Dehnungs-h auf. Hier wird in solch einer Pseudo-„Regel“ dem Kind eine „Hilfe“ angeboten, die keine ist.

Kinder mit LRS haben sehr häufig eine Automatisierungsschwäche: Während den meisten Schülerinnen und Schülern ein Wortbild bald geläufig ist, brauchen Schülerinnen und Schüler mit LRS viele Anläufe; und mitunter setzen sie buchstabierend dasselbe Wort immer wieder aufs Neue und dann unterschiedlich zusammen, weil noch kein visuelles Muster dafür eingespeichert ist. Der Schnellzugriff auf eine direkte Worterkennung ist noch nicht möglich. Das heißt, diese Lernenden brauchen bis zur Speicherung des korrekten Wortbilds wesentlich mehr Impulse: mehr Übungen, mehr Wiederholungen – auch mehr Lernkanäle. Der Schlüssel liegt in der Häufigkeit und zeitlichen Anordnung dieser Wiederholungsimpulse. Nur Wortbilder, die dem Hirn in einer hinreichenden Wiederholungsanzahl angeboten werden, können gespeichert werden. (Es soll nicht verschwiegen werden, dass dieser Prozess bei manchen LRS-Kindern sehr langwierig sein kann.)

Die didaktische Frage stellt sich bei Kindern mit LRS nicht nach dem Ob einer intensiven Lernwortarbeit, sondern nach dem Wie. Dass Merkwörter über den Weg des Wiederholens eingeübt werden müssen, ist offensichtlich. Und hier gibt es keine eleganten Abkürzungen. Denn: Rechtschreiben lernt man nur durch häufiges Schreiben und Lesen.

Aber wie am günstigsten?

Jede Form der Wiederholung leidet unter der Reizlosigkeit des (vermeintlich) schon Bekannten. Wiederholung erzeugt neben dem Wiedererkennen leider auch Desinteresse und Langeweile. Die Antwort darauf ist aber nicht verstärkter Drill oder höherer Druck. Im Gegenteil: Denn Lernerfolge korrelieren mit Interesse am Lerngegenstand und Freude am eigenen Fortschritt.

Eines der probaten Mittel, um Wiederholungen schmackhaft zu machen, ist die „Lernkartei“. Mit ihrer Hilfe fragt die oder der Lernende bestimmte Informationen, hier Lernwörter, in gewissen zeitlichen Abständen ab und sortiert sie dann in Wiederholungsfächer der Kartei, solange die Kenntnis noch nicht gesichert ist. Gekonntes darf nach hinten aussortiert werden (Erfolgserlebnis). Der Nachteil dieses hilfreichen Verfahrens ist allerdings: Lernkarteien werden mitunter in allen Fächern eingesetzt. Ein Verfahren nutzt sich leicht ab, wenn methodische Abwechslung fehlt.

Gerade bei Lernenden mit LRS findet man einen erhöhten Anteil von Begleitproblemen: besonders Aufmerksamkeits- oder Motivationsschwierigkeiten. Hier führen einförmige Übungsverfahren, die kein Interesse wecken, noch weniger zum Ziel als bei „Durchschnittsschülerinnen und -schülern“. Deshalb ist zur Entwicklung kompensatorischer und abwechslungsreicher Wiederholungsstrategien zu raten.

1.4 Wie kann Wiederholungs- und Merkwortarbeit effizient und dennoch motivierend gestaltet werden?

Eine gute Möglichkeit dafür ist das Lernspiel.

Der Merkwortschatz kann dem Schulkind in spielerischer Form angeboten werden. Diese Form (Partner- oder Gruppenspiele) erzeugt ein hohes Interesse – was zunächst dem Spielen selbst gilt, aber auf den Lerngegenstand umgeleitet werden kann.

Ein Beispiel:

Zwei Schülerinnen oder Schüler dürfen „Bingo“ spielen und bekommen dazu dasselbe Blatt mit (hier 25) Kästchen kopiert, in denen jeweils ein Merkwort steht. In diese Kästchen darf jede oder jeder Spielende sieben Cent-Münzen verteilen (siehe Anlage 4)²¹. (Zwischen den Lernblättern steht ein Sichtschutz.) Ziel ist es nun, der Mitspielerin oder dem Mitspieler dessen sieben Münzen dadurch abzujagen, dass man errät, bei welchem Wort auf dessen Blatt eine Münze im Kästchen liegt.

Was ereignet sich während dieses Spiels? Es entstehen notwendigerweise Dutzende von Blickkontakten auf die Merkwörter; ihre Schreibung prägt sich nach und nach ein – auch durch Wiederholung des Spiels in gewissen Zeitabständen, die die Förderlehrkraft gestalten kann.

Dem Gewinner einer Spielrunde kann die Aufgabe gegeben werden, der Mitspielerin oder dem Mitspieler aus dem Merkwortblatt einige Wörter (beispielsweise fünf) zu diktieren und deren Schreibung zu kontrollieren. Die Gewinnerin oder der Gewinner wird sich die vermeintlich schwierigeren herausuchen, um seine vorteilhafte Rolle auszunutzen. Dabei sortiert er für sich die Schwierigkeiten intuitiv nach besonderen Lupenstellen. Gleichzeitig wird er sich das Wortmaterial als Lernwortschatz einprägen wollen, da er beim nächsten Durchgang ja auch in die Rolle des (unterlegenen) Schreibenden kommen kann.

So liegt mittlerweile eine Fülle von (kopierfertigen) Materialien und Anregungen vor, mit denen Schülerinnen und Schüler in spielender Form ihre Lern-, Fehler- und Übungswörter einüben und trainieren können, ohne das Gefühl zu haben, stupide „büffeln“ zu müssen. Mit etwas methodischer Fantasie kann also die Parole lauten: „Spielend lernen – anstatt pauken“.

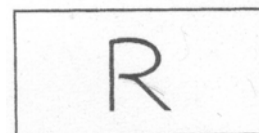
²¹ aus: Horch-Enzian 2008, Seite 204

1.5 Welche Wörter sollten als Merkwörter geübt werden?

Merkwörter sind solche, die durch die drei anderen Strategien (Silbieren/Verlängern/Ableiten) nicht erschlossen werden können. Ein Einwand könnte lauten, es seien zu viele, um sie alle üben zu können. Das stimmt. Deshalb sollte man sich auf diejenigen Wörter stützen, die von Lernenden häufig gebraucht und dabei häufig falsch geschrieben werden: die häufigsten Fehlerwörter. Diese sind aus Untersuchungen von Menzel²² hinlänglich bekannt. So lässt sich aus ihnen ein Übungswortschatz destillieren, der für rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler die Wahrscheinlichkeit steigert, mit der Verfügung über diese Wörter die Fehlerzahl überproportional senken zu können.

Selbstverständlich lässt sich neben diesem allgemeinen Merkwortschatz noch ein individueller aufbauen, der sich zum Beispiel aus der Auswertung von Klassenarbeiten ergibt. Eine Systematisierung anhand der Kategorien eines Fehleranalysebogens²³ (siehe Anhang 1) kann hierbei hilfreich sein.

2. Methodik zur Groß- und Kleinschreibung



Ergänzend sei erwähnt, dass das FRESCH-System ursprünglich das Gebiet „Groß- und Kleinschreibung“ ausspart, da es eigentlich kein orthografisches Problem, sondern ein grammatikalisches darstellt. Es geht dort allein um die Frage: „Woran erkenne ich die Wortart Substantiv beziehungsweise die Substantivierung von Infinitiven oder Adjektiven?“

Dieser Aspekt lässt sich sehr gut und zeitökonomisch auch isoliert einüben (Beschreibung der Methode siehe Seite 88)²⁴. Mit Hilfe einer einfachen Pilotsprache (vier Fragen und Antworten) werden die Wörter isoliert, die mit einem Großbuchstaben beginnen können. Wort für Wort wird immer nur dieser Aspekt untersucht: großer oder kleiner Anfangsbuchstabe? Und zur Niederschrift eines Satzes dürfen sich die Übenden auf den Anfangsbuchstaben jedes Wortes beschränken. Damit üben sie unter Aussparung aller anderen Rechtschreibfragen konzentriert und gezielt nur eines: die Groß- und Kleinschreibung.

Das in höheren Klassen eingeführte Gebiet der Zusammen- und Getrennschreibung ist durch die Rechtschreibreformen (zuletzt 2005) so entschärft worden, dass es keine großen Hürden mehr aufbaut. In vielen Zweifelsfällen gelten nunmehr zwei konkurrierende Varianten gleichermaßen, sodass sich dort kaum noch „orthografisches Versagen“ niederschlägt.

3. Vorzüge des strategiegeleiteten, kompetenzorientierten Rechtschreibaufbaus

Der Aufbau einer größeren Rechtschreibsicherheit vollzieht sich – wie dargestellt – über das Sprechschreiben (Strategie des Silbierens), über Nachdenken (Strategie des Weiterschwin-

²² Menzel 1985

²³ aus: Horch-Enzian 2008, Seite 15

²⁴ siehe Tacke (o. J.)

gens oder Ableitens sowie Erkennens der Substantive) und über das Einüben (Automatisieren von Merkwörtern).

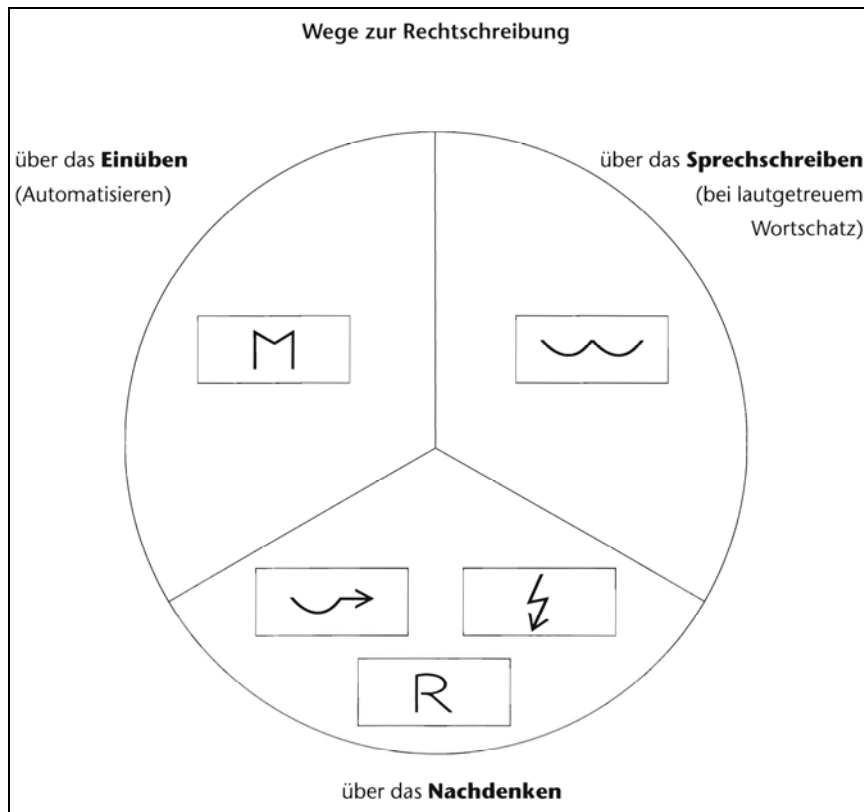


Abbildung aus: Horch-Enzian 2009, Seite 11

3.1 Welches Wortmaterial ist geeignet? Welche Übungstexte sind geeignet?

In manchen Unterrichtswerken werden Texte mehr nach kommunikativen, situativen oder handlungsorientierten Aspekten ausgesucht. Diese weisen oft eine hohe Dichte ganz unterschiedlicher Rechtschreibschwierigkeiten auf und überfordern weniger geübte Schreiberinnen und Schreiber beziehungsweise Leserinnen und Leser. Gerade für die Entwicklung der Grundlagen des Schriftspracherwerbs ist eine methodisch-didaktische Aufbereitung des Übungswortschatzes nötig. Er muss der erreichten alphabetischen Kompetenz (zum Beispiel Phonemstufe²⁵) entsprechen. An Einzelwörtern oder kurzen Sequenzen ist dies sehr viel zielgenauer zu erreichen als an geschlossenen Fremdtexten.

Eine unpassende Textauswahl kann lese-rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler überfordern, verunsichern und demotivieren.

Vor diesem Hintergrund sollte auch der Einsatz von „Übungsdiktaten“ kritisch reflektiert werden. Diktate bündeln komplexe Anforderungen und sind mit Einschränkung keine geeigneten Übungsformen, sondern eher Testformen. Diktate setzen die Beherrschung sehr vieler und gleichzeitiger Lernschritte voraus. Damit verliert eine schwache Rechtschreiberin oder ein schwacher Rechtschreiber schnell den Boden unter den Füßen. Somit lässt sich mit einem

²⁵ siehe Reuther-Liehr 2001

„Übungsdiktat“ allenfalls die Bewältigung des Auftrags „Diktat“, aber kaum die Rechtschreibung selbst üben.

Prüfungsformen – und hier Diktate – sind zwar notwendig. Jedoch erst dann, wenn der Aufbauprozess eines Lernschrittes vollzogen ist, sollte er abgeprüft werden.

3.2 Wie führt der Weg von Rechtschreibübungen zum Kompetenzaufbau?

Nach Beherrschung der vier Grundlagenstrategien wächst die Übungsintensität begleitend an, weil das Üben am Wortmaterial zugleich ein Einüben der Anwendung von passenden Strategien darstellt. So wird der Einzelfall einer richtigen Schreibung gleichzeitig auch zum Beispielfall für die jeweilige Strategie zur Findung der Rechtschreibung bei vergleichbaren Wörtern.

