

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule

Impressum

Herausgeber im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF):

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0
Fax: 03378 209-149

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren: Jutta Schwenke Daniela Ebert, Norbert Fassbender, Erna Hattendorf,
Bärbel Kriemann, Sylvia Kühne, Heike Redel, Susanne Reinhardt,
Ulla Reuter-Manß, Monika Rümpel, Isolde Wasmuth, Gudrun von Wysiecki
unter Mitarbeit von Jeannine Aris, Rosemarie Bollmann und Jenny Diepold

Redaktion: Jutta Schwenke

Grafik Titelblatt: Jacky Gleich

Layout: Christa Penserot

Druck und Herstellung: Gieselmann Druck und Medienhaus, Potsdam

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Dezember 2010

ISBN: 978-3-940987-67-9

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

INHALTSVERZEICHNIS

1	Fragen zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten	8
2	Aspekte der Lernentwicklung	10
2.1	Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs	10
2.2	Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung	11
2.3	Das Stufenmodell der Leseentwicklung	12
3	Erfassen der Lernausgangslage und Beobachtung der Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 1 bis 6.....	18
3.1	Instrumente zum Erfassen der Lernausgangslage und zur Beobachtung des Lernprozesses	18
3.1.1	Schriftspracherwerb	18
3.1.2	Rechtschreibung	19
3.1.3	Lesen	21
3.2	Einsatzmöglichkeiten in den einzelnen Jahrgangsstufen	22
4	Pädagogische Angebote zur Förderung.....	25
4.1	Rechtschreibung	26
4.1.1	Lernangebote zur Entwicklung der alphabetischen Strategie	26
4.1.2	Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Strategie	28
4.1.3	Lernangebote zur Entwicklung der morphematischen Strategie.....	30
4.2	Lesen	32
4.2.1	Lernangebote zur Entwicklung der alphabetischen Strategie	33
4.2.2	Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Strategie	35
4.2.3	Weiterentwicklung der Lesekompetenz	36
4.3	Lernstrategien und Arbeitstechniken beim Rechtschreiben	39
5	Der individuelle Förderplan für Schülerinnen und Schüler mit LRS.....	44
5.1	Schulrechtliche Grundlagen	44
5.2	Grundsätze der Förderplanung	44
5.3	Förderplanbeispiele und Blankoformulare	45
6	Klassenarbeiten im Fach Deutsch.....	50
6.1	Rechtliche Grundlagen in der Grundschulverordnung (GsVO)	50
6.2	Praktische Umsetzung	50

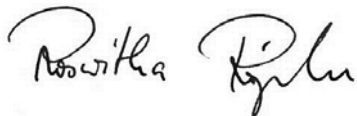
6.3	Klassenarbeiten zu verschiedenen Aufgabenbereichen	51
6.3.1	Lesen.....	51
6.3.2	Texte verfassen.....	51
6.3.3	Rechtschreibung und Sprache untersuchen.....	52
7	Aussetzung der Benotung nach § 16 (8) GsVO.....	53
8	Eltern – Partner, die es zu gewinnen gilt.....	54
9	Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für LRS in den Bezirken.....	56
10	Adressen der Schulpsychologischen Beratungszentren in den Bezirken.....	57
11	Literaturverzeichnis.....	59
Anhang.....		61
	So beurteile ich mich selber (Jahrgangsstufen 2 und 3)	62
	Aufgabenverteilungen gemäß § 16 der Grundschulverordnung (GsVO)	64
	Schulrechtliche Grundlagen zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten	
	§ 16 (GsVO) – Besondere Förderung bei Lese- und Rechtschreib-schwierigkeiten und bei Rechenstörungen	66
	§ 16 (Sek I-VO) – Förderung bei Lese- und Rechtschreib-schwierigkeiten	68
	§ 19 (Sek I-VO) – Lerndiagnose, Lernerfolgskontrollen	68
	§ 36 (Sek I-VO) – Nachteilsausgleich	69
	§ 14 (VO-GO) – Lernerfolgskontrollen	69
	§ 31 (VO-GO) – Nachteilsausgleich	69
	Aus der Anlage 2 der Ausführungsvorschriften über Zeugnisse (AV Zeugnisse in der Fassung vom 26. August 2010)	69
	Formulare	
	Lernentwicklungsbericht LRS als Antrag auf Entscheidung über Nichtberücksichtigung der Benotung von Lese- und Rechtschreib-leistungen nach § 16 (8) GsVO	70
	Beschluss der Klassenkonferenz über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entsprechend § 16 (7) GsVO in Form von unterstützenden Maßnahmen	73
	Lernentwicklungsbericht LRS als Anlage zur Bildungsgangempfehlung	74

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit Inkrafttreten des § 16 der Grundschulverordnung (GsVO)¹ im Jahr 2005 in Berlin sind in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten deutlich mehr Aufgaben und eine höhere Verantwortung an die Schulleitung bzw. die Deutschlehrkraft übertragen worden. Eine Gruppe Berliner Lehrkräfte hat deshalb diesen Leitfaden mit knappen, an der täglichen Unterrichtspraxis orientierten Materialien entwickelt, der im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom LISUM herausgegeben wird. Er soll die zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin herausgegebene umfangreiche Handreichung „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ... und was man dagegen tun kann“ ergänzen.

Wir hoffen, dass dieser Leitfaden allen Lehrkräften für die tägliche Unterrichtspraxis Orientierungen und Anregungen gibt, und wünschen ein produktives und erfolgreiches Arbeiten mit diesem Material.



Dr. Roswitha Röpke

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule,
Sonderpädagogische Förderung und Medien

¹ Letzte Fassung vom 09. September 2010/ siehe Anhang

Einleitung

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) haben nachhaltige Wirkungen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Bei gleichen intellektuellen Fähigkeiten im Einschulungsalter haben sie vergleichsweise geringere Chancen, eine Schulzeit ohne Klassenwiederholungen zu absolvieren und geraten schneller als andere in den Teufelskreis von Lernstörungen.

Auswirkungen von LRS auf die Schullaufbahn

Es ist ein kompliziertes Thema, zu dem unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen – von der Psychologie und Medizin über die Psycholinguistik, Soziologie und natürlich die Pädagogik und Didaktik – Beiträge leisten.

Da zwischen den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit LRS beschäftigen, weiterhin kein Konsens besteht, stellen wir im ersten Kapitel kurz die pädagogische Sichtweise – wie sie auch ihren Niederschlag in der Grundschulverordnung findet – dar, um eine gemeinsame Verständigungsgrundlage bezüglich Diagnose und Förderung zu schaffen.

Lehrkräfte benötigen Wissen über die einzelnen Schritte der Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben, um Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gezielt unterstützen zu können. Diese Schritte werden in Kapitel 2 vorgestellt. Sie dienen als Grundlage für Diagnose und Förderung, die im Mittelpunkt der Kapitel 3 und 4 stehen.

Grundlegendes für Lehrkräfte

Das Kapitel 5 schließt sich mit einer kurzen Darstellung rechtlicher und theoretischer Hinweise zu Förderplänen – bezogen auf LRS – an. Die Vorstellung von zwei praktischen Beispielen und Blanko-Vorlagen für die eigene Benutzung sollen die eigene Erstellung von Förderplänen, die für Grundschullehrkräfte immer noch ungewohnt ist, erleichtern.

Möglichkeiten der Differenzierung bei Klassenarbeiten im Fach Deutsch, die dazu beitragen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit LRS Erfolge verzeichnen können, werden in Kapitel 6 vorgestellt.

Wann ist die Aussetzung der Benotung sinnvoll? Welches sind die rechtlichen Grundlagen? Welche Beobachtungsverfahren sollten zugrunde gelegt werden? Auf diese Fragen gibt Kapitel 7 Antwort. Ein Formular im Anhang bietet sowohl den Lehrkräften als auch der verantwortlichen Schulleitung Hilfe und Orientierung für das Genehmigungsverfahren.

Bei Eltern führen die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ihres Kindes oftmals zur Verunsicherung. Kapitel 8 enthält Anregungen für Beratungs- und Gesprächsangebote, die Eltern im Umgang mit den Problemen ihres Kindes Unterstützung bieten können.

Die Adressen der Ansprechpartnerinnen und -partner für LRS und der Schulpsychologischen Beratungszentren in den Bezirken befinden sich in Kapitel 9 und 10.

Wichtige Adressen

Im Anhang befindet sich ein Selbsteinschätzungsbogen, mit dem Kinder beim Schriftspracherwerb ihr Lernen reflektieren können. Ebenso ist eine Übersicht über die Aufgabenverteilung der verschiedenen Professionen im Umgang mit lese-rechtschreib-schwachen Schülerinnen und Schülern angefügt. Eine Dokumentation der rechtlichen Grundlagen, auch für die weiterführenden Schulen, und ein Formularanhang runden den Leitfaden ab.

1 Fragen zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten

Was sind Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS)?

*Pädagogische
Sichtweise*

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten werden aus pädagogischer Sicht als Verzögerung in der Lese-Rechtschreib-Entwicklung ohne Bezug zur Intelligenz definiert. Diese Definition ist angelehnt an die Beschlüsse der KMK.

Der Begriff „Legasthenie“ wird bewusst vermieden, denn der Störungs- bzw. Krankheitsbegriff ist nicht hilfreich, suggeriert er doch, dass nur durch eine besondere Behandlung außerhalb des schulischen Kontextes die Störung beseitigt werden kann.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen jedoch Unterstützung im Erkennen und Fördern von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auf der Grundlage ihres aktuellen Entwicklungsstandes.

Welche Ursachen haben Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten?

*Wechselwirkung
verschiedener
Faktoren*

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind nicht auf einen einzigen ursächlichen Faktor zurückzuführen. Sie entstehen in einem ungünstigen Bedingungsgefüge, bei dem verschiedene Faktoren sich gegenseitig beeinflussen können:

- personale Faktoren des Kindes (z. B. Sprachauffälligkeiten),
- Umweltfaktoren (z. B. Schriftnähe bzw. -ferne des Elternhauses),
- schulische Bedingungen (z. B. fehlende Anknüpfung an die Lernausgangslage).