Hier, in der Anwendung der vier einfachen Strategien, entwickelt sich eine methodische Kompetenz. Die Schülerin oder der Schüler überlegt: „Auf welchem der vier Wege finde ich die Rechtschreibung des Wortes?“.

Ein strategiegeleiteter Rechtschreibaufbau zeichnet sich durch folgende Elemente aus:

- anhäufendes Lernen,
- nachhaltiger Kompetenzaufbau,
- langfristige, curriculare Unterrichtsplanung,
- Befähigung zur Selbstregulation.

Auf einer fortgeschritteneren Stufe – und mit Lernenden im Regelunterricht ohnehin – kann der Einsatz dieser Strategien selbst zum Übungsgegenstand werden. Durch die Strategieanwendung betritt die oder der Lernende eine metakognitive Ebene. Die praktische Ausführung: Legt die Lehrkraft zum Beispiel eine Folie mit ausgesuchten Wörtern auf den Tageslichtprojektor, deren Lupenstellen durch Einsatz dieser Strategien geklärt werden können, braucht sie die Schülerinnen und Schüler nur noch Täfelchen mit dem zutreffenden der vier Strategiezeichen²⁶ hochhalten zu lassen, um zu kontrollieren, ob alle den Weg zur richtigen Schreibung des Wortes gefunden haben. Die Lösungsvorschläge werden besprochen. Damit beschleunigt sich das Verfahren, und es wird zu einer sehr effektiven Lernmethode – wie die verwendeten methodischen Komponenten zeigen:

- Verbalisierung der Strategien und Denkprozesse (Anforderung: Wiedergabe),
- „Lautes Denken“ als Muster durch die Lehrperson sowie adaptiertes Verfahren durch die Schüler/innen (Anforderung: Herstellung von Zusammenhängen),
- Besprechen und Vergleichen der Lösungswege (Anforderung: Reflexion und Beurteilung).

Das Einüben von Selbstinstruktionen dient dazu, etwas auszusprechen und sich wiederholt vorzusagen, was bei vielen Lernenden schon automatisiert verfügbar ist. Im Aussprechen, Mitsprechen und Wiederholen wird ein kompensatorischer Lernweg begangen.

Für die Lernenden mit LRS wird im Auffinden beziehungsweise Nachvollzug der Strategien das Anwachsen ihrer Rechtschreibkompetenz augenfällig. Sie bedienen sich von der Grundschule bis zum Schulabschluss immer der gleichen Wege. Am Ende erwerben sie ein In-

²⁶ siehe Horch-Enzian 2009, Seite 191

strument zur Selbststeuerung²⁷ auf der Suche nach der richtigen Schreibung. Für nicht beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht gilt für diese Strategieübungen dasselbe, nur werden ihre Rechtschreibkompetenzen ein anderes Niveau erreichen.

4. Integration der Fördermethodik in den Regelunterricht

Die Koordinierung von LRS-Förderunterricht und Regelunterricht ist aus vielerlei Gründen sinnvoll:

- Die konstitutiven Elemente des strategiegeleiteten Lernweges passen bestens in den Regelunterricht: Einfachheit, konstante Systematik, Kleinschrittigkeit, aufbauende Verknüpfung, Wiederholung und Variation, Kompetenzaufbau, Strategietransfer.
- Die strategiegeleitete Fördermethodik sollte daher nicht durch einen konträr konzipierten Regelunterricht in der Klasse blockiert oder gar aufgehoben werden.
- Die Weiterentwicklung der Rechtschreibdidaktik auf den Grundlagen der hier dargestellten Fördermethodik schafft fließende Übergänge zwischen Klassen- und Förderunterricht, Standard- und Zusatzübungen, normalem und verlangsamtem Lerntempo, großen und kleinen Lernschritten.

Methoden und Techniken, die sich bei Schwierigkeiten im Lesen oder in der Rechtschreibung bewährt haben, können auch die nicht beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler nicht überfordern. Damit diese die Kinder und Jugendlichen andererseits nicht unterfordern, ist – im angemessenen Umfang – die Zahl der Zwischenschritte und Wiederholungen zu senken. Der so gestaltete Regelunterricht benötigt methodisch also nicht einen anderen Ansatz, sondern nur eine angepasste Dosierung und Modifizierung desselben Verfahrens. Dadurch eröffnen sich Chancen zu einer Vereinfachung und Vereinheitlichung der Rechtschreibdidaktik.

Die Anforderungen eines standardbasierten Schreibunterrichts („einfache Schreibstrategien einsetzen“, Klasse 6) lassen sich auch auf den Rechtschreibunterricht ausdehnen und dort in prägnanter Weise umsetzen. Der Übungsgegenstand und die Methodik erlauben eine Gestaltung von Lernschleifen. Diese gestatten, zur Ermittlung des (auch individuellen) Lernstands regelmäßig kurze Überprüfungsschritte (Evaluation) einzufügen und dann für den Übenden die nachfolgenden Lernschritte festzulegen.

Des Weiteren schafft der Rahmen aus den vier Strategien zur Auffindung der Rechtschreibung eine Orientierung für alle Einzelschritte, die damit in einen übergeordneten Kontext eingefügt werden können – entsprechend dem Standard: „die eigene Rechtschreibung selbstständig überprüfen (Fehlerarten/Fehlervermeidungstechniken)“. Sobald die oder der Lernende darin geübt ist, die Fehlerkategorie zu erkennen und sie einer der Strategien zuzuordnen, wird der einzelne Fehler zum Exempel für eine übergeordnete Sorte von Fehlern,

²⁷ siehe neue Akzentuierung seit Kultusministerkonferenz vom 25.06.2002 (Bildungsstandards): besondere Rolle der Selbstständigkeit bei der Arbeit mit Texten

und die Beherrschung der einfachen Strategien löst Selbstinstruktionen aus, wie die Richtigschreibung gefunden werden könnte.

Wird also mit dem Rechtschreibunterricht konsequent der Aufbau von Lösungskompetenz angestrebt, so zeigt er eine Reihe von Vorteilen:

- Die Kompetenz fußt nicht auf einer (verwirrenden) Vielzahl von orthografischen Einzelregeln, sondern auf der Anwendung und Einhaltung eines strategiegeleiteten Vorgehens.
- Die strategiegeleitete Kompetenz kann alters- und schulartübergreifend als kursorisches Verfahren aufgebaut werden.
- Es sind besonders relevante Fehlerfelder (das heißt mit hohem Anteil an der Gesamtfehlerzahl), die durch den Aufbau einer strategiegeleiteten Fehlervermeidung leichter bearbeitet werden können:
 - die Laut-Buchstaben-Zuordnung, das heißt der gesamte Wortschatz von Wörtern, die sich „lautgetreu“ verschriften lassen;
 - die Konsonanten, die sich am Ende eines Wortes oder einer Silbe nicht eindeutig unterscheiden lassen (zum Beispiel /d/ oder /t/, /g/ oder /k/, /b/ oder /p/, /-ig/ oder /-lich/);
 - Vokaldehnung und Konsonantenschärfung (einfacher oder doppelter Konsonant?);
 - S-Laute (/ss/ oder /ß/?);
 - Großschreibung (Substantive und Substantivierung).

5. Ausblick: Bedeutung der Rechtschreibung

Es ließe sich trefflich über die Notwendigkeit streiten, in welchem Maße Werkreal- und Haupt-, Real- oder Gymnasialschülerinnen und -schüler rechtschreibsicher sein sollten. Aktuell ist der Einwand zu hören, dass automatische Rechtschreibkorrekturprogramme des PC orthografische Kenntnisse nachrangig machen würden.

Real ist dagegen, dass in vielen Berufsfeldern die Produktion oder Verarbeitung von Texten wichtig sind und eine einigermaßen sichere Rechtschreibung vom Schulabsolventen erwartet wird. Auch die Modeerscheinung, in SMS oder E-Mails mithilfe von kodifizierten Kürzeln oder Icons zu „schreiben“, spricht allenfalls für eine additive Verwendung solcher nicht-orthografischen Zeichensysteme, nicht aber für eine alternative Verwendung. So ist und bleibt die Kulturtechnik des kompetenten Lesens und Schreibens mit einem alphabetisch-orthografischen Zeichensystem eine zentrale Aufgabe der weiterführenden Schulen. Lernen zu helfen, die auf diesem Gebiet besondere Schwierigkeiten haben, bleibt eine Herausforderung, die meines Erachtens eher zunehmen als abnehmen wird. Die gute Nachricht: Das methodisch-didaktische Rüstzeug zur professionellen Förderung dürfte weitgehend vorhanden sein.

Der Autor:

Studiendirektor Ulrich Horch-Enzian unterrichtet am Deutschorden-Gymnasium Bad Mergentheim und ist Fachberater Deutsch des RP Stuttgart. Als Schulberater betreut er den Förderbereich zur LRS und bildet an der Landesakademie Förderlehrkräfte und Multiplikatoren fort.

Verwendete Literatur

- Brezing, H.: Forschungsergebnisse zu Erfolgen der Methode des rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens als Artikulationskontrolle beim Rechtschreiben, in: Bundesverband Legasthenie e.V. (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1997 in Greifswald. BVL, S. 147ff.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung, Band 17: Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn / Berlin 2007.
- Ennemoser M.: Text- und Lesedetektive: Unterrichtsprogramme zur Förderung der Lesekompetenz. In Langfeldt, H.P. / Büttner, G. (Hrsg.). Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis (S. 86-102). Beltz PVU. Weinheim 2009a (2., überarbeitete Auflage).
- Ennemoser, M.: Unveröffentlichtes Handout zum Vortrag an der Landesakademie für Lehrerfortbildung. Bad Wildbad 2009b.
- Ennemoser, M. / Diehl, M.K. (in Druck). Leseverständnisförderung im Grundschulalter: Die Wirksamkeit verschiedener Lesestrategietrainings in Abhängigkeit von der Dekodierfertigkeit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 2010.
- Gold, A. u.a.: Wir werden Textdetektive. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2006 (3. Auflage).
- Horch-Enzian, U.: Individuelle Förderung bei LRS, 4. - 7. Schuljahr, Basistraining. Schöningh. Paderborn 2008.
- Horch-Enzian, U.: Individuelle Förderung bei LRS, 4.-7. Schuljahr, Aufbaustraining. Schöningh. Paderborn 2009.
- Klicpera, C. u.a.: Legasthenie – Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Ernst Reinhardt. München 2003.
- McElvany, N.: Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Waxmann Verlag. Münster 2008.
- Menzel, W.: Rechtschreibunterricht, Praxis und Theorie. Friedrich Verlag. Seelze 1985.
- Michel, H.-J. (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten – praktische Übungen zum Thema LRS. AOL. Lichtenau 2001.
- National Institute of Child Health and Human Development: National Reading Panel. Teaching Children to Read Rockville 2000.
- Palincsar, A. / Brown, A.: Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2).1984.
- Reuter-Liehr, C.: Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Dr. Winkler. Bochum 2001.
- Rosebrock, C.: Lesesozialisation und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin 2008.
- Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Dr. Dieter Winkler. Bochum 2002.
- Tacke, G.: Das 7-Minuten-Rechtschreibtraining – 3. und 4. Klasse der Grundschule. Schulpsychologische Beratung Tauberbischofsheim, o.J.
- Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 (Az.: IV/1-6500.333/61), K. u. U. 2008, S. 149. ber. A. 179.

Anhang 1

| Fehlerdiagnose-Bogen | | | | | |
|---------------------------|--|---|---------------------------|--------|--------|
| | Klasse: | Name: | Anzahl der Fehlerstellen: | | |
| | | | | | |
| | Fehlertyp | Problemstelle | Text 1 | Text 2 | Text 3 |
| Elementar-Training | Silbenbögen/ rhythmisch schreiben | t t m m l l n n s s c k t z ~~~~~ weitere Doppelkonsonanten (bb, gg, dd, ...) | | | |
| | | offene Silben: a e ie ~~~~~ o u ö ü ~~~~~ | | | |
| | | Laut-Buchstaben-Zuordnung | | | |
| | | fehlende Oberzeichen | | | |
| | weiterschwingen/ Auslaut verlängern | d/t g/k b/p ... Auslautkonsonant einfach oder verdoppelt? (z. B. <i>stum</i> oder <i>stumm</i> ?) | | | |
| | Ableiten/ Wortstamm suchen | e/ä eu/äu gs/ks ... | | | |
| Merkwort-Training | h-Wörter | h (fehlt) / (zu viel) | | | |
| | f-Laute | f/v/pf | | | |
| | s-Laute | s/ß/ss | | | |
| | schwierige Anlaute | Br/Pr Dr/Tr Gl/Kl Sp/St ... | | | |
| | seltene Konsonanten | dt qu chs/ks/x | | | |
| | Doppelvokale | aa ee oo | | | |
| | seltene Vokale | ai y | | | |
| | Fremdwörter | | | | |
| | kleine Wörter (ab, von, hin, ihn, vor ...) | | | | |
| Regel-Training | groß/klein | | | | |
| | zusammen/ getrennt | | | | |
| | das/dass | | | | |
| | Kasus-Endungen | | | | |
| | Zeichensetzung | | | | |
| | | | | | |
| | Sonstiges/ Auffälligkeiten | | | | |

Abbildung: Horch-Enzian 2008, Seite 15

Anhang 2

Ulrich Horch-Enzian (LRS-Schulberater d. RP Stuttgart)

(Anregung zum Entwurf eines Protokollbogens für LRS-Klassenkonferenz)

➤ **Klassenkonferenz** der Klasse ... 5 b: ... am ... 32. Okt. ... 2015.

Beschluss über den Bedarf von besonderen Fördermaßnahmen wegen LRS bei Schüler/in ... *Kevin-Waldemar Meier*.

Schulleiter/in (Vorsitz): *H. Dr. Klöbner*, Klassenlehrer/in: *Fr. Müller-Lüdenscheid*

Anwesende unterrichtende Lehrkräfte (mit Fächern)

..... *H. Otto (D)* *Fr. Müller-Lüdenscheid (E)*

..... *Fr. Jürgen (M)* *H. Siegfried (EK)* *Fr. Ulrich-Kurt (B)*

..... *H. Frang (BK)* *Fr. Karl (Mu)* *H. Eberhard (Sp)*

..... *Fr. Hans (NPh)* *H. Antonius (KR)*

Hinzugezogene Experten: *H. Pfeffer (Berat.Lehr)*; *Fr. Zucker (LRS-FöKurs)*

➤ **Beschlussgrundlage:**

Feststellung dauerhaft nicht-ausreichender Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben

im Fach DEUTSCH

festgestellt durch folgende Noten: ... *Diktat (Note 6)*; *RS-Test (Note 5,75)*

festgestellt durch einen standardisierten Test (*DRT - 5/B*); Prozentrang 1-3 / T-Wert 29

ergänzt durch Gutachten von ... *Dr. Hans Schmitt (Kinderklinik)*

in der FREMDSPRACHE ... *Englisch*

festgestellt durch folgende Noten usw.: ... *Lesen (Note 5,5)*

➤ Beschlossene Maßnahmen zum **Nachteilsausgleich:**

Verlängerung der Arbeitszeit bei ... *Diktaten (25%)*

Nutzung technischer oder didaktischer Hilfsmittel in Form von

Verstärkte Gewichtung von **mündlichen** / schriftlichen / praktischen Leistungen in Form von

..... *Vokabel - u Grammatikabfragen*

Veränderung äußerer Rahmenbedingungen bei Prüfungen in Form von

➤ Beschlossene Maßnahmen zur Veränderung des Anforderungsprofils (Benotung):

Ausnahmeregelung im Rahmen der Härtefall-Klausur (VwV Ziffer 2.3.1):

- Verlängerte Nachfrist in Bezug auf
- Versetzungseinscheidung
- Zubiiligung zusätzliche Klassenwiederholung für Klassenstufe
- Aufnahme in eine weiterführende Schule, nämlich

Ausnahmeregelung im Rahmen der LRS-Regelungen (VwV Ziffer 2.3.2):

Zurückhaltende Gewichtung der Les- / Rechtschreib-Leistungen bei der / den Zeugnisnote(n) in ... *Deutsch und Englisch*

Ausklammerung der Rechtschreibbewertung in den übrigen Fächern

- Veränderung der Aufgabenstellung bei
- Begrenzung des Umfangs der Arbeit bei

Schriftliche Erläuterung (Verbalcommentar) zu den Rechtschreibleistungen

➤ **Dokumentation** des Lernfortschritts:

Individuelle Lernstanddiagnosen durch ... *H. Pfeffer (Beratungslehrer)*

Erstellung des Förderplans durch *Fr. Zucker (Förderkurs LRS)* bis 20.10.2015

Bericht ü. Förderverlauf und -ergebnisse durch ... *Fr. Zucker*

Zeugnisvermerk (bei Absenkung des Anforderungsprofils) lautet:

Die Klassenkonferenz hat gemäß VwV vom 22.8.2008 für Kevin-Waldemar „besondere Fördermaßnahmen“ beschlossen. Bei ihm wurden im laufenden Schuljahr die Les- und Rechtschreibleistungen in Deutsch und Englisch zurückhaltend gewichtet.

➤ Von der Schule zu leistende Förderung in Form von

- innerer Differenzierung in der Klasse
- zusätzlichen häuslichen Übungsaufgaben
- Teilnahme am allgemeinen Stütz- oder Förderkurs (Deutsch / Fremdsprache)
- Teilnahme am LRS-Förderkurs (besondere, diagnostizierte Fördermaßnahme)

Verteiler:

Fr. Müller-Lüdenscheid

- Rektorat
- Klassenlehrer
- Förderlehrer
- Beratungslehrer / LRS-Ansprechpartner
- die Fachlehrkräfte
- Erziehungsberechtigte

Abbildung: Unterrichtsmaterial Horch-Enzian

Anhang 3

Ordne die folgenden Wörter wieder in die richtige Spalte ein.

Kum mer Rog gen Wa le Lu pe
Schie fer Wat te Dro gen
Sup pe Lat te Son ne Sei fe Wa de
Schif fe Spa ten

| K K | K |
|-----|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Abbildung: Horch-Enzian 2008, Seite 108

Anhang 4

| | | | | |
|---|---|---|--------------------------|---|
|  fahren | nahm | bezahlt | lahm |  Jahr |
| sehen  | nehmen | fehlen  | lehren (unterrichten) | drehen  |
| Bahn | Sahne | Zahn | Wahrheit | nah |
| kehren | geschehen | zehn | Lehrer | dehnen (strecken) |
| Wahl | Zahl  | nähen | mehr |  sehr |

Abbildung: Horch-Enzian 2008, Seite 204

Gisela Zander

IV.c LRS und Fremdsprachenlernen am Beispiel von Englisch in den weiterführenden Schulen

1. LRS im Kontext des Fremdsprachenlernens

In einem lebendigen, auf Kommunikationskompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterricht liegt es nicht unbedingt offen auf der Hand, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gravierende Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen haben. Schwierigkeiten beim Lesen und in der Rechtschreibung können jedoch unterschiedlichste Ursachen und Ausprägungen haben. Während den Schülerinnen und Schülern, bei denen keine „umschriebene Lese-Rechtschreibstörung“ vorliegt, das Englischlernen meist keine großen Probleme bereitet, kann hingegen eine Leserechtschreibstörung je nach Art und Schweregrad massive Probleme beim Fremdsprachenlernen mit sich bringen, sofern die Probleme unerkannt und unbehandelt bleiben.²⁸ Hierbei ist zu beachten, dass der Förderung eines kompensatorischen Lernens und dem Training von alternativen Lernstrategien in der Schule größte Bedeutung zukommt, denn diese Form der Lernstörung ist nur kompensierbar, nicht aber durch Übung „wegtherapierbar“ und begleitet die betroffenen Schülerinnen und Schüler ihr Leben lang.

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer tragen ebenso wie ihre Fachkolleginnen und -kollegen die Verantwortung, Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst frühzeitig zu entdecken. Vor allem beim Fremdsprachlernen können die Lehrkräfte für Fremdsprachen bemerken, dass eine ihrer Schülerinnen oder einer ihrer Schüler auffallende Schwierigkeiten hat, etwa beim Sprechen von Wörtern – ein hierfür geschultes Ohr und eine sichere Kenntnis der möglichen Problemstellen vorausgesetzt – und können sehr frühzeitig eine genaue Beobachtung und die Ausarbeitung eines Förderplans für dieses Kind anregen. Wie wichtig dies ist, betont die VwV: „Der Erfolg von Förderung hängt entscheidend davon ab, dass der Bedarf rechtzeitig erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden“²⁹.

Große Chancen bietet in dieser Hinsicht gerade der Fremdsprachenfrühbeginn. Bestenfalls kann bereits zu diesem recht frühen Zeitpunkt eine Aufarbeitung von Defiziten sowie eine gezielte Unterstützung bei Schwächen im Deutschen wie in der Fremdsprache angeboten werden, so dass viel Zeit und dem Kind viel Kummer erspart werden kann.

Ein aufmerksamer Beobachter **hört** möglicherweise, dass ein Kind Mühe hat

- englische Laute ([ð]/[θ], [r], [w]) zu produzieren oder
- deutlich vorgespochene englische Wörter nachzusprechen,

²⁸ „Kennzeichnend für eine Legasthenie sind weniger Anfangsschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache als eine Diskrepanz zwischen dieser Leistung und den meisten übrigen Lern- und Leistungsmöglichkeiten sowie das Fortwirken der partiellen Lernschwäche auch nach der Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistungen. ...“ (Sellin 2008, Seite 34) Die Begriffe „LRS/Legasthenie/Teilleistungsstörungen“ werden in Kapitel zwei ausführlich erläutert (siehe Seite 33/34). In den englischsprachigen Ländern wird der Begriff „dyslexia“ verwendet.

²⁹ VwV vom 22.08.2008, Abschnitt 2.1

Zuschreibung in der Art „*hört nicht zu / passt nicht auf / hampelt nur rum / hat keine Lust, ordentlich zu schreiben / ist zu faul, Ordnung zu halten, ...*“ kennen auch die englische Kolleginnen und Kollegen bei der Beobachtung ihrer “dyslexic pupils“ und geben den Lehrkräften daher Folgendes an die Hand:

- Als Lehrkraft könnte man den Eindruck haben, dass die Schülerinnen und Schüler einfach nicht zuhören. Möglicherweise haben sie aber Schwierigkeiten,
 - mehrere nacheinander gegebene Informationen zu behalten und umzusetzen;
 - Gedanken miteinander zu verknüpfen;
 - sprachliche Eindrücke zu sequenzieren und in geeigneter Weise abzuspeichern. Deshalb brauchen sie Hilfe bei der Speicherung und dem Abruf von Informationen.
- Man möchte meinen, dass die Schülerinnen und Schüler faul sind. Hinter dieser Beobachtung könnte aber stecken, dass
 - sie Schwierigkeiten haben, die eigene Arbeitsweise zu strukturieren und dabei Unterstützung brauchen;
 - sie lediglich versuchen, Fehler zu vermeiden und bereits öfter erfahren haben: „Je weniger ich schreibe, desto weniger Probleme gibt es“.
- Man könnte vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht konzentriert sind. Möglicherweise haben sie aber Schwierigkeiten, korrekt abzuschreiben. Das hängt oft damit zusammen, dass sich die Schülerinnen und Schüler keine Silben oder größere Einheiten merken können, sondern Buchstabe für Buchstabe zunächst von der Tafel oder dem Buch absehen müssen, das Wahrgenommene dann aufschreiben, um anschließend die Textstelle erneut zu suchen, um fortfahren zu können.
- Das Schriftbild könnte den Schluss nahelegen, dass die Schülerinnen und Schüler nachlässig arbeiten. Hinter dieser Beobachtung könnte aber stecken, dass aufgrund von feinmotorischen Schwierigkeiten die Handschrift leidet.
- Man könnte den Eindruck gewinnen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht genau hinschauen. Möglicherweise haben sie aber Schwierigkeiten, sich visuell aufgenommene Informationen zu merken. Daraus können Probleme beim Entschlüsseln von Symbolen entstehen.
- Vielleicht könnte man sogar zu dem Schluss kommen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mitunter willentlich unmöglich benehmen. Hinter dieser Beobachtung könnte aber stecken, dass sie zwar an einem Tag toll lesen und schreiben, am nächsten Tag aber jedes Wort ein Problem ist. Tage mit „Aussetzern“ sind nicht ungewöhnlich und bedürfen von Lehrerseite des Wissens darum, des Verständnisses und der besonderen Unterstützung, um daraus für die Schülerinnen und Schüler keine grundsätzlichen Entmutigungen werden zu lassen.³⁰

Man kann übrigens nicht unbedingt davon ausgehen, dass sich eine LRS bereits in den ersten Schuljahren manifestiert. Mitunter wird sie in einer großen Klasse schlichtweg übersehen, zumal einige Kinder ihre Defizite geradezu meisterhaft verbergen können. Doch man-

³⁰ vergleiche “Dyslexia Checklist“ unter: www.dyslexiainstitute.com/checklist/ (Stand: 08.04.2011)

che Kinder – besonders sehr intelligente beziehungsweise fleißige oder gut geförderte – kompensieren eine Zeitlang ihre Lernschwächen und geraten beim Fremdsprachenlernen in Klasse 5 zum ersten Mal an ihre Grenzen, zum Beispiel weil die Verschriftlichung oder die Grammatik mehr in den Vordergrund rücken oder die zweite Fremdsprache hinzutritt (etwa für Schülerinnen und Schüler, die wegen der Lage ihres Schulorts zunächst in der Grundschule Französisch lernen).

2. Besondere Lernvoraussetzungen bei Kindern mit LRS

Schülerinnen und Schüler mit LRS haben nicht nur Schwierigkeiten beim Erwerb von Lesen oder Rechtschreibung, sondern oft auch begleitende Schwierigkeiten, die besonders beim Erlernen von Fremdsprachenlernen Berücksichtigung finden sollten (siehe Seite 60/61).

Um die Herausforderungen für Kinder mit LRS beim Erlernen einer Fremdsprache besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich genauer anzuschauen, vor welche unterschiedlichen Aufgaben unser Gehirn dabei bereits auf der Ebene einzelner Wörter gestellt wird:

- a) Ein gehörtes englisches Wort soll nachgesprochen und verstanden werden.

Der Input erfolgt über das **Gehör**. Wortklang und Wortbedeutung sind in der Muttersprache bereits verbunden, ein benannter Gegenstand zum Beispiel wird erkannt. Anders in der Fremdsprache. Hier müssen zunächst Wortklang und Wortbedeutung miteinander verknüpft werden, da ja der Wortklang nicht mit dem bisher gelernten deutschen Wort übereinstimmt. Voraussetzungen für ein Gelingen sind neben einer deutlichen Aussprache ein störungsfreies Hören, die phonologische Bewusstheit sowie eine problemlose Wiedergabe.