Woran erkenne ich Kinder mit LRS?

Mögliche Anzeichen für eine Verzögerung in der Lese- und Schreibentwicklung können sein:

ZU BEGINN DER ERSTEN JAHRGANGSSTUFE

- Der Unterschied zwischen Zahlen und Buchstaben wird nicht erkannt.
- Die Buchstabenkenntnis ist sehr gering.
- Die phonologische Bewusstheit ist nur unzureichend ausgebildet.

NACH DEN ERSTEN DREI MONATEN:

- Zwei- bis viersilbige Wörter können nicht in Sprechereinheiten gegliedert werden.
- Eine Sprechereinheit aus Vokal und Konsonant kann nicht nach dem Klang in Buchstaben zerlegt werden.

AM ENDE DER ERSTEN JAHRGANGSSTUFE

- Die Beziehung von Laut und Schreibung ist noch kaum erfasst.
- Die Synthese von zwei oder drei Buchstaben wird noch nicht beherrscht.

*Mögliche
Anzeichen in der
Schulanfangsphase*

AM ENDE DER ZWEITEN JAHRGANGSSTUFE

Beim Schreiben

- Die Stufe der entfalteten alphabetischen Strategie² ist noch nicht erreicht.
- Wörter werden so falsch geschrieben, dass sie nicht lesbar sind.
- Bei einer standardisierten Schreibprobe – z. B. der Hamburger Schreibprobe – ist der Prozentrang kleiner als 15³.

Mögliche Anzeichen am Ende der Schulanfangsphase

Beim Lesen

- Die Synthese von Buchstaben zu einem Wort gelingt nur unzureichend.
- Wörter werden ohne Bezug zum Inhalt erraten oder ganz ausgelassen.
- Das Kind ist so sehr auf die Lesetechnik konzentriert, dass es keine Beziehung zu den Wortbedeutungen oder zum Inhalt des Textes herstellt.

IN DEN FOLGENDEN JAHRGANGSSTUFEN

Beim Schreiben

- Die Fehlerquote ist sehr hoch.
- Die Schrift ist oft ungerade und schwer lesbar.
- Orthografische Strukturen werden kaum beachtet.
- Lernwörter sind nur in geringem Umfang verfügbar.
- Bei einer standardisierten Schreibprobe ist der Prozentrang kleiner als 15.

Mögliche Anzeichen in höheren Jahrgangsstufen

Beim Lesen

- Pseudowörter werden nicht bemerkt.
- Es gibt kaum Bemühungen um Sinnverständnis.
- Das Tempo beim stillen Lesen ist langsam.
- Der Vortrag beim Vorlesen ist stockend

² = weitgehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme (siehe Seite 15)

³ Der Prozentrang ist ein statistischer Wert, der die Position einer individuellen Leistung innerhalb einer Vergleichsgruppe kennzeichnet. Prozentrang 15 bedeutet, dass 15 Prozent des Jahrgangs gleich schwach oder schwächer sind.

2 Aspekte der Lernentwicklung

„Lese- und Rechtschreibfehler können aus zwei Perspektiven interpretiert werden: Als Minderleistung gegenüber der Norm oder als konstruktive Versuche des Kindes, Wörter mit den Strategien zu verschriften bzw. zu entschlüsseln, die ihm nach seiner Erfahrung zur Verfügung stehen“ (BRÜGELMANN/BRINKMANN 1994, 44). Dieser zweiten Perspektive liegen seit über zwanzig Jahren Stufenmodelle zugrunde, die aus Untersuchungen zum Schriftspracherwerb hervorgegangen sind.

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten werden heute nicht mehr als Beeinträchtigung der Lernfähigkeit (z. B. Wahrnehmungs- oder Teilleistungsstörungen) angesehen, sondern als Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten aufgrund fehlender Klarheit über den Lerngegenstand Schriftsprache. „Zu dieser kognitiven Klarheit gehören:

*Konzept der
kognitiven Klarheit*

- die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift,
- die Erkenntnis sprachstruktureller Merkmale, die in unserem alphabetischen Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Wörter und Sätze,
- metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken“ (VALTIN/NAEGELE 2006, 10).

2.1 Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs

„Bei den Stufen werden hauptsächlich die dominierenden Strategien beschrieben, die die Kinder anwenden, wenn sie ihnen unbekannte Wörter schreiben oder lesen. Das heißt jedoch nicht, dass die Kinder nur diese Strategie anwenden. Oftmals benutzen sie mehrere Strategien. (...)

Der Übergang von einer Stufe zum nächsthöheren Niveau wird in erster Linie dann vollzogen, wenn die Kinder mit der bis dahin überwiegend verwendeten Strategie sehr vertraut sind und eine Automatisierung der bisherigen Zugriffsweisen die intensive Beschäftigung mit neuen Teilaspekten der Rechtschreibung zulässt. (...)

Das Stufenmodell gibt Hinweise auf den individuellen Entwicklungsstand. Die Untersuchungen haben gezeigt: Alle Kinder durchlaufen die dargestellten Entwicklungsstufen, nur zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt und bleiben auf jeder Entwicklungsstufe unterschiedlich lange. (...)

*Fehler als Fenster in
den Lernprozess
des Kindes*

Fehler werden nicht mehr als Defizite, sondern als ‚Fenster in den Lernprozess des Kindes‘ gesehen. Das Stufenmodell macht deutlich, dass alle Kinder in bestimmten Entwicklungsstufen typische Fehler machen“ (JOCHUM-MANN/SCHWENKE 2002, 17f.).

Das bedeutet: Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind in erster Linie langsam Lernende. Um zu sachbezogenen Konzepten über die Schriftstruktur und zu angemessenen Lernstrategien zu gelangen, brauchen sie

- besonders günstige Lernbedingungen,
- genügend Lernzeit und
- Anregungen von qualifizierten Lehrkräften.

Es wird aber immer Kinder geben, die nicht nur langsamer lernen, sondern z. B. am Ende der Schulanfangsphase weder über eine Einsicht in unser alphabetisches Schriftsystem noch über eine lautorientierte Schreibstrategie verfügen. Wegen ihrer Misserfolgserfahrungen – z. B. aufgrund von ständiger

Überforderung, fehlenden passenden Unterrichtsangeboten – sind bei ihnen besondere Unterstützungsmaßnahmen erforderlich.

Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben Stufenmodelle entwickelt, die sowohl die Lese- als auch die Schreibentwicklung in einem gemeinsamen Modell abbilden. Da es einen engen Zusammenhang, aber nicht unbedingt immer einen synchronen Verlauf zwischen beiden Entwicklungen gibt, werden die Stufenmodelle im Folgenden getrennt wiedergegeben:

- Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung
- Das Stufenmodell der Leseentwicklung.

2.2 Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung

Für das Verständnis der Schriftsprachentwicklung hat sich das Dreistufenmodell (siehe Tabelle Seiten 14f.) als sinnvoll erwiesen (SCHEERER-NEUMANN 2008a). Nach diesem Modell sind in der Rechtschreibentwicklung folgende Strategien als wichtige Entwicklungsstufen zu verstehen:

- die logografische/logographemische Strategie
- die alphabetische Strategie
- die orthografische Strategie

Entwicklungsstufen

LOGOGRAFISCHE STRATEGIE

Bei der logografischen Strategie hat das Kind erste Kenntnisse über die Schrift und kann einzelne Buchstaben bzw. Wörter – z. B. den eigenen Namen – ohne Lautbezug schreiben. Diese Phase ist bei vielen Kindern bereits abgeschlossen, wenn sie in die Schule kommen.

ALPHABETISCHE STRATEGIE

In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist meistens – vor allem aufgrund unterrichtlicher Unterweisung – die alphabetische Strategie vorherrschend. Der Entwicklungsstand in der alphabetischen Strategie kann als Indikator für die frühe Förderbedürftigkeit dienen. Kinder, die in der Mitte von Jahrgangsstufe 1 noch keinen Zugang zur alphabetischen Strategie gefunden haben oder erst am Anfang stehen, benötigen spezifische Lernangebote und eine weiterführende Diagnostik, vor allem im Bereich der phonologischen Bewusstheit.

Indikator für frühe Förderung

ORTHOGRAFISCHE STRATEGIE

Die alphabetische Strategie wird im Laufe der Rechtschreibentwicklung durch die orthografische Strategie⁴ ergänzt bzw. überlagert. Im Allgemeinen schließt sich ihr Beginn nicht erst an die entfaltete alphabetische Strategie an, sondern tritt – je nach entsprechender Steuerung im Unterricht – parallel zu ihr auf. Ein Aspekt der orthografischen Strategie ist bei Scheerer-Neumann die Nutzung morphematischer Strukturen (z. B. die Einsicht in die Morphemkonstanz für konsonantische Ableitungen und Umlautschreibungen), die in der Hamburger Schreibprobe als eigene Strategie gilt.

⁴ Scheerer-Neumann versteht darunter „ein Bündel von Rechtschreibstrategien (...), denen gemeinsam ist, dass sie orthografische Strukturen über die einfachen Phonem-Graphem-Korrespondenzen hinaus berücksichtigen“ (SCHEERER-NEUMANN 2008a, S.11).

RECHTSCHREIBSTRATEGIE UND ÜBUNGSWORTSCHATZ

Die dritte Spalte des dargestellten Stufenmodells verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem Stand der Rechtschreibentwicklung und dem Erwerb eines Übungswortschatzes, da Rechtschreiblernen auf zwei Wegen erfolgt:

*Erkennen
von Strukturen*

Durch Einsicht in Regelmäßigkeiten (Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orthografische/morphematische Strukturen) und durch wortspezifisches Lernen.

Wir können alle Wörter, auch unbekannte, schreiben, wenn wir alle Buchstaben und bestimmte Rechtschreibregeln kennen. Ebenso können Wörter als Übungs-, Lern- oder Merkwörter⁵ im „inneren orthografischen“ Lexikon gespeichert und sofort abgerufen werden. Zwischen beiden Komponenten besteht eine das Lernen erleichternde Wechselwirkung:

- Einsichten in alphabetische und orthografische Strukturen erleichtern das Erlernen von Lernwörtern und
- Lernwörter werden zum Erkennen von Strukturen genutzt – allerdings nur, wenn an vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann.

*Grenzen
des Arbeits-
gedächtnisses*

Das bedeutet: Der Erwerb von Lernwörtern gelingt erst, wenn Buchstaben an Strukturen „verankert“ werden können und wenn sie nicht wie Telefonnummern auswendig gelernt werden müssen, da unser Arbeitsgedächtnis nur jeweils sieben bis maximal neun Einheiten (unabhängig davon, ob diese Einheit ein einzelnes Graphem oder eine Buchstabengruppe ist) speichern kann.



Die zu frühe Anforderung, Lernwörter zu erwerben, gilt als einer der gravierendsten didaktischen Fehler in den ersten Schuljahren.

2.3 Das Stufenmodell der Leseentwicklung

Zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Leselernprozesses gibt es charakteristische Strategien, die logografische, die alphabetische und die orthografische. Weil die Gefahr besteht, dass Kinder unproduktive Ersatzstrategien anwenden, wenn sie nicht auf ihrer Entwicklungsstufe gefördert werden, ist eine sorgfältige lernwegbegleitende Prozessanalyse auf der Grundlage des Stufenmodells sehr wichtig.

LOGOGRAFISCHE STRATEGIE

Bei der logografischen Strategie werden Wörter an bestimmten visuellen Merkmalen erkannt oder – wie der eigene Name – „ganzheitlich“ gelesen, wobei die Orientierung oftmals nur am Anfangsbuchstaben erfolgt und daher schnell Fehler passieren.

ALPHABETISCHE STRATEGIE

*Schlüsselfunktion der
alphabetischen
Strategie*

Wenn den Kindern der Lautbezug der Buchstaben bewusst wird (oft durch Verschriftung ihrer eigenen Aussprache), findet eine natürliche Entwicklung von der logografischen Strategie hin zur alphabetischen statt, die zunächst aufgrund der Kenntnis nur einiger Buchstaben eine Mischform von tatsächlichem Lesen und „Raten“ darstellt.

⁵ „Wörter, die in der Lerngeschichte eines Kindes wortspezifisch geübt wurden“ (SCHEERER-NEUMANN 2008a, Seite 13).

Ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit erfordern Kinder, deren phonologische Bewusstheit nur gering entwickelt ist, die sich Lautwerte von Buchstaben kaum merken können und keinen Zugang zur Synthese finden. Sie werden die logografische Strategie als Kompensationsstrategie beibehalten, vor allem wenn sie durch das Auswendiglernen von Fibeltexten damit Erfolge erzielen.



Der Ausgestaltung der alphabetischen Strategie muss wegen ihrer Schlüsselfunktion besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

ORTHOGRAPHISCHE STRATEGIE

Bei der orthografischen Strategie geht es um das schnelle Lesen größerer Verarbeitungseinheiten, z. B. das schnelle Lesen

- häufig vorkommender Silben (<gen>, <fen>),
- von Anfangs- und Endmorphemen (<ver->, <-ung>),
- von Signalgruppen (z. B. <itz> oder <atz>),
- häufig vorkommender Wörter (<und>, <das>, <mich> usw.).

*Erkennen größerer
Verarbeitungseinheiten*

Orthografische Besonderheiten wie z. B. die Vokallängenmarkierung werden bei der Anwendung der orthografischen Strategie auf Anhieb gelesen. Mit zunehmender Übung vergrößert sich der Sichtwortschatz. Das Lesen erfolgt weitgehend automatisiert. Eine Ausgestaltung der Lesekompetenz auf der Satz- und Textebene findet statt.

Wie beim Rechtschreiben kommt es auch für das sofortige Erkennen größerer Verarbeitungseinheiten auf den richtigen Zeitpunkt an – nämlich dann, wenn die Kinder verstanden haben, wie unsere alphabetische Schrift funktioniert.

Von diesem Zeitpunkt an ist es gerade für Schülerinnen und Schüler mit Problemen beim Schriftspracherwerb hilfreich, über einen Bestand an sicher gekannten Lernwörtern – z. B. die 100 häufigsten Wörter – zu verfügen, weil diese ca. 50 % eines Textes ausmachen.

Scheerer-Neumann sieht das Problem von Kindern mit LRS vor allem in der schwach entwickelten Wortlesefertigkeit. Wenn sich Probleme beim Leseverständnis zeigen, sollten Kinder deshalb vielfältige Übungsformen und viel Zeit für das Erlangen einer sicheren Beherrschung erhalten.

LESESTRATEGIEN UND KONTEXTNUTZUNG

Lesen ist Sinnerwartung! Die Einbeziehung des Kontextes wirkt sich von Anfang an unterstützend beim Erlernen der Synthese aus – insbesondere für Kinder mit Leseproblemen. Ein Text ist leichter zu lesen, wenn man – z. B. durch ein Gespräch – Hinweise auf den Inhalt erhält. In manchen Fällen ist der Kontext auch notwendig (Streichende oder Streik-ende).

*Ausgewogenheit von
Lesetechnik und
Kontextnutzung*

Nach der Phase des „Erlesens“, in der der Kontext fast gänzlich ausgeblendet wird, weil die Kinder stolz auf das Beherrschen der „Lesetechnik“ sind, ist ein ausgewogenes Zusammenspiel von genauem Lesen und Einbeziehen des Kontextes (Lautieren der Buchstaben „von unten“ und Sinnerwartung „von oben“) wichtig.

Eine zu starke Kontextnutzung führt zu Wortersetzungen und Verlesungen, die eine Sinnerfassung erschweren bzw. unmöglich machen. Umgekehrt erschwert ein rein lautorientiertes Lesen die Inhaltserfassung und zeigt, dass Kinder oftmals für sich noch keinen Sinn im Lesen entdeckt haben.

Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung (nach SCHEERER-NEUMANN 2008a)

<i>Entwicklungsstufen und ihre Merkmale</i>	<i>Schreibbeispiele</i>	<i>Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“</i>	<i>Zeitraum des Auftretens</i>
0. VORSTUFE			
Eine Schreibstrategie im engeren Sinn ist noch nicht erkennbar: „Als-ob-Schreiben“	Malen und Kritzeln		Vorschulalter ⁶
1. LOGOGRAFISCHE STRATEGIE			
Wissen, dass Schrift aus Buchstaben besteht	Schreiben einzelner Buchstaben und weniger Wörter ohne Lautbezug: <I>, <O>, < L>, <MAMA>	Lernwörter sind ohne Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen nur sehr mühsam zu erwerben.	etwa Vorschulalter, Schulbeginn
2. ALPHABETISCHE STRATEGIE			
2a. Beginnende alphabetische Strategie: Verschriftung einzelner Laute, konsonantische Skelettschreibungen	MT* statt <MUTTER>, aber auch vokalisch, z. B. MUT*	Der Erwerb von Lernwörtern ist auch auf dieser Entwicklungsstufe immer noch mühsam; nur wenige Lernwörter.	etwa Schulbeginn bis Weihnachten in der 1. Jahrgangsstufe
2b. Entfaltung der alphabetischen Strategie: Die Anzahl der verschrifteten Laute nimmt zu. Weiterhin gibt es Auslassungen, vor allem bei Konsonantenhäufungen und längeren Wörtern.	BOT* statt <Brot> KOKODIL* statt <Krokodil> Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens	Der Erwerb von Lernwörtern wird leichter durch phonemisch gestützte Speicherung.	etwa Weihnachten bis Ostern der 1. Jahrgangsstufe

⁶ Zum Erreichen jeder Stufe werden hier zeitliche Orientierungen genannt. Die Stufen können von einzelnen Kindern in heterogenen Lerngruppen auch zu völlig anderen Zeitpunkten, sehr viel früher oder auch sehr viel später erreicht werden.

<i>Entwicklungsstufen und ihre Merkmale</i>	<i>Schreibbeispiele</i>	<i>Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“</i>	<i>Zeitraum des Auftretens</i>
2c. Voll entfaltete alphabetische Strategie: weitgehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens	Robota*, manchmal „übergenu“, z. B. Phaul* noch Auslassungen bei phonologisch komplexen Wörtern	Erwerb von Lernwörtern ist weiter erleichtert, aber orthografische Elemente (z. B. Bett) müssen explizit behalten werden häufig alphabetische Schreibweise, obwohl das Wort schon als Lernwort gelernt wurde (z. B. Somma*)	etwa Ende der 1. Jahrgangsstufe bis Mitte 2. Jahrgangsstufe
2d. Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmäßigkeiten und Strukturen Übergang von der alphabetischen Strategie zur orthografischen Strategie	Erste Einsichten in Bausteine wie <-en>, <-er>, <-el> und in die Morphemkonstanz (konsonantische Ableitung, Umlautschreibung) und in die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang	Lernwörter können jetzt leichter erworben werden; noch unbekannt orthografische Strukturen müssen bewusst eingeprägt werden (z. B. Konsonantenverdopplung) Nutzung einer „Pilot- oder Rechtschreibsprache“ bei Lernwörtern (z. B. [kat-tse] anstelle von [katse])	in etwa 2. Jahrgangsstufe
3. ORTHOGRAFISCHE STRATEGIE			
3a. Zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/Elemente	Reihenfolge des Erwerbs orthografischer Strukturen ist abhängig vom Lernangebot	Der Erwerb von Lernwörtern wird immer leichter, je mehr die Kinder Einblick in orthografische Strukturen/Rechtschreibphänomene erhalten	in etwa ab 3./4. Jahrgangsstufe
3b. Erweiterte orthografische Strategie satzbezogene Schreibungen	Erweiterte Groß- und Kleinschreibung (Abstrakta, Substantivierungen) Getrennt- und Zusammenschreibungen Interpunktion Differenzierung das – dass u. a.	Erwerb weiterer Lernwörter, auch seltener Wörter, fachbezogener Wortschatz, Fremdwörter	in etwa ab 5./6. Jahrgangsstufe und darüber hinaus
4. WEITERE ENTWICKLUNG			
Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern bei der geübten Schreiberin bzw. dem geübten Schreiber	Automatisiertes Abrufen von Lernwörtern; auf die alphabetische Strategie und auf orthografische Regeln kann weiterhin zurückgegriffen werden	Erwerb immer neuer Lernwörter, fachbezogener Wortschatze, Fremdwörter	