- b) Ein englisches Wort soll laut gelesen werden.

Der Input erfolgt diesmal über die **Augen**. Sie müssen die Buchstaben trotz zum Teil nur minimaler Unterschiede fehlerfrei erkennen. Danach müssen die **Buchstaben in Laute umkodiert** werden. In der englischen Sprache fällt dies besonders schwer, da Sprech- und Schreibsprache auf den ersten Blick nur wenig miteinander verbunden scheinen, folglich die alphabetische Strategie (das lautgetreue Erlesen) zumeist nicht den beabsichtigten Wortklang erzeugt. Die Kinder müssen sich also bereits beim Lesen in eine Schrift einarbeiten, bei der die bisher angewendeten Strategien in der Regel nicht weiterhelfen, sondern die sie sich stattdessen mittels der orthographischen Strategie Schreibweise für Schreibweise einprägen müssen, zumindest bis Ausspracheregeln erlernt worden sind. So klingt der als /a/ im ABC erlernte Buchstabe im Englischen [eɪ], doch andererseits auch [ɑ:] wie in "car", [ə] wie in "a" oder "an", [æ] wie in "cat", mitunter jedoch auch [ɔ:], wie in "water"; der im Deutschen als /t/ gelernte Buchstabe existiert im Englischen auch, bildet aber mit nachfolgendem /h/ als /th/ gleich zwei völlig neue Laute (hart und weich), um nur zwei Beispiele zu nennen.

Sind Wortbild und Klangbild miteinander verknüpft, erfolgt der Output über die **Sprechmotorik**, wobei in der neuen Sprache völlig ungewohnte Bewegungen in der Mundmotorik zu bewältigen sind.

- c) Ein englisches Wort soll abgeschrieben werden.

Auch hier erfolgt der Input über die **Augen**. Soll dabei das Wort nicht nur abgemalt sondern zugleich auch gelesen und verstanden werden, ist die **Speicherung** der Buchstaben in der richtigen Reihenfolge erforderlich. Auch das ist im Englischen erschwert, da neben dem neuen Klang auch die komplizierte Schreibweise eingepreßt werden muss. Der Output erfolgt über die **Schreibmotorik**.

- d) Ein englisches Wort soll nach Diktat aufgeschrieben werden.

Der Input erfolgt über das **Gehör**. Der Wortklang muss so lange **gespeichert** werden, bis die gehörten Laute in Buchstaben **umgewandelt** und ohne Verwechslung ihrer Reihenfolge oder Form aufgeschrieben sind. Die Regeln der deutschen Rechtschreibung müssen dabei ausgeblendet werden. Der Output erfolgt über die **Schreibmotorik**.³¹

Es liegt auf der Hand, dass sich diese und darüber hinaus gehende, nur scheinbar einfache, tatsächlich aber sehr komplexe Aufgaben wie die, eine englische Vokabel auswendig aufzuschreiben, nur zufriedenstellend lösen lassen, wenn sich in keinen dieser Bereiche ein Fehler einschleicht.

Liegen aber Probleme in der Hörverarbeitung³² oder visuelle Probleme³³ vor, so können ohne unterstützende Hilfen weitreichende Folgen entstehen. Denn „wenn die Wahrnehmung – sei sie akustisch oder optisch – ungenau ist, dann kann auch nur ungenau und unvollkommen gespeichert und dementsprechend wiedergegeben werden. Aus einem ungenauen Klang- oder Wortbild kann sich auch keine eindeutige Wortbedeutung ergeben“³⁴.

So betrachtet wird deutlicher, warum manche Kinder ohne entsprechende sinnvolle Unterstützung bereits nach wenigen fremdsprachlichen Wörtern zu dem Schluss kommen können, hier einem Problem zu begegnen, dessen Lösung sie hoffnungslos überfordert.

Eine Leserechtschreibstörung lässt sich recht gut mit dem Bild eines Eisbergmassivs veranschaulichen, zwei der erkennbaren Gipfel, Lesen und Rechtschreiben, sind namengebend, die anderen unbenannt und leider oft auch unbekannt. Unter der Wasseroberfläche verborgen liegen die Gründe für die unterschiedliche Ausprägung eines jeden Eisbergs.

Folgende aus der täglichen Unterrichtspraxis gewonnene Beobachtungen können hilfreich sein:

³¹ siehe Broschüre des Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (BvL) 1990, Seite 4 ff

³² Eine Hörverarbeitungsstörung, auch als auditive Differenzierungs- und Verarbeitungsschwäche bezeichnet, sollte zunächst fachärztlich abgeklärt werden, um eine allgemeine Hörschwäche (die möglicherweise einer Behandlung oder einer Hörhilfe bedarf) auszuschließen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass „Laute, Lautfolgen, Wörter (...) nicht deutlich aufgenommen oder nicht zu klaren Wahrnehmungen verarbeitet (werden)“. Eine Hörverarbeitungsstörung ist nicht durch eine Hörhilfe ausgleichbar. (Sellin 2008, Seite 207/208)

³³ Als visuelle Verarbeitungsschwäche bezeichnet man Schwächen oder „Probleme beim genauen Aufnehmen oder Verarbeiten von Gesehenem“. Auch hier muss zunächst eine Fehlsichtigkeit augenärztlich ausgeschlossen werden. Eine visuelle Verarbeitungsschwäche ist nicht durch eine Sehhilfe ausgleichbar. (Sellin 2008, Seite 207/208)

³⁴ BvL-Broschüre 1990, S. 5seite, a.a.O

- **Im auditiven Bereich** können klangähnliche Wörter möglicherweise nicht unterschieden werden; oft gelingt dann auch keine Sinnentnahme:
 “Mum is writing a nail (???)” – anstelle von “mail”.
 “Let’ s wash TV (???)” – anstelle von „watch“.
- **Im visuellen Bereich** kann die Unterscheidung ähnlicher Buchstaben (t/f; n/h; a/o;...) Mühe bereiten oder ein Vernetzungsproblem liegt vor, so dass in Folge der Sinn eines Satzes oder Textes komplett verändert wird:
 “Tim shed lots of fears (???)” – anstelle von “tears”.
 “Let’ s go how (???)” - anstelle von „now“.
- **Im rhythmisch-melodischen Bereich** werden Längen beziehungsweise Kürzen von Vokalen überhört:
 „We went on board a sheep (???)” – anstelle von “ship”.
 Oder die Intonation und Sprachmelodie werden nicht oder verändert wahrgenommen und die Entwicklung eines Sprachgefühls bleibt aus, was unter anderem die Satzbildung un-gemein erschweren kann.
- **Im kinästhetischen Bereich** kann die Zunge im Mund die Stelle nicht finden, die zur Lauterzeugung berührt werden muss, was vor den Ohren der Mitschülerinnen und Mitschüler äußerst peinlich sein kann (zum Beispiel „blovva“ statt “brother“) und auch zu Verwechslungen führt (zum Beispiel “brief“ / “breathe“).
- Eine allgemeine oder spezifische **Speicherschwäche** ist offensichtlich.

Je nach Art und Ausmaß dieser Auffälligkeiten zeigen sich daher Schwierigkeiten nicht nur beim Lesen und in der Rechtschreibung, sondern auch beim **Sprechen, Merken** und in der **Grammatik**.

Jedes betroffene Kind hat eine individuelle Ausprägung seiner Lernstörung mit eigener Ausformung und eigenem Schweregrad. Und so gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die im Fremdsprachenunterricht keine nennenswerten Probleme haben, zum Beispiel weil sie bereits durch gezielte Förderung geeignete Lernwege finden und passende Lernstrategien entwickeln konnten. Ihnen ermöglicht die heute im Fremdsprachenunterricht gängige Kommunikationsorientierung – wie den meisten anderen Schülerinnen und Schülern – einen unbefangenen und freudvollen Umgang mit der neu zu lernenden Sprache.

Oft wird angenommen, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit LRS doch zumindest im mündlichen Bereich gute Leistungen zeigen sollte. Dies kann – muss aber (aus den dargelegten Gründen) durchaus nicht der Fall sein. Besonders gravierende Auswirkungen haben fürs Fremdsprachenlernen natürlich Schwächen in der Hörverarbeitung, vor allem, wenn sie auch noch mit einer Speicherschwäche gepaart sind oder diese nach sich ziehen.

Für die betroffenen Kinder stellt all dies ein großes Problem dar. Um überhaupt mithalten zu können, müssen sie einen – im Vergleich zu ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden – um ein Vielfaches höheren Einsatz leisten und bleiben dennoch oft hinter den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler zurück. Sie fühlen sich unverstanden und oft auch völlig zu Unrecht verbessert oder kritisiert, hinzu kommt, dass immer wieder ihre Wahrnehmung angezweifelt wird, was zu großen psychischen Belastungen mit der Herausbildung einer Sekundärproblematik – etwa einer Verhaltensstörung – führen kann.

3. Grundlegende Hilfen für das Englischlernen bei LRS

Eine aktive Teilnahme an Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht setzt eine Vielzahl an Einzelfertigkeiten voraus, deren Komplexität eine Schülerin oder einen Schüler mit LRS schnell an die eigenen Grenzen stoßen lassen kann. Hier kann es didaktisch immer wieder notwendig sein das Vorgehen zu verlangsamen, die Inhalte zu vereinfachen oder zurückzukehren auf die Wort- und sogar Lautebene.

Aufbauend auf die Hör- und Sprecherfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit der englischen Sprache in der Grundschule machen, sind die Kinder und Jugendlichen zu Beginn der weiterführenden Schulen in Bezug auf das Lesen und Schreiben Anfänger. Während englischen Schulkindern vier Schuljahre zugebilligt werden, um die komplizierten englischen Laut- und Buchstabenbeziehungen zu erlernen, erfahren Schülerinnen und Schüler in unserem Fremdsprachenunterricht in aller Regel weder einen Leseaufbaukurs noch Hilfen zur Rechtschreibung.

Die zu lernenden Wörter werden als **Ganzwörter** zum Hören, Sprechen, Schreiben, Merken oder auch komplett in kleinen Sätzen oder Versen angeboten, wobei bereits der Grundwortschatz alle in der englischen Sprache vorkommenden Lese- und Rechtschreibprobleme beinhaltet (allein schon die englischen Zahlen zeigen dies: **one, two, three, four, five, eight, nine,...**). Schülerinnen und Schüler ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten finden zumeist mit der Zeit selbständig einen Weg, da ihr Gehirn eine Systematik entwickelt, mit der die verschiedenen englischen Lautierungen und Schreibweisen sortiert und gespeichert werden. Bei Schülerinnen und Schülern mit LRS gelingt dies zumeist nicht. Von ihrer Wahrnehmung her stimmt oft gerade mal der Anfangsbuchstabe eines Wortes mit dem Wortklang überein, die Schreibweise erscheint als reine Willkür.

Hier ist es insbesondere fürs Englisch-Lesenlernen geradezu unverzichtbar, ergänzend Elemente des Erstleseunterrichts, im Fach Deutsch bekannt unter dem Begriff „phonologische Bewusstheit“, in den Englischunterricht zu übernehmen:

- Abhören von Lauten und Angabe der Stelle im Wort, an der dieser Laut zu hören ist,
- Sichtbarmachen und Einüben typischer englischer Laut-Buchstabenverbindungen, das heißt ein Bewusstmachen der Zuordnung von Phonemen und Graphemen,
- Untergliedern zu lesender und zu lernender Wörter in Sprechsilben.

U. Horch-Enzian bezeichnet in seinem Beitrag über Leseschwäche die Fertigkeit, Laute beziehungsweise Wörter in Schriftzeichen umsetzen zu können – also die Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie Lautsynthese – als die Grundlage zum Aufbau der Fähigkeit, lesen zu können (siehe Seite 113). Umgekehrt gilt: Gelingen diese Zuordnungen nicht, kann keine Lautsynthese erfolgen und der Lesefähig- und -fertigkeit fehlen jegliche Grundlage.

In ihren ebenfalls auch für Englischlehrkräfte sehr interessanten und unbedingt lesenswerten Beiträgen betonen U. Garbe und G. Tacke zurecht die zentrale Bedeutung der phonologischen Bewusstheit fürs Lesen- und Schreibenlernen (siehe Seite 39, 45 und 72). Diese Er-

kenntnisse gelten selbstverständlich auch für die englische Sprache und das schulische Englischlernen.³⁵

Anhand einiger praktischer Beispiele werden nun für Schülerinnen und Schüler mit LRS hilfreiche beziehungsweise förderliche Unterrichtsinhalte- und -methoden vorgestellt, die den Englischunterricht ergänzen und bereichern, aber keinesfalls ersetzen sollen. Sie sind zugleich als präventives Arbeiten zu verstehen, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren können. Ganz grundsätzlich förderlich ist, möglichst oft multisensorische Arbeitsweisen³⁶ anzubieten. Eine Schülerin oder ein Schüler mit einer LRS erhält dadurch die Möglichkeit, kompensatorisch zu arbeiten, zum Beispiel indem sie oder er Schwächen in einem Wahrnehmungsbereich durch Stärken in einem anderen ausgleichen kann oder auch, indem sie oder er unter Zuhilfenahme eines weiteren „Lernkanals“ zu einer sinnvollen Lösung findet.

Parallel zu dem im Unterricht zum Kompetenzaufbau verwendeten Unterrichtswerk und mit dem bisher erlernten Wortschatz lassen sich kurze (zwei bis drei Minuten dauernde) und von Zeit zu Zeit zu wiederholende Übungen entwickeln, die Ohr und Blick für die englische Sprache schärfen.