Das Stufenmodell der Entwicklung des Wortlesens (nach SCHEERER-NEUMANN 2008)

<i>Lesestrategie</i>	<i>Beschreibung der Strategie, Lesebeispiele</i>	<i>Einfluss des Kontextes/Sichtwörter</i>	<i>Ungefäher Zeitraum des Auftretens</i>
0. VORSTUFE			
Erkennen von Symbolen		Kontext oft wichtig	etwa im Vorschulalter
1. LOGOGRAFISCHE STRATEGIE			
1a „ganzheitliches“ logografisches Worterkennen	Worterkennen durch visuelle Merkmale und einzelne Buchstaben, z. B. <Taxi>, dann <Alexander> wegen des <x> in der Mitte	Kontext oft notwendig	etwa im Vorschulalter
1b. „ganzheitliches“ logografisches Worterkennen mit lautlichen Elementen	Einsicht in erste Buchstaben-Laut-Beziehungen und damit zuverlässigeres Erkennen bekannter Wörter, zunehmende Orientierung an Buchstaben	Kontext wichtig	Beginn der ersten Jahrgangsstufe
2. ALPHABETISCHE STRATEGIE			
2a. beginnendes Erlesen	Erlesen, auch von bisherigen Sichtwörtern, oftmals Scheitern an langen Wörtern und Wörtern mit Konsonantenhäufungen, phonematische Wortvorformen, z. B. <Heft> = „h-ee-f-t heeft-„Heft“	Kontext bei schwierigen Wörtern wichtig	etwa 1. Halbjahr der 1. Jahrgangsstufe
2b. vollständiges Erlesen	Kind liest oft sog. Nichtwörter, z. B. <hübsch> = „hubisch“ oder Wörter mit ähnlichen Graphemen als Lesefehler, z. B. <Hut> = „Hund“	Kontext weniger wichtig, kaum Nutzung von Sichtwörtern	erste Jahrgangsstufe

3. ORTHOGRAFISCHE STRATEGIE			
Erlesen mit größeren funktionalen Einheiten	Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige Wörter, Nutzung orthografischer Strukturen automatisches wortspezifisches Worterkennen Nutzen des Kontextes zur Korrektur von Lesefehlern z. B. <Sie hat ein Kleid mit roten Punkten an.> „Sie hat ein klein – Kleid mit roten Punkten an.“ Integration von gelesenen Informationen auf der Satzebene.	Kontext wieder wichtiger, wird flexibel genutzt zunehmende Nutzung von Sichtwörtern (häufige Funktionswörter, Morpheme, „strukturierte“ Sichtwörter)	etwa ab der 2. Jahrgangsstufe
4. WEITERE ENTWICKLUNG			
	aktive Auseinandersetzung mit Texten und Verwendung von Textverarbeitungsstrategien Integration von gelesenen Informationen	weiterer Ausbau des phonematisch untermauerten Sichtwortschatzes flexible Nutzung des Kontextes	etwa ab der 3. Jahrgangsstufe

3 Erfassen der Lernausgangslage und Beobachtung der Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 1 bis 6

Für die Erstellung individueller Lern- und Förderpläne ist eine Erfassung der Lernausgangslage bzw. des Lernstands erforderlich, damit die Lehrerin bzw. der Lehrer Auskunft darüber erhält, was die Schülerin bzw. der Schüler bereits kann und welche nächsten Lernschritte notwendig sind.

3.1 Instrumente zum Erfassen der Lernausgangslage und zur Beobachtung des Lernprozesses

Kriterien für die Auswahl

Aus der Vielzahl der möglichen Beobachtungsinstrumente werden im Folgenden solche aufgeführt, die im schulischen Alltag gut handhabbar sind, nicht nur Wissen, sondern auch Strategien sichtbar machen, eine Ableitung von Fördermaßnahmen ermöglichen und preiswert bzw. kostenlos sind.

Ein Einschätzungsbogen für Schülerinnen und Schüler, in dem sie ihr Wissen selbst einschätzen und beurteilen können, befindet sich im Anhang. Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sind wichtig, denn sie lernen dadurch, ihr Können zu reflektieren, sie machen sich mit ihrer Selbsteinschätzung bemerkbar und werden dadurch ernst genommen. Die Lehrkraft kann außerdem vergleichen, ob die Selbsteinschätzung des Kindes mit ihrer eigenen Einschätzung übereinstimmt.

3.1.1 Schriftspracherwerb

Diagnostische Verfahren und Instrumente für den Schulanfang

Carls, G./Pieler, M./Schwenke, J. (2007):

LauBe (Lernausgangslage Berlin). Teil „Schriftspracherwerb“.
Berlin: SenBWF

Es ist ein Verfahren zur Erfassung der schriftsprachlichen (Vor-) Erfahrungen, der phonologischen Bewusstheit und der Verarbeitung visueller Schriftinformationen. Das Material für die Schülerinnen und Schüler wird zum Schuljahresanfang kostenlos an die Schulen geschickt.

Carls, G./Pieler, M./Schwenke, J. (2007):

LauBe. Teil „Sprachstand“: Zu einer Bildergeschichte erzählen.
Berlin: SenBWF

Da das Fundament des Schriftspracherwerbs die mündliche Sprache ist und nicht alle Kinder in den ersten Schulwochen die Gelegenheit haben, deren Beherrschung zu zeigen, bietet die Aufgabe „Zu einer Bildergeschichte erzählen“ der Pädagogin bzw. dem Pädagogen die Möglichkeit zur Überprüfung einzelner Kinder, um die mündliche Sprachfähigkeit (Sprachstrukturen, Satzbildung, Verbstellung) genauer zu erfassen.

Forster, M. u. a. (2005):

ARS – Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen.

Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger.

Donauwörth: Auer Verlag

Dieses Erhebungsverfahren ist für die genauere Überprüfung der Kinder geeignet, die bei LauBe große Probleme mit der phonologischen Bewusstheit erkennen ließen. Es ist ein Einzelverfahren und kann in ca. 20 Minuten durchgeführt werden.

Jochum-Mann, B./Schwenke, J. (2002):

Ein Besuch im Land der Roboter.

In: Dies.: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ... und was man dagegen tun kann.
Berlin: LISUM

Neben der phonologischen Bewusstheit werden die für den Schriftspracherwerb erforderlichen Kompetenzen in Wahrnehmung (auditiv und visuell), Motorik (Grob- und Feinmotorik) und Merkfähigkeit überprüft. Am besten erfolgt die Überprüfung mit einem einzelnen Kind; geübte Lehrkräfte können die Aufgaben auch mit zwei Kindern durchführen.

*Beobachtungs-
instrument für phono-
logische Bewusst-
heit, Wahrnehmung
und Merkfähigkeit*

Achtelik, K./Hirsch, N. (2008):

UNKEL. Ein ungewöhnliches Buch.

Seelze: Verlag für pädagogische Medien

Beim gemeinsamen Betrachten eines Buches erhält die Lehrkraft genauere Informationen über schriftsprachliche Vorerfahrungen (z. B. über das strukturelle sprachliche und literarische Verständnis) sowie über den Entwicklungsstand der phonologischen Bewusstheit des Kindes. Es ist für die Überprüfung einzelner Kinder gut geeignet. Der didaktische Kommentar enthält viele Förderhinweise zu den einzelnen Bereichen.

3.1.2 Rechtschreibung

INFORMELLE SCHREIBPROBEN

Die Idee des Konstruierens ungeübter Wörter als Beobachtungshilfe für die Lernentwicklung beim Schriftspracherwerb wird im Anfangsunterricht seit vielen Jahren in Form von Schreibproben umgesetzt.

Bewährt hat sich das Schreiben von ungefähr acht bis zehn Wörtern mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Lässt man dieselben Wörter im Abstand von ca. acht bis zwölf Wochen schreiben, kann man erkennen, ob die Kinder Fortschritte in ihrer Entwicklung machen.

Durch die Schreibproben lässt sich eine gute Einordnung des Entwicklungsstandes nach dem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs vornehmen. Dabei geht es im Anfangsunterricht vor allem um den Ausprägungsgrad der alphabetischen Strategie. Eine informelle Schreibprobe für den Anfangsunterricht mit Hinweisen zur Auswertung befindet sich im Lehrerheft zu „LauBe“.

Um Informationen über die Nutzung der orthografischen und der morphematischen Strategie zu erhalten, können auch in den Jahrgangsstufen 2 bis 6 Schreibproben eingesetzt werden. Diese sind umfangreicher und enthalten Wörter mit unterschiedlichen Rechtschreibphänomenen zu allen Strategien. Die Aufgaben sind bei allen Schreibproben ähnlich. Sie beziehen sich auf:

- kurze und lautgetreue Wörter,
- lautgetreue Wörter mit mehreren Silben,
- Wörter mit mehrgliedrigen Graphemen,
- Wörter mit Konsonantenhäufungen an unterschiedlichen Stellen des Wortes,

*Diagnostische
Verfahren und
Instrumente zum
Erfassen der Recht-
schreibentwicklung*

- Wörter, die zur vollständigen Richtigschreibung orthografische und morphematische Einsichten erfordern.

STANDARTISIERTES VERFAHREN

Scheerer-Neumann, G./Schnitzler, C. D. (2007):

ILeA-Bilderliste (Potsdamer Bilderliste). In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): ILeA 2. Rechtschreiben. Lehrerheft. Ludwigfelde

ILeA-Bilderliste

Die ILeA-Bilderliste ermöglicht es der Lehrkraft während des gesamten zweiten Schuljahres, einen Überblick über den Stand der Schriftsprachkompetenz der gesamten Klasse zu erhalten. Dabei wird vor allem die Kompetenz in der alphabetischen Strategie überprüft, aber auch erste orthografische Einsichten anhand von 24 Wörtern, die die Schülerinnen und Schüler – wie bei den informellen Schreibproben – ungeübt aufschreiben. Das Lehrerheft enthält detaillierte Auswertungshilfen, durch die Kinder mit Förderbedarf erkannt werden, und liefert differenzierte pädagogische Angebote. Ein kostenloser Download steht zur Verfügung unter <http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>

STANDARDISIERTE TESTS

May, P. (2002):

Hamburger Schreibprobe.

Seele: Verlag für pädagogische Medien

*Hamburger
Schreibprobe*

Die das Fach Deutsch unterrichtende Lehrkraft soll laut § 16 (3) GsVO zusätzlich Verfahren zur Diagnostik anwenden, „die eine objektive und differenzierte Feststellung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ermöglichen“. Ein solches standardisiertes Verfahren ist die Hamburger Schreibprobe (HSP), die – mindestens einmal pro Jahr durchgeführt – einen Vergleich des einzelnen Kindes oder der Klasse mit der bundesweiten Stichprobe ermöglicht. Sie ist als Einzel- oder als Gruppentest durchführbar. Seit 2008 ist eine zeitsparende Online-Auswertung möglich. Vorteile der HSP sind die einheitlichen Vorgaben bei den Aufgaben (Wörter und ganze Sätze zu Abbildungen schreiben) und bei der Auswertung der Testungen von Mitte Jahrgangsstufe 1 bis Ende Jahrgangsstufe 9.

Mit der Zählung der richtig geschriebenen Grapheme („Graphemtreffer“) wird die Annäherung an die richtige Schreibweise ermittelt.

Durch die Auswahl der Wörter und die Ermittlung sog. „Lupenstellen“ lässt sich bestimmen,

- über welche orthografischen Kompetenzen die Kinder bereits verfügen und
- welche der Strategien sie verfolgen (alphabetisch, orthografisch, morphematisch), um die verschiedenen Schreibprobleme zu lösen. Ab Jahrgangsstufe 4 wird auch die wortübergreifende Strategie (z. B. Zeichensetzung) erfasst.

3.1.3 Lesen

Schnitzler, C.D./Scheerer-Neumann, G./Ritter, Ch. (2007):

ILeA 2– Lehrerheft Lesen und Schülerheft Deutsch 2.

Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Mit unterschiedlichen Aufgaben werden die Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene und das Leseverständnis auf der Satzebene überprüft. Für Kinder mit nur ansatzweise ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten werden im Einzelleseverfahren sowohl einzelne Graphem-Phonem-Korrespondenzen als auch das Lesen von Funktionswörtern und von Wörtern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade überprüft. Außerdem werden Beispiele für eine individuelle Förderung bei Leseverständnisschwierigkeiten gegeben. Kostenloser Download unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>

*ILeA –
Lesematerial für die
Jahrgangsstufe 2*

Schnitzler, C. D./Scheerer-Neumann, G./Ritter, Ch. (2007):

ILeA 3 bis 5: jeweils ein Lehrerheft und ein Schülerheft Deutsch.

Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Neben der Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene wird das Leseverständnis auf der Satz- und Textebene überprüft. Auch hier werden Beispiele für individuelle Lernpläne und Fördermaßnahmen gegeben. Kostenloser Download unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>

*ILeA –
Lesematerial für die
Jahrgangsstufen 3-6*

Metze, W.:

Stolperwörter-Lesetest

www.lesetest1-4.de

Der Test misst die Lesegeschwindigkeit, die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis. Er ist ein Gruppentest mit vier Pseudo-Parallelförmchen, der ab Ende Jahrgangsstufe 1 bis Ende Jahrgangsstufe 4 einsetzbar ist. Die Schülerinnen und Schüler erhalten vorgegebene Sätze. Jeder Satz enthält ein Wort, das nicht in diesen hineingehört. Beim stillen Lesen muss das nicht passende Wort erkannt und gestrichen werden. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in vorgegebener Zeit (die Testzeit variiert je nach Klassenstufe) möglichst schnell die Sätze. Es liegen Vergleichstabellen mit Prozentranglisten vor, der Autor betont jedoch, dass sie auf keiner repräsentativen Stichprobe beruhen. Der Download ist kostenlos.

*Stolperwörter-
Lesetest*

May, P./Arntzen, H. (2000):

Hamburger Leseprobe

post@peter-may.de

Die Hamburger Leseprobe ist ein standardisiertes Verfahren zum Erfassen der Lesefertigkeit und zur Analyse von Leseprozessen vom ersten bis vierten Schuljahr, bei gravierenden Leseproblemen auch darüber hinaus. Es ist ein Verfahren für die Einzelbeobachtung. Während des Vorlesens hilft die Lehrerin bzw. der Lehrer – wenn erforderlich – gezielt, um eine normale Lesesituation zu schaffen. Der Leseprozess wird durch einen Testbogen dokumentiert. Die Auswertung ermöglicht eine qualitative Analyse des Leseprozesses für die verschiedenen Teilfertigkeiten des Lesens (Buchstabenkenntnis, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Lautsynthese, Sichtwortschatz und Kontrolle der Lautfolge) und des Textverständnisses. Das Anleitungsheft enthält viele Förderhinweise. Bestellung beim Autor per E-Mail.

*Hamburger
Leseprobe*

3.2 Einsatzmöglichkeiten in den einzelnen Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe 1

Zeitpunkt	Beobachtbare Fähigkeiten	Beobachtungsinstrument	Durchführung
Schulbeginn	schriftsprachliche Vorerfahrungen	„Das leere Blatt“ (in „LauBe“)	mit allen
	phonologische Bewusstheit, Verarbeitung visueller Schriftinformationen phonologische Bewusstheit phonologische Bewusstheit, schriftsprachliche Vorerfahrungen	LauBe; Teil „Schriftspracherwerb“ ARS UNKEL	mit allen genauere Überprüfung bei Einzelnen
	mündliche Sprachfähigkeit (Sprachstrukturen, Satzbildung)	Zu einer Bildergeschichte erzählen (LauBe; Teil „Sprachstand“)	mit Einzelnen
	für den Schriftspracherwerb erforderliche Kompetenzen in Wahrnehmung (auditiv und visuell) und Motorik sowie phonologische Bewusstheit	Ein Besuch im Land der Roboter	mit Einzelnen
kontinuierlich ab November	Lesen: Synthesefähigkeit, sichere Laut-Buchstaben-Zuordnung, Segmentierung bei mehrsilbigen Wörtern, sinnverstehendes Lesen	Pseudowörter, Buchstabenkärtchen, Wortkarten, Wort-Bild-Zuordnungs-Material	mit Einzelnen
	Rechtschreiben: individueller Lernfortschritt im Rechtschreiben, speziell Zugang zur alphabetischen Strategie	informelle Schreibproben	mit allen
Dezember/Januar	Rechtschreiben: Stand der Rechtschreibkompetenz, vorhandene Rechtschreibstrategien	Hamburger Schreibprobe (HSP 1 +)	mit allen
Ende Jahrgangsstufe 1	Rechtschreiben: siehe oben	HSP 1 +	mit allen

Jahrgangsstufe 2

Zeitpunkt	Beobachtbare Fähigkeiten	Beobachtungsinstrument	Durchführung
kontinuierlich	Rechtschreiben: individueller Entwicklungsfortschritt im Vergleich zur vorherigen Schreibprobe	Informelle Schreibproben z. B. ILeA-Bilderliste (in „ILeA 2“)	mit allen
Mitte Jahrgangsstufe 2	Rechtschreiben: Rechtschreibkompetenz, vorhandene Rechtschreibstrategien	HSP 1 +	mit allen
bis Ende Jahrgangsstufe 2	Lesen: Lesekompetenz, Lesegeschwindigkeit auf Wortebene, Leseverständnis auf Satzebene	ILeA 2	mit allen
Ende Jahrgangsstufe 2	Lesen: Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, sinnverstehendes Lesen	Stolperwörter-Lesetest	mit allen
	Rechtschreiben: Rechtschreibkompetenz, vorhandene Rechtschreibstrategien	HSP 2	mit allen

Jahrgangsstufe 3

Zeitpunkt	Beobachtbare Fähigkeiten	Beobachtungsinstrument	Durchführung
Mitte und Ende Jahrgangsstufe 3	Rechtschreiben: siehe oben	HSP 3	mit allen
bis Ende Jahrgangsstufe 3	Lesen: Lesekompetenz, Lesegeschwindigkeit auf Wortebene, Leseverständnis auf Textebene	ILeA 3	mit allen

Jahrgangsstufe 4

Zeitpunkt	Beobachtbare Fähigkeiten	Beobachtungsinstrument	Durchführung
Mitte Jahrgangsstufe 4	Rechtschreiben: Rechtschreibkompetenz, vorhandene Rechtschreibstrategien	HSP 4/5	mit allen
bis Ende Jahrgangsstufe 4	Lesen: Lesegeschwindigkeit auf Wortebene, Leseverständnis auf Textebene	ILeA 4	mit Einzelnen
Ende Jahrgangsstufe 4	Lesen: Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, sinnverstehendes Lesen	Stolperwörter-Lesetest	mit allen

Jahrgangsstufe 5 und 6

Zeitpunkt	Beobachtbare Fähigkeiten	Beobachtungsinstrument	Durchführung
kontinuierlich	Lesen: siehe oben	ILeA 5	mit Einzelnen
Anfang Jahrgangsstufe 5	Rechtschreiben: siehe oben	HSP 4/5	mit allen
Ende Jahrgangsstufe 5	Rechtschreiben: siehe oben	Hamburger Schreibprobe (HSP 5–9 Basis)	mit allen
Mitte Jahrgangsstufe 6 für die Übergangsempfehlung	Rechtschreiben: siehe oben	HSP 5–9 Basis	mit Einzelnen

4 Pädagogische Angebote zur Förderung

Anregende Schul- und Unterrichtskultur

Eine zum Lesen und Schreiben anregende Schul- und Unterrichtskultur ist ebenso bedeutsam wie spezifische Förderung: Bücher, diverse Schreibmaterialien, Computer etc. laden zur selbstständigen Beschäftigung, zum Recherchieren und Kommunizieren ein.