Ein guter **Einstieg in Klasse 5** kann zum Beispiel ein Lernposter zum weichen „th-Laut“ [ð], sein, auf dem die bisher erlernten „th-Wörter“ untereinander aufgelistet sind. Die Schülerinnen und Schüler kreisen das /th/ farbig ein, unter die Wörter werden Silbenbögen geschwungen (mo ther, fa ther, bro ther, the, this, there, ...) ³⁷ Nachsprechen, eigenständiges Lesen nebst Wiederholen der Wortbedeutungen runden diese kurze Übung ab. Das Poster verbleibt dann für einige Zeit im Klassenraum. Schülerinnen und Schüler mit LRS erhalten das Lernposter zusätzlich als Arbeitsblatt zum Einheften in eine Fördermappe, wo es zur weiteren Vertiefung und Wiederholung im Förderunterricht (schulisch oder außerschulisch) dient. Zur Vertiefung dienen weitere Übungen³⁸, die bestenfalls noch weitere Lernkanäle einbeziehen: zum Beispiel

- Vorsprechen – Hören – Nachsprechen von Wörtern mit „th-Laut“, dabei
- Anzeigen des „th-Lautes“ als Lautgebärde, was sich in der LRS-Förderung als sehr hilfreich erwiesen hat.³⁹
- Differenzierte Abhörübungen (an welcher Stelle im Wort ist „th“ zu hören?):
 - Wortanfang > Daumen hoch
 - Wortmitte > Daumen zur Seite
 - Wortende > Daumen nach unten
- Akustisches Minimalpaartraining, bei dem nur die „th-Wörter“ per Lautgebärde angezeigt werden: „that“ – „fat“ oder „sees“ – „these“, ...

³⁵ Unter der Bezeichnung „phonological awareness“ lassen sich über das Internet zahlreiche gute Ideen und zum Teil auch für Schülerinnen und Schüler unseres Schulsystems gut geeignete Spiele, Bücher oder Lernmaterialien aus englischsprachigen Ländern finden.

³⁶ Multisensorisches Arbeiten bezieht verschiedene Wahrnehmungsmöglichkeiten ein: Hören, Sehen, Tasten, ...

³⁷ Silbenbögen aus Grundschriftschriften der Medienwerkstatt Mühlacker

³⁸ siehe hierzu auch: Zander 2005, Seite 6-8

³⁹ Lautgebärden sind unter anderem veröffentlicht in: Dummer-Smoch 2002, Seite 34-136. Zwei weitere, diesen Lautgebärden nachempfundene Zeichen für die englische Sprache, [th] und [w] in: Zander 2002, Seite 26-27

- Visuelles Training:
 - Suchen des /th/ in Buchstabengittern
 - in geschriebenen Wörtern
- Einsetzen des /th/ in Lückenwörter mit nachfolgendem Lautlesen.
- Spielerisches Üben mit Memories, in denen das /th/ – zum Beispiel in Abgrenzung zum /wh/ - als „Buchstabenhäuschen“ dargestellt wird.

| | |
|--------------|--|
| when | |
| then | |
| where | |
| there | |

Abbildung: Unterrichtsmaterial Zander

Auf ähnliche Weise können in Form eines Spiralcurriculums – und ohne grundlegendes Abweichen vom gewohnten Unterricht – in kleinen Sequenzen weitere englische Laute thematisiert werden.

Neben einer möglichen größeren Rechtschreibeisicherheit für die Schülerinnen und Schüler mit LRS hat dieses Vorgehen den großen Vorteil, dass alle Schülerinnen und Schüler mit der Zeit beim Lesen eines englischen Wortes eine Art „innerer Hörerwartung“ aufbauen, die sich in vielen Fällen als richtig erweist und es ihnen erlaubt, auch viele unbekannte Wörter lautlich zu erfassen und korrekt vorzulesen. Umgekehrt gilt, dass ein gehörtes englisches Wort auch erst dann im englisch-deutschen Wörterbuch nachgeschlagen werden kann, wenn bereits eine „Vision“ der Schreibweise vorhanden ist.

Ein solches Spiralcurriculum kann die – bestenfalls bereits in der Grundschule – erlernten Laute und Schreibweisen aufgreifen und sodann schrittweise erweitern.

Zunächst eignen sich insbesondere:

- weitgehend lautgetreue Schwungwörter des Lernwortschatzes der Schule wie sis ter, dog, gar den, big, su per mar ket, ...⁴⁰
- kurze Wörter des Lernwortschatzes
 - mit dem Laut a [æ], zum Beispiel: man, van, hat, cat, ...
 - mit u [ʌ], wie: fun, sun, bus, cut, ...

⁴⁰Silbenbögen aus Grundschulschriften der Medienwerkstatt Mühlacker

- mit e [i:], wie: he, she, we, me, ...
- mit o [ɒ], wie dog, frog, not, stop, ...
- mit „i...e“ [aɪ], dem zerbrochenen “ei“, wie nine, fine, like, bike, ...

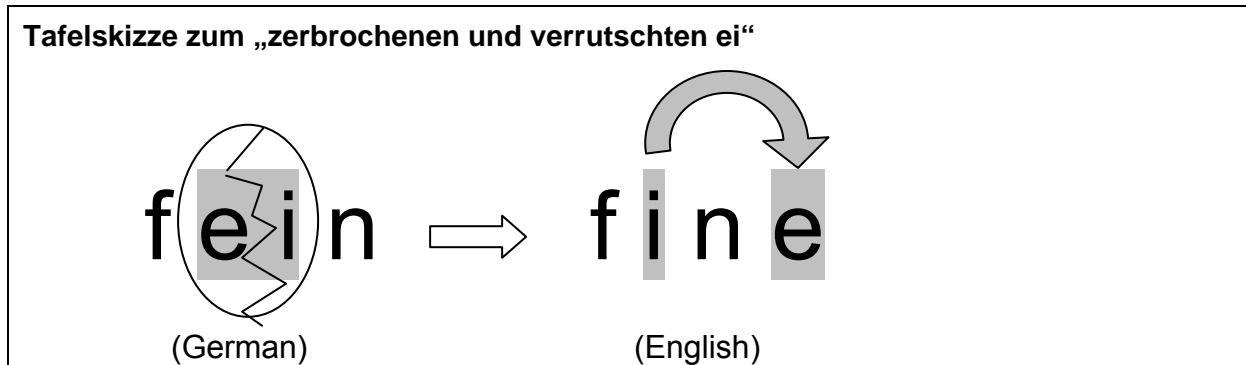


Abbildung: Unterrichtsmaterial Zander

In Klasse 5 werden die Laute th [ð]/[θ], sh [ʃ], ph [f], wh [w] und ch [tʃ] sowie ee [i:], oo [u/u:], ay [eɪ] erarbeitet, in Wörtern farbig gekennzeichnet und sprechsilbenschwingend erlesen und geschrieben:

- fa ther, fi shing, dol phin, when, but cher,
- mee ting, class room, Mon day⁴¹

Bei der Unterscheidung der englischen Zahlwörter nach ihrer Endung “-teen“ oder “-ty“ erweisen sich die beiden Lautgebärden für [n] und gehörtes [i] als hervorragende Lernhilfe:

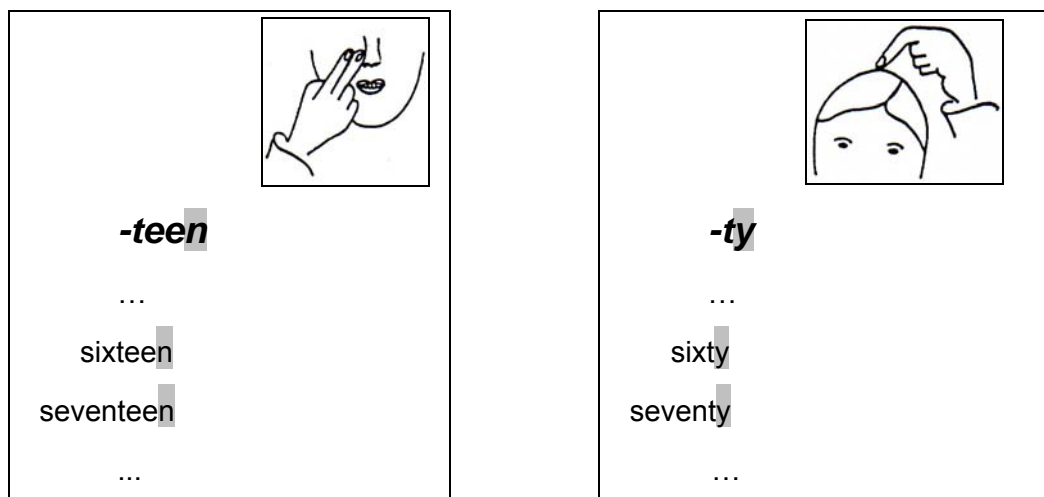


Abbildung der Lautgebärden aus:
 Lisa Dummer-Smoch: Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Hilfe für Eltern und Lehrer legasthenischer Kinder.
 © 4. überarbeitete Auflage 2002, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, Seite 134-136.
 www.reinhardt-verlag.de

In Klasse 6 werden weitere Laute erarbeitet, zum Beispiel: j [dʒ], y am Wortanfang [j], ou [aʊ], ir [ɜ:], ew [u:]/[ju:], ow [əʊ], aw [ɔ:] sowie die Wortbausteine -all [ɔ:l] und -tion [ʃn]. Das

⁴¹ Silbenbögen aus Grundschulschriften der Medienwerkstatt Mühlacker

sprechsilbenschwingende Lesen wird fortgesetzt. Beim Erarbeiten der englischen Steigerungsformen muss es daher nicht erst eingeführt werden, so dass die auf Sprechsilben basierenden Steigerungsregeln auch verstanden werden können.

Für viele Kinder kann es eine große Hilfe sein, wenn die unregelmäßigen Verben gemäß ihrer Lautierungen zusammengestellt **trainiert** werden können:

blow blew blown

throw threw thrown

know knew known

...

- take took taken
- shake shook shaken

...

- buy bought bought
- think thought thought

...

Voraussetzung für ein gutes Gelingen ist allerdings, dass die Grundform dieser Verben zunächst in ihrer englisch-deutschen Zuordnung sicher beherrscht werden.

Ab Klasse 7 gewinnt dann das Training der Wortbausteine eine besondere Bedeutung beim Erkennen der Wortarten anhand ihrer Endungen. Es treten also Adjektiv-Endungen wie “-ful“, “-less“, “-able“, “-ible“, “-ous“, ..., Verb-Endungen wie “-fy“, “-ce“, “-ate“, ... sowie Substantiv-Endungen wie “-er“, “-or“, “-ness“, “-ure“, “-ment“, “-ance“, “-ity“, ... hinzu. Die bisher erlernten Wortlisten werden wiederholt, mit neuen Wörtern ergänzt und kontinuierlich mit trainiert.

Besondere Aufmerksamkeit und Geduld erfordern die in den Schülerbüchern von Beginn an verwendeten Verb-Kurzformen. Sie verwirren und erschweren ein Erkennen grammatischer Sachverhalte⁴² und müssen immer wieder in ihre Langformen übersetzt werden. Da viele Schülerinnen und Schüler mit LRS den Anfang eines Wortes, nicht aber das Ende sorgfältig anschauen, übersehen sie zumeist ein verkürztes “not“, das den Hilfsverben angehängt wird (“isn’ t“, “haven’ t“, “can’ t“, ...). Hilfreich ist, ein an der Tafel angeschriebenes “n’ t“ grundsätzlich farbig einzukreisen und diese Markierung, sofern ein Abschreiben erfolgen soll, ins Heft übertragen zu lassen.

Die Schrift mancher Schülerinnen und Schüler mit LRS (zum Beispiel bei begleitenden Problemen in der Feinmotorik) ist groß und ungenau. Es kann bei der Erarbeitung des Förderplans mit den Kolleginnen und Kollegen vereinbart werden, dass im Heft nur jede zweite Reihe beschrieben wird. Probleme ergeben sich für diese Kinder oft in den Workbooks, insbesondere aber auch in Tests, weil ihnen der zum Schreiben vorgesehene Platz nicht aus-

⁴² Zum Beispiel in „Jenny‘ s“: „Jenny‘ s brother“ (Genitiv –s), „Jenny‘ s here“ (Kurzform von „is“), „Jenny‘ s got a dog“ (Kurzform von „has“)

reicht. Ein Vergrößern oder Hochkopieren zum Beispiel von A4 auf A3 hilft ohne großen Aufwand.

Bei entsprechender Übung kann ein Schreiben am Computer (zum Beispiel auch die Anfertigung von Hausaufgaben) sehr entlastend und motivierend sein.

4. Beispiele für visuelle Hilfen

Das Vergrößern von Texten und Übungen, auch aus dem Schülerbuch, ist überhaupt eine gute und praktikable Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler mit LRS. Die Unterscheidung mancher Buchstaben mit nur minimalen Unterschieden (/t/-/f/; /d/-/b/; /n/-/h/; ...) fällt schwerer, je kleiner die Schriftgröße ist. Vergrößerte Schulbuchseiten haben außerdem den Vorteil, dass dort Lesehilfen angebracht werden können, wie Sprechsilbenbögen oder Lautmarkierungen.