Leitlinien für die Förderung

Gemeinsames Nachdenken über die Schreibung einzelner Wörter

Rechtschreibprobleme beim Verfassen eigener Texte bieten Anlass zu Gesprächen im Klassenverband (Rechtschreibgespräche). Durch die regelmäßige Wiederkehr derselben Phänomene entwickeln sich – gestützt durch explizite Einsichten in den Aufbau unserer Orthografie – nach und nach Muster und Strukturen (BRÜGELMANN 2008, Seiten 15ff.).

Vom Können ausgehen

Individuelle Förderung muss am Können ansetzen und Schülerinnen und Schülern, die Probleme beim Lesen und Rechtschreiben haben, Vertrauen in die Fähigkeiten vermitteln.

Überschaubarkeit der Lerninhalte

Langsam Lernende verlieren sonst leicht das Vertrauen, sich den jeweiligen Lerngegenstand aneignen zu können.

Aufgaben von mittlerer Schwierigkeit

Die höchste Anstrengungsbereitschaft ist vorhanden, wenn Schülerinnen und Schüler Aufgaben vom Schwierigkeitsniveau her bewältigen können, ohne unterfordert zu sein.

Kontinuierliche Förderung über einen längeren Zeitraum

Übungen sollten nicht nur in der Förderstunde, sondern auch im regulären Deutschunterricht erfolgen. Kinder mit LRS benötigen viel Zeit, variantenreiche Übungen und viel Geduld der Lehrkraft.

Handlungs- und erlebnisorientierte Lernangebote

Die Anstrengungsbereitschaft wird erhöht, wenn Schülerinnen und Schüler Lesen und Schreiben als für sie persönlich wichtige Tätigkeiten erfahren. Schülerinnen und Schüler haben große Freude daran, Texte am Computer zu verfassen und zur Veröffentlichung normgerecht zu schreiben.

Schreiben am Computer

Sichtbarmachen von Lernerfolgen

Lesen und Rechtschreiben sind harte Arbeit für Kinder mit Problemen in diesen Bereichen. Einen Satz zu lesen oder zu schreiben ist oftmals eine große Leistung, die z. B. durch Dokumentation in einem Lese- oder Schreibpass oder ähnlichem registriert werden sollte.

Schülerinnen und Schüler an der Organisation ihres Übens beteiligen

Die Schülerinnen und Schüler sollten selbst herausfinden, was sie noch an Übung benötigen, in welchen Formen sie gut üben können, und sie sollten lernen, ihr Üben selbstständig zu organisieren.

4.1 Rechtschreibung

*Exemplarische
Unterstützungs-
angebote*

Die folgende Übersicht enthält häufig auftretende rechtschriftliche Probleme von Schülerinnen und Schülern und exemplarische Unterstützungsangebote. Probleme mit der orthografischen oder morphematischen Strategie sind häufig auf Verzögerungen in der alphabetischen Strategie zurückzuführen. Als bestimmte Rechtschreibphänomene im Unterricht thematisiert wurden, waren die Schülerinnen und Schüler für diese Einsichten noch nicht aufnahmebereit. Eine genaue Analyse des Lernstands und ein sehr systematisches Lernangebot sind deshalb erforderlich.

Die Gliederung orientiert sich an den sogenannten Lupenstellen der Hamburger Schreibprobe und gibt exemplarische Hinweise zu unterstützenden Lernangeboten für die Entwicklung der

- alphabetischen Strategie
- orthografischen Strategie
- morphematischen Strategie.

4.1.1 Lernangebote zur Entwicklung der alphabetischen Strategie

Alphabetische Strategie als Basis für das Erlernen der Rechtschreibung

Die Fähigkeit, ein gesprochenes Wort in seine Bestandteile (Phoneme) zu gliedern, diese nacheinander abzurufen und die passenden Buchstaben aufzuschreiben, stellt die Basis für das Erlernen der Rechtschreibung dar.

Wie schon in dem Stufenmodell zur Rechtschreibentwicklung dargestellt wurde, verläuft die Entwicklung vom Verschriften einzelner markanter Laute hin zur lauttreuen Darstellung von Wörtern.

Für Kinder mit Problemen beim Schriftspracherwerb ist der sichere Gebrauch der alphabetischen Strategie besonders wichtig. Dafür brauchen sie häufige und kontinuierliche Übungsangebote, auch dann noch, wenn sie schon lernen, andere Strategien zu nutzen.

Die Instruktion für diese Phase lautet⁷:

Achte auf die eigene Aussprache und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben.

- * Für die im folgenden Text mit einem * am Wortende versehenen Vorschläge stehen Materialien als PDF-Dateien auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg bereit:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1173.html>

▼ Häufig auftretende Probleme und exemplarische Lernangebote

Verschriften von Lauten

Anlauttabelle

*Die Schülerin bzw. der Schüler schreibt nur die Buchstaben von sehr prägnant klingenden Lauten auf (z. B. *S für <Maus>, *TON für <Telefon>).*

- ▶ Sicherstellen, dass alle Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt sind, z. B. durch häufiges freies Schreiben mithilfe der Anlauttabelle, evtl. spezielle Vermittlung und Einübung einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen

⁷ Diese und die beiden folgenden Instruktionen (Seite 28 und Seite 30) aus MAY 2002

- ▶ Intensive Übungen zum Durchgliedern von Wörtern in Silben, um die oft langen Lautströme in überschaubare Einheiten aufteilen zu können
- ▶ Übungen zum bewussten Hören aller Laute, Dehnsprechen anhand von kurzen lautgetreuen Wörtern üben: das Kind nennt gehörte Laute und legt für jeden Laut den entsprechenden Buchstaben.

Skelettschreibweise

Die Schülerin bzw. der Schüler lässt die Vokale weg und schreibt in der sogenannten „Skelettschreibweise“ (z. B. *FRT für <Fahrrad>).

- ▶ Silbenregel beachten: In jeder Silbe ist ein Vokal oder Diphtong (au, ei, eu). Silbenregel
- ▶ Dazu vielfältige Übungen, z. B. fehlende Selbstlaute in spielerischer Form bestimmen (Memorix, Lotto, Bild-Wort-Karten, bei denen die Vokale im Wort fehlen)
- ▶ Darauf achten, dass Wörter beim Schreiben daraufhin überprüft werden, ob in jeder Silbe ein Vokal steht, z. B. durch farbige Kennzeichnung
- ▶ Sicherstellen, dass das Kind beim Schreiben leise mitspricht (Pilotsprache) und dabei den Laut benutzt – also [h], nicht den Buchstabennamen [ha:]
- ▶ An Modellwörtern den Unterschied zwischen leicht verwechselbaren Vokalen (z. B. /u/ und /o/; /i/ und /e/) erarbeiten: z. B. Mund – Gold. Dabei mit dem Spiegel die Mundstellungen vergleichen und die Handzeichen benutzen

Konsonantenhäufung

Die Schülerin bzw. der Schüler lässt bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen mindestens ein Graphem aus (z. B. *Bot statt <Brot>, *WoKe statt <Wolke>, *Mod statt <Mond>).

Farbige
Markierungen

- ▶ In vorgegebenen Wörtern die Konsonantenhäufungen farblich einkreisen
- ▶ Stabreimwörter (Blatt, blau etc.) sammeln und aufschreiben

Stimmhafte und stimmlose Laute

Die Schülerin bzw. der Schüler hat Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen stimmhaften (b/d/g) und stimmlosen (p/t/k) Plosivlauten.

Unterstützung
der Artikulation

- ▶ Bei auditivem Differenzierungsproblem: Übungen zur deutlichen Artikulation, unterstützt durch Schriftbild und Handzeichen
- ▶ Unterstützung der Artikulation durch mundmotorische Übungen (Laute am Mund, am Gaumen, an den Zähnen oder am Hals fühlen, Unterschiede benennen)
- ▶ Beim Buchstabenproblem aufgrund der Symmetrie von und <d>: „Spickzettel“ mit eigenen Anlautwörtern bzw. -bildern erstellen, den die Kinder nutzen dürfen, z. B. b bei Ball, d bei Dose

4.1.2 Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Strategie

Hier geht es um die Fähigkeit, die 1:1-Zuordnung von Graphemen zu Phonemen unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren. Dazu gehören

- „Merkelemente“ (Zahn, Vater, Hexe) und
- „Regelemente“, die hergeleitet werden können; z. B. zwei Konsonanten nach Kurzvokal.

Vielfältiger Schriftgebrauch als Basis

Man beachte jedoch: Die korrekte Schreibung von Wörtern erfolgt in erster Linie durch vielfältigen Schriftgebrauch, nicht durch die Anwendung orthografischer Regeln. Zunächst wird eine unbewusste Ordnung (die sog. implizite Ordnung) erzeugt. Im Allgemeinen werden die orthografischen Elemente zunächst einzelwortspezifisch verwendet, erst anschließend – nach längerem Gebrauch – erfolgt eine Generalisierung.

Bei den Regelementen gehören die Bereiche Dehnung und Schärfung zu den größten Problem- und damit Übungsbereichen, wobei es insgesamt zu mehr Fehlern im Bereich der Schärfung als im Bereich der Dehnung kommt.

Die Instruktion für die orthografische Strategie lautet:

Merke dir die von der Lautung abweichende Schreibung oder nutze eine dir bekannte Regel für die Schreibung.

▼ Häufig auftretende Probleme und exemplarische Lernangebote

Seltene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen (V/v, ß, Sp/sp, St/st, Qu/qu)

Die Schülerin bzw. der Schüler kann sich seltener vorkommende Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen nicht merken.

Üben mit der Lernbox

- ▶ Wörter mit diesen Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen als besondere Schreibweise herausstellen
- ▶ Wörter sammeln, besondere Stelle markieren, in einer Lernbox üben und in ein „Heft für merkwürdige Wörter“ schreiben

Lang gesprochenes „i“

*Die Schülerin bzw. der Schüler ist unsicher bei der Verschriftung des lang gesprochenen „i“ (z. B. *Bine oder *Maschiene).*

<ie> als Regelfall herausstellen

- ▶ Sammeln von Wörtern mit lang gesprochenem „i“
- ▶ Herausstellen, dass das lang gesprochene i meistens mit <ie> geschrieben wird (in ca. 80 % aller Wörter)
- ▶ Die anderen Wörter mit lang gesprochenem „i“, die mit <i> oder <ih> geschrieben werden, als Merkwörter lernen (Apfelsine, ihr)

Dehnungs-h

*Die Schülerin bzw. der Schüler ist unsicher bei der Verwendung des Dehnungs-h (Er *kahn, *Stul).*

Kein Dehnungs-h im Normalfall

- ▶ Hinweis darauf, dass im Normalfall nach lang gesprochenem Vokal kein Dehnungs-h benutzt wird
- ▶ Wörter mit Dehnungs-h als Lernwörter üben

Konsonantenverdopplung

Die Schülerin bzw. der Schüler ist unsicher bei der Konsonantenverdopplung (einschließlich ck, tz) nach kurz gesprochenem Vokal.

Hörübungen und Faustregel

- ▶ Hörübungen zur Unterscheidung von lang und kurz gesprochenen Vokalen: Beispielwörter für lang gesprochene Vokale vorstellen (z. B. Hase, Sofa etc.), an denen die Kinder vergleichen können, ob sie genauso klingen. Klingen sie anders, sind es kurz gesprochene Vokale.
- ▶ Faustregel üben und anwenden: In betonter Silbe folgen nach kurzem Vokal fast immer zwei Konsonanten. Sind sie verschieden, hört man beide (Lampe), sind sie gleich, hört man nur einen (Brille)
- ▶ Ausnahmen lernen: am, an, hat, im, in, um, Bus, Hexe, Taxi

Häufig vorkommende Wörter

Häufig vorkommende Wörter werden immer wieder neu konstruiert.

Übungen zur Sicherung der 100 häufigsten Wörter

- ▶ Diverse Übungen zur Sicherung der 100 häufigsten Wörtern: Wortlisten, Bingo-Spiele, Memorix, Lotto, Schnipp-Schnapp* etc.

Großschreibung von Nomen

Die Schülerin bzw. der Schüler ist unsicher beim Erkennen von Nomen.

- ▶ Im Gespräch erarbeiten, dass fast alle Wörter klein geschrieben werden und nur Satzanfänge und Nomen einen großen Anfangsbuchstaben haben
- ▶ Zum Erkennen der Nomen erst einfache Regeln (z. B. Namen von Lebewesen, die man sehen und anfassen kann) erarbeiten und dann komplexe Regeln (z. B. Artikelprobe, Attribuierung) einführen

4.1.3 Lernangebote zur Entwicklung der morphematischen Strategie

Die morphematische Struktur erfordert

- die Erschließung des jeweiligen Wortstamms (<Räuber> von <rauben>)
- die Zerlegung komplexer Wörter in ihre Teile (Fahr-rad, Geburt-s-tag, ver-leg-en).

Baukastenprinzip

Außerdem geht es um die Erkenntnis, dass Schreibungen nach einem „Baukastenprinzip“ rekonstruiert werden können, wodurch das Gedächtnis erheblich entlastet wird: Anfangs- (ver-, vor- usw.) und Endmorpheme (Verbindungen -st, -t usw.) werden immer wieder gleich geschrieben.

Die konsonantische Ableitung (Verlängern von Wörtern mit -d/t, -b/p, -g/k) ist leichter als die vokalische (Mäuse wg. Maus).

Die Instruktion für diese Phase lautet:

Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche verwandte Wortstämme und leite die Schreibung von diesen ab.

▼ Häufig auftretende Probleme und exemplarische Lernangebote

Auslautverhärtung

Wörter mit Auslautverhärtung werden lautgetreu geschrieben.

Der Trick mit der Verlängerung

- ▶ Verdeutlichen: Die Wörter mit den Endungen -d/t, -b/p, -g/k werden jeweils am Ende gleich gesprochen. „Trick“: Verlängerung, z. B. der Hund – viele Hund**e**, wild – wild**e** bzw. Bilden der Grundform: er schreibt – schreib**e**n
- ▶ Das Vorgehen bei der Ableitung Schritt für Schritt einüben: Anhand von Strategiekarten (siehe Seite 40)

Vokalische Ableitungen

*Die vokalische Ableitung wird nicht vorgenommen: *leuft, *Welder, andererseits *länken..*

Wortverwandtschaft

- ▶ Grundregel: Ä/ä oder Äu/äu nur schreiben, wenn es auf ein Wort mit A/a oder Au/au zurückführbar ist.
- ▶ Ausnahmen (z. B. Käse, Mädchen) als Merkwörter lernen
- ▶ In spielerischer Form – Dominos, Memorix oder Paarkarten etc. – die Herleitung verwandter Wörter (<Bäume> wegen <Baum> usw.) üben
- ▶ Wortfamilien zusammenstellen

Stammschreibung

Die Konstantenschreibung von Wortstämmen wird nicht beachtet (Er *nam).

- ▶ Vorgegebene Wörter passenden Wortfamilien zuordnen, Wortstamm markieren, Wortfamilienposter entwickeln, um die Konstanz von Wortstämmen zu erkennen
- ▶ „Eselsbrücken“ entwickeln, z. B. „Einmal „h“, immer „h“ (h-Tick)

Der „h-Tick“

Lange Wörter

Lange Wörter (meist Komposita) werden nicht vollständig oder falsch geschrieben, weil der morphematische Aufbau unserer Schrift nicht klar ist.

Übungen zur Wortbildung

- ▶ Wörter zusammensetzen: Haus + Tür; immer längere Wörter spielerisch bilden (Apfelbaumleitersprosse), auch Wörter sammeln, bei denen die Vorsilbe mit dem gleichen Buchstaben endet, mit dem das sich anschließende Wort der Zusammensetzung beginnt: Fahrrad, **abb**rechen
- ▶ Besonderheiten wie das Fugen-s durch Gliederung des Wortes in seine Bestandteile (z. B. mit Hilfe unterschiedlicher Farben) erkennen: Geburt **s** tag, Weihnacht **s** mann

Vorsilben

Häufig vorkommende Vorsilben ver-, vor- werden nicht erkannt (*ferkaufen, aber *vertig).

- ▶ Verben zunächst spielerisch auf ihre Bedeutungsänderung durch Vorsilben untersuchen, wie z. B. „Der Arzt (unter)sucht die Patientin.“ Später dann vor allem bei ver- und vor (laufen/ verlaufen/vorlaufen, spielen/ verspielen/vorspielen);
- ▶ Wörter sammeln, diese kurz überprüfen: Handelt es sich um eine Vorsilbe? Dann dazu den kognitiven Zusatz „Vorsilbe ver-, also schreibe ich mit v “ sprechen⁸
- ▶ <fertig> als Merkwort üben

Bedeutungsänderung

Endungen

Die Endungen -er, -en, -el werden unvollständig oder falsch aufgeschrieben, z. B. *Mutta, *laufn, *Pudl.

- ▶ Sammel- und Sortierübungen von Wortkarten mit den entsprechenden Endungen
- ▶ Erstellen einer eigenen Wörtersammlung mithilfe des Wörterbuchs oder anhand von Texten

Sammel- und Sortierübungen

⁸ MANN (2010), Seite 90

4.2 Lesen

LERNUMGEBUNG

*anregende
Lernumgebung*

Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten sind in besonderem Maße auf eine Lernumgebung angewiesen, die ihnen eine vielfältige Begegnung mit Texten ermöglicht. Dazu gehören Bücher (Sachbücher, Bilderbücher, Romane) ebenso wie Zeitschriften, Hörbücher und Bilder.

LESEMOTIVATION

*Interessen und
Vorerfahrung*

Die Interessen der Kinder für bestimmte Themen und ihre Vorerfahrungen müssen dabei Berücksichtigung finden, denn sie erleichtern das Verständnis von Texten. Vorlesen und die freie Wahl der Texte erhöhen die Lesemotivation.

TEXTENTLASTUNG

Textgestaltung

Bei der Auswahl und Gestaltung der Texte sind für alle Klassenstufen folgende Überlegungen zur Textentlastung wichtig: Schriftgröße, Zeilenlänge, Zeilenabstand, Hervorhebung von Textteilen, Illustrationen, Glossar. Nur wenn die Textschwierigkeit der Lesekompetenz angepasst ist, werden Lesegeläufigkeit und Lesegeschwindigkeit gefördert.

VOR DEM LESEN

*Aufbau einer
Erwartungshaltung*

Um Kinder beim Textverständnis zu unterstützen, ist besonders Wert zu legen auf die Strategien vor dem Lesen. Dazu gehört es nicht nur, Begriffe zu klären, sondern auch eine Erwartungshaltung aufzubauen und vorhandenes Wissen zu aktivieren. Das kann geschehen durch Fragen zur Überschrift, Brainstorming zum Thema, Mindmaps, Bilder, Musik.

Im Leselernprozess gilt es in besonderem Maße, auf „Stolpersteine“, die von den Kindern unterschiedlich schnell überwunden werden, zu achten, da sonst die Gefahr des Versagensdrucks und der Anwendung falscher und unproduktiver Ersatzstrategien besteht.

In der folgenden Übersicht werden mögliche Probleme im Leselernprozess benannt und exemplarische Hinweise gegeben zu unterstützenden Lernangeboten

- für die Entwicklung der alphabetischen Strategie
- für die Entwicklung der orthografischen Strategie
- zur Weiterentwicklung der Lesekompetenz.

4.2.1 Lernangebote zur Entwicklung der alphabetischen Strategie

Das eigentliche Lesen beginnt mit der logografischen Strategie (siehe 2.3). Wenn Kinder keinen Zugang zur alphabetischen Strategie finden, wird sie oftmals lange als kompensatorische Strategie genutzt. Es handelt sich dabei in erster Linie um Kinder, die bisher kaum Schrifterfahrungen sammeln konnten. Sie müssen zunächst Möglichkeiten zum Sammeln von Schrifterfahrungen und vielfältige Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne erhalten. Außerdem müssen sie zur Einsicht gelangen, dass die erlesende – alphabetische – Strategie die effektivere ist, da nur mit ihr neue Wörter und Texte erlesen werden können.