Von Lehrkräften handschriftlich angefertigte Vokabeltests oder Tests können ebenfalls ein Problem darstellen. Besser geeignet sind übersichtlich gestaltete, gut strukturierte gedruckte Vorlagen mit einem Schriftgrad von mindestens 14 oder sogar 16, Schriften ohne Serifen sind leichter lesbar. Bei Vokabeltests empfiehlt es sich darauf zu achten, dass alle englischen Begriffe links notiert oder zu notieren sind. Hilfen dieser Art sind Beispiele für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs in der Praxis.

Lange Tafelanschriften ins Heft zu übertragen, kann für ein Kind mit visuellen Problemen eine Überforderung sein. Da es Mühe hat, längere Sequenzen zu speichern, wird es immer wieder zur Tafel schauen müssen, die Stelle suchen, an der es zuletzt war, wenige Buchstaben weiterschreiben, erneut suchen, und so weiter. Sinnvoller kann es da sein, eine schnell und sauber arbeitende Mitschülerin oder einen Mitschüler um eine Zweitabschrift zu bitten oder einen deutlich geschriebenen Hefteintrag zu kopieren.

Für das Ablesen von der Wandtafel kann es hilfreich sein, zweifarbig zu arbeiten und zeilenweise abwechselnd (zum Beispiel weiß und gelb) zu schreiben.

Schülerinnen und Schüler mit LRS sollten angehalten werden – beim Lesen in einem Buch, einem Workbook oder auf einem Arbeitsblatt – Hilfsmittel wie einen Lesezeiger, ein Lineal, ein Karteikärtchen oder doch zumindest den „Lesefinger“ unter dem Text zu verwenden. Durch diese Lesehilfen wird der Blick konstanter, die Leserichtung wird nicht so häufig gewechselt und das Problem der Blicksprünge reduziert. Manchen Schülerinnen und Schülern hilft ein vergrößerndes Leselineal oder eine schwach vergrößernde Leselupe.

Bei einer „reading comprehension“ kann, auch diese Hilfe macht die VwV im Sinne des Nachteilsausgleichs möglich, einer Schülerin oder einem Schüler mit LRS, während sie oder er still mitliest, der Text auch vorgelesen werden. Sinnverändernden Lesefehlern mit oft weitreichenden Folgen wird so entgegengewirkt.

Vokabeln aus dem Vokabelverzeichnis des Schülerbuchs abzuschreiben kann ebenfalls Probleme bereiten, besonders, wenn zwischen den englischen und den deutschen Wörtern

die englische Lautschrift notiert ist. Werden die neu zu lernenden Vokabeln einer Schülerin oder einem Schüler in größerer Schrift angeboten und erhält sie oder er zudem die Möglichkeit, Silbenbögen oder Lautmarkierungen anzubringen, gelingt die Speicherung weitaus besser. Anzuraten ist, die Vokabeln sodann unter Aufsicht (um Rechtschreibfehler auszuschließen) in eine Lernkartei oder am Computer in ein Lernprogramm übertragen und regelmäßig, das heißt täglich, trainieren zu lassen. Eine wöchentlich festgelegte Anzahl von Vokabeln mit anschließender Lernkontrolle ist günstiger als eine größere Anzahl in größeren Abständen.

5. Beispiele für auditive Hilfen

Besondere Sorgfalt ist bei der Erstbegegnung mit neuen Vokabeln geboten, die Klarheit des ersten Eindrucks (visuell und auditiv) ist entscheidend für die Speicherung und Erinnerung. Eine Schülerin oder ein Schüler mit LRS sollte vorzugsweise vorne sitzen, wo sie oder er deutlich hören und auch die Mundbewegungen der Lehrkraft sehen kann.

Beim Erarbeiten der Vokabeln sollte ein Kind mit LRS dazu angehalten werden, der Aussprache eines Wortes, der Lautierung und der Schreibweise ebenso Aufmerksamkeit zu schenken wie der Wortbedeutung und dem Sinnzusammenhang. Im Einzelfall kann sogar ein Dreierschritt beim Erlernen eines neuen englischen Wortes sinnvoll sein:

Die Schülerin oder der Schüler sollte

1. die englische Aussprache korrekt wiedergeben, dabei sprechsilbenschwingend lesen,
2. die deutsche Bedeutung vorlesen. Erst dann wird das neue Wort im Sinnzusammenhang betrachtet, verwendet und geübt.

Eine neue englische Vokabel wie ein deutsches Wort zu lesen, wird in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert. Schülerinnen und Schüler mit begleitenden Hörverarbeitungsschwächen benötigen zumeist einen deutlich häufigeren sprachlichen Input und weitere Fördermaßnahmen in einer Kleingruppe oder Einzelförderung.

Für alle Schülerinnen und Schüler nützliche Medien stellen die inzwischen zu vielen Unterrichtswerken erhältlichen Hör-CDs und Lernsoftwares dar. Schülerinnen und Schüler mit begleitenden auditiven Schwächen benötigen möglicherweise eine genauere Anleitung zum Gebrauch der Audio-CD. Die dort in normalem Sprechtempo vorgetragenen Texte sind zum Mitlesen oder gar Mitsprechen zu schnell und zu lang. Ein Unterbrechen nach einem Sinnabschnitt oder Satz und anschließendes Nachsprechen/Nachlesen kann in der Klasse eingeübt und zu Hause ausführlich trainiert werden. Für das häusliche Vokabeltraining sind auch akustische Online-Dictionaries nützlich und hilfreich.

Schülerinnen und Schüler mit begleitenden Hörverarbeitungsproblemen arbeiten bei einer "listening comprehension" erfolgreicher, wenn sie den nicht vollständigen oder fehlenden auditiven Eindruck durch die visuelle Wahrnehmung ergänzen oder ersetzen, indem sie zugleich den Text mitlesen. Allerdings sollte diese Hilfestellung vor allem im Unterricht eingesetzt werden, um die Annäherung an die Anforderungen der "listening comprehension" zu unterstützen. Im Hinblick auf Klassenarbeiten verändert die pädagogisch sehr sinnvolle

Maßnahme das Anforderungsprofil und müsste somit als „zurückhaltende Gewichtung“ im Zeugnis vermerkt werden. In Prüfungen ist sie daher nicht möglich.

Unterschiedliche "native speakers" können eine unüberwindliche Hürde darstellen, insbesondere, wenn ihre Aussprache deutlich von der gewohnten Lehreraussprache abweicht oder durch Dialekt gefärbt ist. Hier ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern durch einen Eigenvortrag entgegenzukommen. Können sie die Mundbewegungen während des Hörens mitbeobachten, ist dies oft noch günstiger.

Grundsätzlich ist es bei einer „listening comprehension“ aber wichtig, den Schülerinnen und Schülern eine thematische Hinführung zum Thema zu geben, um das Verständnis der gehörten Texte zu erleichtern.

6. Hilfen zur Grammatik

Es ist sinnvoll, die in einer Klassenstufe zu erarbeitenden Grammatikthemen in Englisch und Deutsch zeitlich, inhaltlich und bezüglich der verwendeten Fachbegriffe aufeinander abzustimmen.⁴³ Werden Farben als Bedeutungsträger verwendet, zum Beispiel für Satzglieder, ist es ratsam, sie verbindlich für die Schule festzulegen.

Die Visualisierung grammatischer Sachverhalte stellt eine große Hilfe insbesondere für die Schülerinnen und Schüler dar, deren Defizite im Satzbau zutage treten. Da englische Sätze zumindest in den ersten Lehrjahren klar strukturiert sind, lassen sich die einzelnen Satzglieder mit farbigen Plakaten gut darstellen.⁴⁴ Empfehlenswert ist auch, ein Regelheft für die im Unterricht behandelten Grammatikthemen anlegen zu lassen, das der oben angesprochenen Visualisierung folgt. Möglicherweise ist eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund von LRS sehr lange darauf angewiesen, englische Sätze regelrecht zu konstruieren. Kann sie oder er im Förderunterricht oder zu Hause anhand dieses Heftes ausreichend üben, können so Schwierigkeiten eher kompensiert werden.

7. Allgemeine Hilfen

Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen oder Lernstörungen ist es besonders wichtig, die Lehrkräfte als sachkundige und fördernde aber durchaus auch fordernde Lernbegleiter zu erleben. Häufig muss die Motivation gestützt, Mut zugesprochen aber auch das Durchhaltevermögen trainiert werden. Unersetzlich sind Rückhalt und angemessene, oft über einen langen Zeitraum erforderliche Unterstützung seitens der Eltern. Es ist aber ebenso unerlässlich eine Akzeptanz innerhalb einer Klassengemeinschaft gegenüber einer mitunter

⁴³ Beispiele hierfür sind Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen, Satzarten und Satzglieder sowie Funktion und Gebrauch der Zeiten.

⁴⁴ zum Beispiel: Subjekt: blau; Prädikat: rot, dabei kann man die Hilfsverben getrennt auflisten und mit orange unterlegen (Helfer mit Warnweste, die das verkürzte "not" tragen und bei einer Frage vor das Subjekt wandern); Objekte oder andere Ergänzungen: grün; ...

notwendigen Sonderbehandlung einer Schülerin oder eines Schülers herzustellen. Auch hierbei benötigt manches Kind Unterstützung.

Ausgangspunkt jeglicher Fördermaßnahmen im Englischunterricht ist eine genaue Beobachtung einer Schülerin oder eines Schülers hinsichtlich der Stärken und Schwächen sowie eine detaillierte Fehleranalyse in den Bereichen Sprechen, Lesen, Schreiben sowie grammatischer Themen. Tests und Vokabeltests dienen als Lernstandsbestimmung, sie müssen sorgfältig ausgewertet und die Ergebnisse in die Förderplanarbeit mit aufgenommen werden. Eine enge Zusammenarbeit mit allen Lehrkräften, die die Schülerin oder den Schüler unterrichten, insbesondere mit den Deutsch- und Klassenlehrerinnen oder -lehrern, bildet eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Förderung zum Wohle dieses Kindes.

8. Umsetzung der VwV für das Fach Englisch

In Modul A der Handreichungsreihe⁴⁵ und in den Kapiteln II.b und II.c in Modul C (siehe Seite 16-32) werden die Vorgaben dargestellt, die sich aus der VwV für die Gestaltung von Unterricht und Schulkonzept sowie die Bewertung von Schülerleistungen ergeben. Dort finden sich Antworten auf Detailfragen, wie zum Beispiel zur Gestaltung der Diagnostik, zur Einbindung der Eltern oder zur Förderung bei Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben ab Klasse sieben.

Entscheidend für alle Fächer ist die Feststellung des besonderen Förderbedarfs durch die Klassenkonferenz, wenn Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben dauerhaft, das heißt etwa ein halbes Jahr, mit der Note „ausreichend“ oder schlechter bewertet werden müssen. Auch schlechte Leistungen im Fach Englisch können ein Hinweis auf das Vorliegen einer LRS sein. Somit kommt den Fachlehrkräften die Verantwortung zu, Schwierigkeiten aufmerksam zu beobachten und bei bestehenden Problemen die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer um die Einberufung der Klassenkonferenz zu bitten.

Mit dem Beschluss der Klassenkonferenz ist die Grundlage für die „zurückhaltende Gewichtung“ gegeben, die einen Zeugniseintrag zur Folge hat. Die Fachlehrkräfte entscheiden wie sie die zurückhaltende Gewichtung gestalten, sollten sich aber in der Klassenkonferenz abstimmen.

Zudem bestimmen die Ergebnisse der Lernstandsdiagnostik Art, Form und Ausmaß der jeweiligen Fördermaßnahmen. Es ist Aufgabe der Englischlehrerinnen und -lehrer, für ihr Fach ein schulisches Konzept zu entwickeln.⁴⁶

⁴⁵ siehe Kapitel II „Grundlagen“ in Modul A

⁴⁶ An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass Förderkonzepte zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen bisher immer noch wenig Einzug in die Schulen gehalten haben. In Schulbüchern sind dazu bisher wenig Hilfestellungen enthalten. Auch Fortbildungsangebote sind spärlich gesät. Die Englischlehrer werden daher ausdrücklich ermuntert, selbst aktiv zu werden, sich anhand der angegebenen Literatur umfassend zu informieren, um eigene Konzepte zu entwickeln und in die Diskussion einzubringen. Dies ist – wie bereits erwähnt – umso wichtiger, als jedes verwendete Unterrichtswerk hinsichtlich der Grammatik und des Vokabulars unterschiedlich vorgeht. LRS-Förderung im Fremdsprachenunterricht steckt noch in den Kinderschuhen, weitere Mitstreiterinnen und Mitstreiter werden dringend gesucht.

Kommen Maßnahmen der zurückhaltenden Gewichtung im Fach Englisch zum Einsatz, sind folgende Punkte besonders zu beachten:

Bei der **Beurteilung der Leseleistung** sollte bedacht werden, dass diese nicht nur aus lautem Vorlesen vor der Klasse zu ermitteln ist, sondern den Bereich „sinnerfassendes Lesen (leise oder laut)“ und damit ein Leseverständnis mit einschließt. Eine Leseschwäche hat – wie bereits erläutert – zumeist gravierende Auswirkungen auf das Textverständnis und alle damit zusammenhängenden Aufgaben. Eine zurückhaltende Gewichtung der Leseleistung muss dem Rechnung tragen.

Bezüglich der **Rechtschreibleistung** im Fach Englisch kann beziehungsweise sollte eine Englischlehrerin oder ein Englischlehrer der Klassenkonferenz folgende auf den jeweiligen Einzelfall zugeschnittene Vorgehensweisen zum Beschließen nahelegen:

- Bei **Diktaten** wird der zu fördernden Schülerin oder dem zu fördernden Schüler eine Alternativaufgabe gestellt, zum Beispiel ein Lückendiktat mit geübten Wörtern.
- In **Vokabeltests** wird die Rechtschreibung weder in Englisch noch in Deutsch bewertet. Die Wörter müssen aber eindeutig, wenn auch fantasievoll geschrieben, erkennbar sein. Die aus ihnen ablesbare Rechtschreibleistung ist als Lernstandsdiagnose auszuwerten und in weitere Fördermaßnahmen einzubeziehen.
- Vokabeltests können auch als Zuordnungstest (Englisch zu Deutsch) oder mit Auswahlantworten gestaltet werden.
- Anstelle eines schriftlichen Vokabeltests kann ein mündlicher Test treten (möglichst nicht vor der Klasse), die Schülerin oder der Schüler kann gewusste Wörter auch diktieren.
- Bei einer **schriftlichen Arbeit** zur Bewertung der Rechtschreibleistung wird der Umfang auf einen für die zu fördernde Schülerin oder den zu fördernden Schüler angemessenen Umfang begrenzt.

Mögliche Hilfen im Sinne des Nachteilsausgleichs, die das Anforderungsprofil einer Aufgabe nicht absenken, können für das Fach Englisch folgendermaßen aussehen:

- Die **allgemeinen Rahmenbedingungen** können auf die besonderen Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler Rücksicht nehmen.⁴⁷
- **Anpassung oder Verlängerung der Arbeitszeit:** Die Notwendigkeit dieser Hilfe soll hier noch einmal betont werden. Bei der Fülle von Einzelschritten, die gerade beim Lesen englischer Texte oder Aufgabenstellungen erforderlich sind, um eine korrekte Sinnentnahme sicherzustellen, sollte ein betroffenes Kind zu besonderer Sorgfalt angehalten und ihm daher auch ausreichend Zeit gegeben werden.
- Nutzung von besonderen **technischen oder didaktisch-methodischen Hilfen**, wie
 - Computer oder Laptop als Schreibhilfe.
 - Lesehilfen.
 - größere Schrift.
 - klar strukturierte Arbeitsblätter.
 - Vorlesen von Texten und Aufgabenstellungen.
- **Anpassung der Gewichtung** der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistung auf die Besonderheiten der/des betreffenden Schülerin/Schülers, insbesondere auch eine im

⁴⁷ siehe VwV 22.08.2008, Punkt 2.3.1

Einzelfall sinnvolle stärkere Gewichtung der mündlichen Leistungen. Allerdings muss jede dieser Leistungsarten eine hinreichende Gewichtung behalten.

- Abweichen von **äußeren Rahmenbedingungen** (zum Beispiel Sitzordnung).

Diese Maßnahmen des Nachteilsausgleichs sind in allen Klassenstufen und auch in den Abschlussprüfungen anwendbar. Sie können zusätzlich zur zurückhaltenden Gewichtung angewandt werden. Wichtig ist jedoch, dass auch zum Einsatz von Maßnahmen des Nachteilsausgleichs ein Beschluss der Klassenkonferenz notwendig ist.

Sobald die Leistung im Lesen und Rechtschreiben länger als ein halbes Jahr, also dauerhaft, weniger als ausreichend ist, muss die Klassenkonferenz die zurückhaltende Gewichtung beschließen. Maßnahmen im Sinne des Nachteilsausgleichs sind dann begleitende Hilfen.

Außerhalb von Prüfungssituationen sind auch alle weiteren Maßnahmen möglich, die unter visuelle Hilfen, auditiven Hilfen und Hilfen zur Grammatik (siehe Punkt vier bis sechs in diesem Beitrag) aufgeführt wurden.

Um einer Schülerin oder einem Schüler mit LRS zu ermöglichen, das jeweils für alle geltende Anforderungsprofil zu erreichen und um sich eventuell ergebende Härten abzumildern, wird auf bestehende, in anderen Vorschriften festgelegte Ermessensspielräume verwiesen:

- Nachlernfristen,
- Ausnahmeregelungen bei Versetzungsentscheidungen,
- zusätzliche Wiederholung von Klassen oder Jahrgangsstufen,
- Ergänzung der Noten durch verbale Beurteilungen,
- Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen.

Autorin:

Gisela Zander ist seit 1975 Lehrerin, arbeitet seit 1985 an der Karlschule in Freiburg, einer Grund- und Werkrealschule mit LRS-Schulprofil. Über viele Jahre war sie tätig in der Lehrerfortbildung zum Thema „LRS und Fremdsprachen“.

Veröffentlichungen:

- Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht. Verlag an der Ruhr. Mülheim/Ruhr, 2002
- Besser Englisch lernen trotz LRS. Verlag an der Ruhr. Mülheim/Ruhr, 2002
- Legasthenie im Englischunterricht. In: Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer Heft 1/2005, Berlin 2005
- Hidden words. Persen Verlag. Horneburg, 2006
- Fit in Englisch trotz LRS. In: Tagungsband zum Kongress „Legasthenie – Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft“ vom 31.5.2008 in Zürich, Schweiz. Verband Dyslexie Schweiz

Verwendete Literatur

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.: Legasthenieprobleme im Fremdsprachenunterricht, 1990.
Davids, B.: Just verbs 1 und 2 (CD). Hubertus-Verlag 1999.

- Dummer-Smoch, Lisa: Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Ernst Reinhardt Verlag. München/Basel, 2002 (4. überarb. Auflage).
- Kerstin, B.: Fit in Englisch trotz LRS. AOL Verlag, Buxtehude 2009.
- Sellin, Katrin: Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. Ernst Reinhardt Verlag. München, 2008.
- Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 (Az.: IV/1-6500.333/61), K. u. U. 2008, S. 149. ber. A. 179.
- Zander, Gisela: Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht. Verlag an der Ruhr. Mülheim/Ruhr, 2002.
- Zander, G.: Legasthenie im Englischunterricht. In: Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer Heft 1/2005, Berlin.
- Zander, G.: Hidden words. Horneburg, 2006.

Anhang: Hilfen zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche

(Alle Nennungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit!)

Mögliche Ansprechpartner bei LRS:

- Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie die Schulleitungen können über die Hilfsstrukturen vor Ort informieren. Sie bringen das Verfahren zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs in Gang.
- Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer zu LRS an der jeweiligen Schule sind von den Schulämtern entsprechend fortgebildet und können in Fachfragen weiterhelfen.
- Fachberaterinnen und Fachberater für LRS an den Staatlichen Schulämtern koordinieren das Netzwerk zur Diagnostik und Förderung bei LRS im jeweiligen Schulamt. In manchen Schulämtern bekommt man Kontakt zu den Fachberaterinnen und Fachberatern über die „Arbeitsstelle für Kooperation“.
- LIMA-Schulen (Leseinseln und Leseintensivmaßnahmen): In jedem Schulamtsbezirk gibt es Schulen mit Schwerpunkt auf Lese-Rechtschreibförderung. Hier finden spezielle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im Lesen und Rechtschreiben statt. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Feststellung des besonderen Förderbedarfs durch die Klassenkonferenz.
- Beratungsstellen an den Schulen für Hörgeschädigte beziehungsweise den Schulen für Sprachbehinderte können Hörleistung und Sprachentwicklung einschätzen und auf der Suche nach der adäquaten Förderung weiterhelfen.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie Baden-Württemberg e.V. können Eltern und Lehrkräften bei Fragen der Feststellung und der Förderung bei LRS weiterhelfen und kennen zudem das jeweilige Netzwerk vor Ort. Kontaktinformationen bietet die Homepage des Landesverbands (siehe Links).

Auswahl hilfreicher Broschüren aus Baden-Württemberg

Materialien Grundschule, Lese-Rechtschreibprobleme: Prävention – Diagnose – Förderung – Leistungsmessung. Landesinstitut für Schulentwicklung. Stuttgart 1999 (GS – 5)

- Bestelladresse: Landesinstitut für Schulentwicklung, Heilbronner Str. 172, 70191 Stuttgart, Tel.: 0711/6642 1204, Fax: 0711/6642 1099
- Autorenteam unter Leitung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport
- Inhalte:
 - Darstellung von Möglichkeiten der Prävention und Förderung bei LRS
 - Hinweise zur Leistungsmessung
 - Hinweise zur Nutzung des Computers in der LRS-Förderung
 - Literaturempfehlungen

LRS – Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben: Ein Thema auch in weiterführenden Schulen. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e.V. Stuttgart 1999

- Bestelladresse: www.kultusportal-bw.de (Service/Publikationen/Themen, als Printversion vergriffen)
- Inhalte:
 - Diagnostik in der Sekundarstufe
 - Möglichkeiten der Förderung in den verschiedenen Schularten
 - Einsatz spezieller Medien wie Schuldruckerei oder Computer
 - Hinweise zu den Zusammenhängen zwischen Fremdsprachlernen und LRS sowie zu Mehrsprachigkeit und zu funktionalem Analphabetismus

Beispiele für hilfreiche Links zum Thema LRS:

- www.legasthenie-lvl-bw.de
(Der Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Baden-Württemberg e.V. veröffentlicht hier beispielsweise:
 - *Literaturlisten zum Thema für Eltern und Lehrkräfte,*
 - *rechtliche und organisatorische Hinweise für Eltern, zum Beispiel Hilfen für einen Antrag auf Eingliederungshilfe beim Jugendamt oder Vorbereitung auf ein Gespräch mit Eltern,*
 - *Hinweise zur Diagnostik, Fördermaterial und Definition von LRS – sowohl für Eltern als auch für Lehrkräfte.)*
- www.schulamt-nuertingen.de
(Die Broschüre des Staatlichen Schulamts Nürtingen zu LRS mit kurzem Überblick über Erkennungsmerkmale von LRS, über Möglichkeiten der Diagnostik sowie Hinweisen, welche Möglichkeiten Lehrkräfte aufgrund der VwV zu Förderung haben. Eingestellt unter Unterstützungsangebote/VwV Förderbedarf/Inhaltsverzeichnis)
- www.sodis.th.schule.de
(Die SODIS-Arbeitsgruppe Thüringen hat bisher über 200 Computerprogramme getestet und bewertet, darunter auch Programme zur Förderung bei LRS, zum Beispiel „CEASAR Lesen 2.0“, „KLEX Version 11“ oder „Lesetrainer Plus“. Zudem ist eine Kriterienliste zur Bewertung von Software abrufbar.)
- www.kjp.med.uni-muenchen.de
(Unter „Forschung“/„Info Legasthenie“ findet sich eine Zusammenfassung der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus medizinischer Sicht zum Thema LRS und eine Bewertung der gängigsten standardisierten Testverfahren.)

- www.lrs-online.de
(Die „Beratungsstelle für LRS e.V.“ der Stadt Aachen stellt praxisorientierte wissenschaftliche Informationen zum Thema LRS zusammen. Außerdem gibt es Hinweise zu Kursangeboten und Online-Tests zur Diagnostik.)

- www.legakids.net:
(Ein ehrenamtlich arbeitendes Autorenteam aus Schulpraxis und Wissenschaft stellt hier wertvolle Informationen zum Thema LRS zusammen, zum Beispiel:
 - *hilfreiche wissenschaftliche Erklärungen zum Verständnis von LRS, unter anderem ein Artikel zu den Folgen, wenn LRS einseitig als medizinisch definierte Störung verstanden wird (Artikel von Frau Dr. Robering unter „Neues“/„LRS und Wissenschaft“),*
 - *Übersicht über Förderprogramme,*
 - *Linklisten für Kinder und Erwachsene,*
 - *die schulrechtlichen Grundlagen in den verschiedenen Bundesländern.**Schwerpunkt sind sowohl Kinder als auch Erwachsene mit LRS.)*

- www.lernfoerderung.de
(Eine Diplompädagogin veröffentlicht hier vielfältige Informationen und Hilfen zu verschiedenen Lernproblemen, auch zu LRS.)

Literatur und Material (teilweise kommentiert)

Überblick über LRS-Thematik

Breuer, Helmut / Weuffen, Maria: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Beltz praxis. Weinheim 2006

(Standardwerk)

Bertschi-Kaufann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle u. Materialien. Klett und Ballmer Verlag. Zug 2008 (2. Auflage)

(breiter Überblick über aktuelle Forschungen zur Lesekompetenz)

Haase, Peter: Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. borgmann verlag. Dortmund 2000

(Aufsatzsammlung, die einen raschen Einstieg in die Thematik ermöglicht)

Hasselhorn, Marcus u.a. (Hrsg.): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends Bd. 1. Hogrefe. Göttingen 2000.

Klicpera, Christian u.a.: Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Ernst Reinhardt Verlag. München 2010 (3. aktualisierte Auflage).

(breiter Überblick über neuere Forschungsergebnisse)

Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Winkler. Bochum 2002

(umfassende Darstellung zu Fragen der Diagnostik, der Ursachen und der Förderung der LRS, außerdem Fragen der Kommunikation zwischen Eltern und Schule, Hinweise zu Dyskalkulie und zu Analphabetismus)

Suchodoletz, Waldemar von: Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2006

(Verschiedene Autoren nehmen Stellung zu den vorhandenen Förderprogrammen bei LRS, zum Beispiel zu lerntherapeutisch begründeten Förderverfahren, zu computergestützten Verfahren oder zu Möglichkeiten der Prävention)

Suchodoletz, Waldemar von: Therapie von Entwicklungsstörungen – was hilft wirklich? Hogrefe Verlag. Göttingen 2009

(Untersuchungen zur Effektivität von Förderprogrammen zu Dyskalkulie, LRS, ADHS, ...)

Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Beltz. Weinheim 2004.

(eine studien- und praxisorientierte Einführung in Grundlagen, Diagnostik und Förderung im Bereich LRS/Legasthenie aus pädagogischer, psychologischer, medizinischer, fachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Sicht)

Warnke, A. u.a.: Legasthenie – Leitfaden für die Praxis. Hogrefe. Göttingen 2002.
(Zusammenfassung und Überblick über Theorien, Diagnostik und Behandlung einer Lese Rechtschreibschwäche – Zielgruppe vor allem Ärzte und Psychologen, aber auch Pädagogen)

Ratgeber

Ganser, Bernd / Richter, Wiltrud (Hrsg.): Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?
Auer. Donauwörth 2003
(Praxisnaher Leitfaden)

Kleinmann, Klaus: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern. borgmann verlag. Dortmund 1999
(umfangreiche Förderdiagnostik, Fördervorschläge bis in die Sekundarstufe)

Küspert, Petra: Neue Strategien gegen Legasthenie/Lese-Rechtschreib-Schwäche. Erkennen, Vorbeugen, Behandeln. Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Oberstebrink Verlag. Ratingen 2005
(Hinweise für Eltern zum frühen Erkennen einer LRS und zu Möglichkeiten der Förderung)

Mann, Christine u.a.: LRS, Legasthenie – Prävention und Therapie. Beltz. Weinheim 2001.
(Ratgeber für Lehrkräfte und Studierende, der helfen soll Anfangsschwierigkeiten zu vermeiden oder zu überwinden, Hilfen zur Diagnostik und Förderung)

Schulte-Körne, Gerd: Elternratgeber Legasthenie. Knauer. München 2004
(Leitfaden für Eltern von legasthenen Kindern)

Materialien und Programme zur Förderung

Für die Grundschule

Benz, Elisabeth: Praxisbuch Lese-Rechtschreibstörung. Schubi-Lernmedien. Braunschweig 2008

Cornelsen Redaktion: Lesetrainer 4 – Texte erschließen- Bildungsstandards erreichen. Cornelsen Verlag. Berlin 2006.

Crämer, Claudia u.a. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Westermann. Braunschweig 2000.

Dummer-Smoch, Lisa: Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Hilfen für Eltern und Lehrer legasthenischer Kinder. Ernst Reinhardt Verlag. München 2002 (4. akt. Auflage)

Dummer-Smoch, Lisa / Hackethal, Renate: Kieler Leseaufbau. Veris Verlag. Kiel 2007 (7. vollst. überarb. Auflage)

Dummer-Smoch, Lisa / Hackethal, Renate: Kieler Rechtschreibaufbau. Veris Verlag. Kiel 2001 (4. überarb. Auflage)

Michel, Hans-Joachim (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten – praktische Übungen zum Thema LRS. AOL-Verlag. Lichtenau 2001

Orth, Hanspeter: Erste Unterrichtshilfen aus der Mannheimer Leseschule. Mildenerger Verlag. Offenburg 1999

Reuter-Liehr, Carola: Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Verlag Dr. Winkler. Bochum 2001

Rinderle, Bettina: Übungen und Strategien für LRS-Kinder. AOL-Verlag. Lichtenau 2005 (2. Auflage)

Schlecht, Martina / Worm, Heinz-Lothar: Sinnentnehmendes Lesen mit einfachen bewährten Texten, 3./4. Schuljahr. Persen Verlag. Buxtehude 2002

Tacke, Gero: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit in drei Heften für jeweils Klasse 1/2, 2/3 und 4/5. Auer-Verlag. Donauwörth 2005.
(*Version für die Schule*)

Tacke, Gero: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für das Üben zu Hause in drei Heften für jeweils Klasse 1/2, 2/3 und 4/5. Auer-Verlag. Donauwörth 2005.
(*Version für das Üben zu Hause*)

Tacke, Gero: Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining. Programm zum Aufbau der Rechtschreibkompetenz ab Klasse 3. Kopiervorlagen mit Erläuterungen. Grund- und Aufbaukurs. Auer-Verlag. Donauwörth 2008.
(*Version für die Schule*)

Tacke, Gero: Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining für zu Hause. Programm zum Aufbau der Rechtschreibkompetenz ab Klasse 3. Auer-Verlag. Donauwörth 2008.
(*Version für das Üben zu Hause*)

Tacke, Gero. Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung für den Unterricht in drei Heften: ab Mitte Klasse 2, ab Klasse 3 und ab Klasse 4. Auer-Verlag. Donauwörth 2009.

(Version für die Schule)

Tacke, Gero. Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Leseförderung für das Üben zu Hause: ab Mitte Klasse 2, ab Klasse 3 und ab Klasse 4. Auer-Verlag. Donauwörth 2009.

(Version für das Üben zu Hause)

Wild, Edmund: Strategisches Lesetraining. 3.-5. Schuljahr. Persen Verlag. Buxtehude 2010

Für die weiterführende Schule

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose, Förderung, Materialien, (Klasse 1 – 6). Auer. Donauwörth 2000.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle u. Materialien. Klett und Ballmer Verlag. Zug 2008 (2. Auflage).

Fulde, Agnes: Rechtschreiben erforschen 5/6. Cornelsen Verlag. Berlin 2006

Ganser, Bernd / Richter, Wiltrud (Hrsg.): Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe? Auer. Donauwörth 2003.

Hollbach, Hans-Werner: Lesetraining – für Kinder mit LRS ab Klasse 4. Verlag für lerntherapeutische Medien. Lehr 2002

Horch-Enzian, Ulrich: Individuelle Förderung bei LRS, 4. - 7. Schuljahr, Basistraining. Schöningh Verlag. Paderborn 2008

Horch-Enzian, Ulrich: Individuelle Förderung bei LRS, 4.-7. Schuljahr, Aufbautraining. Schöningh Verlag. Paderborn 2009

Iwansky, Rainer: Rechtschreiben o.k. – trotz LRS, Stundenentwürfe. Miltenberger Verlag. Offenburg 2009 (7. Aufl.)

Kleinmann, Klaus: Die Wortbaustelle. Morphemtraining für LRS-Schüler. 5.-7. Klasse. Brigg Verlag. Augsburg 2009

Kleinmann, Klaus: Lese-Rechtschreibschwäche? Das Basistraining – anschaulich und systematisch. Persen Verlag. Buxtehude 2001

Schwaab, Sabine: Lesetraining – Materialien zur Verbesserung der Lesekompetenz, 5.-8.Klasse. Brigg Verlag. Augsburg 2009 (2. Auflage)

Für den Fremdspracherwerb

Sellin, Katrin: Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. Ernst Reinhardt Verlag. München, 2008

Zander, Gisela: Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht. Verlag an der Ruhr. Mülheim/Ruhr, 2002

Zander, Gisela: Besser Englisch lernen trotz LRS. Verlag an der Ruhr. Mülheim/Ruhr, 2002

Sambanis, Michaela: Keep up. Fördermaterialien und Tipps für den Englischunterricht ab Klasse 3. Brigg Verlag. Augsburg 2009

Computergestützte Förderung

GUT1 und GUT 2. Computer und Lernen

- Ziel: Übung der 600 häufigsten Fehlerwörter
- konzipiert für das 2. bis 7. Schuljahr

Der Neue Karolus, Version 6.0

- Übungen zum Lesen und Schreiben, angelehnt an den Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau
- Einsatz vor allem in der Grundschule

GSS Gleitzeile 1

- Unterstützung des Lesens durch in Größe, Tempo und Richtung einstellbare Laufschrift
- einsetzbar in allen Altersgruppen, konzipiert für den Einsatz im Anfangsunterricht

KLEX Version 11

- vielfältige, motivierend aufbereitete Übungen zum Rechtschreiben und Lesen, allerdings sollten die Buchstaben bereits eingeführt sein
- für alle Altersgruppen

Syllabo

- Intensivförderung bei LRS auf Grundlage des rhythmisch-silbierenden Mitsprechens wie es auch bei FRESCH zum Einsatz kommt, daher sollte sowohl die Methode auch unbedingt im Unterricht zum Einsatz kommen
- Klasse 1-4

Lesetrainer Plus

- Lesetraining mit 13 Übungen auf unterschiedlichen Niveaustufen, die bei Bedarf durch die Lehrkraft verändert werden können
- Klasse 1-4

Hinweis:

Computerprogramme, die in der Schule zum Einsatz kommen, können bei der Mediengutachtung des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg zur Bewertung eingereicht werden.

Wo finde ich Hinweise auf die spezielle Diagnostik bei LRS?

U. Garbe stellt in ihrem Beitrag „Theoretische Grundlagen: Erklärungsansätze, Erscheinungsformen, Diagnostik“ unter dem Punkt „Die Feststellung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Lehrkräfte“ informelle und standardisierte Testverfahren vor (siehe Seite 53-58). Sie weist auf Einsatzbereiche sowie Vor- und Nachteile einzelner Verfahren hin und beschreibt, inwiefern das Wissen über Entwicklungsverläufe und diagnostische Fragehaltungen wichtige Grundlagen für die Diagnostik sind (siehe Seite 59).

H. Orth und S. Rausch beschreiben im Kapitel „Die Weiterentwicklung eines Schulprofils: Förderpraktische Umsetzung der VwV an der Wallstadt-Grundschule Mannheim“ wie aus den Ergebnissen der Diagnostik mit Beobachtung, DBL oder WRT (je nach Klassenstufe) ein Förderprogramm aufgebaut wurde, das auch das Schulkonzept verändert hat. Mittlerweile folgen Diagnostik und Einleitung von Fördermaßnahmen einem festen Ablauf (siehe Seite 104-106).

In Modul A ist im Kapitel III.2 „Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes/Diagnostik“ eine Übersicht zu verschiedenen standardisierten Testverfahren zum Lesen und Rechtschreiben veröffentlicht.

Die Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie der Universität München gibt auf ihrer Homepage einen Überblick zu den gängigsten standardisierten Testverfahren und weist auf Vor- und Nachteile hin. Die Informationen sind abrufbar unter: www.kjp.med.uni-muenchen.de

Standardisierte Testverfahren sind erhältlich über die Testzentrale. Auf der Homepage und Im Katalog werden die Verfahren auch beschrieben: www.testzentrale.de.

Stichwortverzeichnis

Kein Anspruch auf Vollständigkeit, genannt werden nur die wichtigsten Fundstellen.

| Stichwort | Seiten |
|---|---|
| ADHS | 61 |
| alphabetische Strategie oder Phase (lautgetreues Schreiben und synthetisierendes Lesen) | 35, 39-41, 44, 56, 68, 72-75, 93, 113 |
| analytische und synthetische Methode der Leseförderung | 64/65 |
| Anlauttabelle | 66 |
| auditive Verarbeitung | 46, 150/151, 159 |
| Blicksprung (Steuerung der Augenbewegungen) | 46/47, 122 |
| Computerprogramme | 71, 89, 159, 172/173 |
| Diagnose- und Vergleichsarbeiten | 52 |
| Diktat | 32, 43, 93 ff, 109-111, 138 |
| direkte Worterkennung, Sichtwortschatz | 36, 38, 80/81, 132 |
| Eltern | 4 ff, 16-19, 21-24, 29/30, 31, 61, 68, 82, 83, 106, 109 |
| Fehlerkorrektur (Rechtschreiben) | 94-99 |
| Groß- und Kleinschreibung (Förderung) | 88, 110/111, 137 |
| häufige Fehlerwörter (Merkwörter) | 88/89, 135-137, 153 |
| informelle Testverfahren | 50-52, 59 |
| Klassenkonferenz | 16, 18, 21-23, 25, 59, 161 ff |
| Legasthenie (Begriffsdefinition) | 33/34 |
| Lesegeschwindigkeit | 37, 44/45, 75, 81 |
| Lesemotivation | 69/70, 112 |
| Lese-Rechtschreibschwäche (Begriffsdefinition) | 33/34 |
| Lese-Rechtschreibstörung (Begriffsdefinition) | 33/34 |
| Lesestrategien | 116 ff |
| Lesetechnik | 72-77, 80, 116, 77-79 |
| logografische Phase | 35/36, 67/68 |
| Modelle zur Entwicklung des Lesens | 36-39 |
| Modelle zum Schriftspracherwerb (Rechtschreibung) | 34-36 |
| Organisation der Förderung | 82-85, 86, 106/107, 114 ff, 118 ff, 136, 153 ff |
| orthografische Phase | 35, 80, 93, 130 ff |
| phonologische Bewusstheit | 39, 45, 53, 72, 153 |
| Ranschburgsche Hemmung | 33, 73, 93 |
| Unterricht und besondere Förderung | 14/15, 64ff, 93ff, 119 ff, 140/141, 153 ff |
| Rechtschreibstrategien | 86-88, 94 ff, 107-109, 129 ff, 139 |
| Silbentraining, Lesen in Silben | 75/76, 116, 132, 154 ff |
| silbierendes Mitsprechen, Sprechschwingen (vor allem in Zusammenhang mit FRESCH, der Freiburger Rechtschreibschule) | 86, 107-109, 129 ff, 153 ff |
| Sprachentwicklungsstörung | 60/61 |
| Spracherfahrungsansatz | 65-67, 107 |
| standardisierte Testverfahren | 53-59, 82, 87, 100, 104/105, 174 |
| synthetisierendes Lesen (alphabetische Strategie oder phonologisches Rekodieren) | 36, 72 ff, 116 |
| Textverständnis / Sinnentnahme | 37/38, 82, 114/115, 162 |
| visuelle Verarbeitung | 46, 150/151, 158/159 |