▼ Häufig auftretende Probleme und exemplarische Lernangebote

Literacy-Erfahrungen

Die Kinder haben zu geringe Erfahrungen mit dem alltäglichen Gebrauch von Schrift.

- ▶ Zugang zu Büchern und Schrift ermöglichen durch tägliches Vorlesen und Erzählen, durch eine Schreibecke mit diversen Stiften, Stempeln, einem PC etc.
- ▶ Unterrichtsprojekte, bei denen im sozialen Kontext der Gruppe bedeutsame Lese- und Schreiberfahrungen gesammelt werden können
- ▶ Präsentation von Schrift im Klassenraum, z. B. durch Beschriftung von Materialien, eine große Anlauttabelle, Symbolkarten für den Tagesablauf

*Schrift als
Kommunikationsmittel*

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn ist nur wenig ausgeprägt.

- ▶ Spiele mit Sprache wie bei Abzählversen und Klatschspielen
- ▶ Reime zum Fertigstellen (Der Bär brummt, die Biene ...)
- ▶ Reimdominos, -memorys etc.
- ▶ Übungen zum Gliedern von Wörtern in Silben
- ▶ Übungen zum Zusammensetzen von Silben zu Wörtern

*Durchgliederung
von Wörtern*

Graphem-Phonem-Korrespondenzen

Die Kenntnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen ist unzureichend.

- ▶ Selbstständiges Schreiben eigener Wörter mithilfe der Anlauttabelle, um das Üben der Buchstaben – Laut – Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) mit bedeutsamen Inhalten zu verbinden
- ▶ Zuordnung von Bildkarten oder Gegenständen zu vorgegebenen Buchstaben etc.

*Zuordnungs-
übungen*

Synthese einfacher Wörter

Die Synthese gelingt nicht bei einfachsten Silben und Wörtern.

Kontextnutzung zur Erleichterung

- ▶ Das Erlesen von Wörtern in einen inhaltlichen Zusammenhang einbetten (z. B. durch Abbildungen), um die Kontextnutzung zu ermöglichen
- ▶ Schreiben eigener Wörter, um die Konzentration auf das Zusammenklingen der Laute in einer Silbe zu lenken
- ▶ Unterstützung durch Handzeichen beim Lautieren von Wörtern
- ▶ Spielerische Übungen zur Synthese von Konsonant und Vokal anhand von Bigrammen (z. B. „Haus der Chinesen“*, Abb.1)

Synthese bei Konsonantenhäufungen

Die Synthese gelingt nicht sicher bei Wörtern mit Konsonantenhäufung, vor allem am Wortanfang, aber auch am Endrand.

Bewusste Wahrnehmung

- ▶ Erkennen und Markieren der Konsonantenhäufung in Zungenbrechern, kurzen Texten oder Reimen, bei denen Wörter mit ausgewählten Konsonantenhäufungen (br, bl, gr, kl etc.) mehrfach vorkommen (Der **kr**anke **kr**abbelte ... etc.)*
- ▶ Übungen mit Klammerkarten zur Zuordnung des passenden Konsonantenclusters*; z. B.
 oder <Bl> bei <Blut>, <Brot> etc. (Abb. 2)
- ▶ Sortieren von Wortkarten mit gleichen Endungen (<rm>: Arm, warm, Schirm, <lm>: Helm, Film etc.), Kennzeichnen der Konsonantenhäufungen

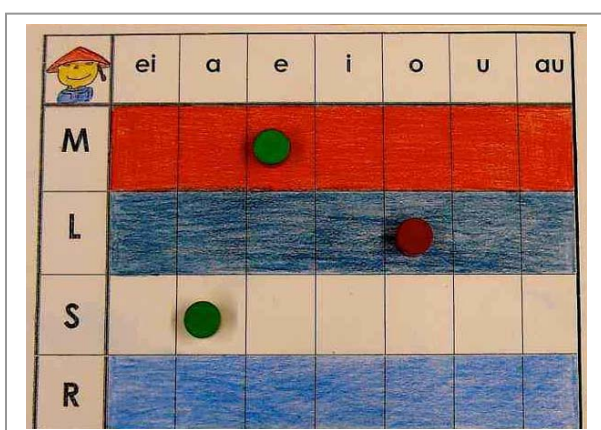


Abb. 1: Haus der Chinesen: Übungen zur Synthese von Konsonant und Vokal

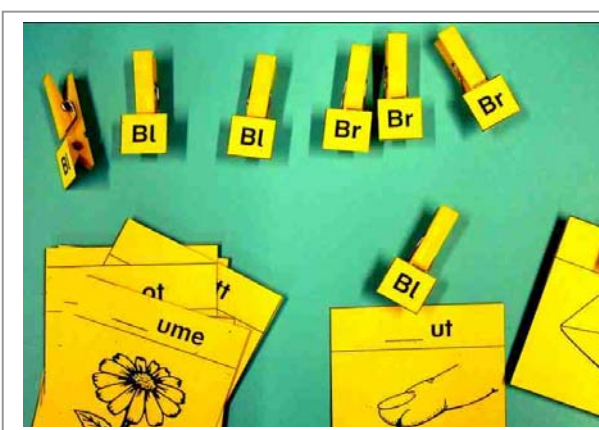


Abb. 2 : Klammerkarten zur Speicherung häufig wiederkehrender Konsonantencluster; Selbstkontrolle auf der Rückseite

4.2.2 Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Strategie

Lesen wird erst dann effizient, wenn größere funktionale Einheiten genutzt und häufige Wörter weitgehend direkt erkannt werden.

Untersuchungen haben ergeben, dass die Fähigkeit, relativ früh Wortteile zu erlesen und Wörter zu strukturieren, die Unterschiede zwischen guten und schwachen Leserinnen und Lesern ausmacht. Übungen zum Segmentieren von Wörtern in Wortteile sowie das schnelle Erfassen der häufig vorkommenden Wörter stehen deshalb im Zentrum der Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Strategie.

Da die Segmentierung durch das Wort nicht vorgegeben ist, sondern vom Lesekontext bzw. der Wortstruktur abhängt, und es nicht erwiesen ist, welche Art der Segmentierung besonders hilfreich ist, sollten Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der Zugriffsweisen im Bereich der Wortsegmentierung kennen lernen und üben, sie flexibel anzuwenden.

Vielfältige Übungen zur Segmentierung

▼ Häufig auftretende Probleme und exemplarische Lernangebote

Segmentierung

Die Kinder haben falsche oder unzureichende Segmentierungsstrategien.

- ▶ Wörter gezielt Silbe für Silbe aufbauen: z. B. vorgegebene Silbenkarten zu sinnvollen Wörtern ordnen
- ▶ Stamm- und Flexionsmorpheme erkennen: z. B. Zuordnen von Stamm- morphemen zu passenden Wörtern (<komm> zu bekommen, kommen etc.); fehlende Flexionsmorpheme im Satzzusammenhang ergänzen (Tim trink_ Saft.)
- ▶ Buchstabengruppen erfassen: z. B. „**S**paßige **S**panier **s**pielen ...“ schnell lesen und Sp/sp markieren
- ▶ zusammengesetzte Nomen bilden und gliedern: aus Hand und Tasche Handtasche und Handtasche in Hand und Tasche zerlegen

Erkennen des Wortaufbaus

Automatisierung größerer funktionaler Einheiten

Die Automatisierung größerer funktionaler Einheiten ist nicht vorhanden.

- ▶ Übungen zur Automatisierung von Signalgruppen: z. B. Spiele wie -itz-, -atz-, -utz-Bingo*
- ▶ Übungen zur Automatisierung von Vor- und Nachsilben: z. B. Vorsilben-Piraten*, Nachsilbenpiraten*
- ▶ Übungen und Spiele zur Automatisierung der 100 häufigsten Wörter: z. B. Blitzlesen⁹, Schnipp-Schnapp*, Memorix

⁹ Ein Wort wird kurz auf- und gleich wieder mit einer kleinen Karte abgedeckt. In der kurzen Zeit, in der das Wort sichtbar ist, wird es gelesen. Die „Belichtungszeit“ soll immer kürzer werden (VALTIN/NAEGELE 2008, Seiten 9f.).

4.2.3 Weiterentwicklung der Lesekompetenz

Bildung größerer
Einheiten und
Kontextnutzung

Der Übergang vom Erstlesen zum fortgeschrittenen und automatisierten Lesen ist dadurch gekennzeichnet, „dass das Kind nach und nach größere Einheiten beim lautorientierten Lesen bildet und dass gleichzeitig der Kontext, besonders zur Hypothesenbildung und auch zur Hypothesenprüfung, genutzt wird“ (v. WEDEL-WOLFF 2001, 58).

Dazu brauchen die Schülerinnen und Schüler Lernangebote, die sie veranlassen, ihre bevorzugte Zugriffsweise auf der Buchstabenebene zur stärkeren Kontextnutzung hin zu erweitern und beim Lesen gezielt Hypothesen – d. h. eine Erwartung – aufzubauen und zu überprüfen, damit das Lesen flüssiger und schneller wird. Ziel ist die Ausgestaltung und Integration der verschiedenen Ansätze.

▼ Häufig auftretende Probleme

Die Schülerinnen/Schüler lesen langsam und sehr mühsam. Sie dringen oft nicht zum richtigen Sprechwort vor und verstehen deshalb den Text nur teilweise.

Diese Schwierigkeiten entstehen, wenn die Schülerinnen und Schüler einen Text buchstabenweise erlesen, ohne eine Erwartung aufzubauen. Es reicht nicht aus, wenn diese Kinder verstärkt üben, ihr Lesetempo zu beschleunigen. Wichtiger ist es, dass sie lernen, den Kontext, z. B. Bilder, Überschriften, Zusammenhang, einzubeziehen, um Hypothesen über den Inhalt des Textes zu bilden und diese anschließend am Schriftbild zu überprüfen.

Andere Kinder verlesen sich relativ oft und neigen bei schwierigen Wörtern zum Raten oder zum flüchtigen Lesen. Teilweise werden sinnvolle Hypothesen aufgestellt, häufig jedoch syntaktisch und semantisch nicht sinnvolle Wortersetzungen vorgenommen. Die Wortersetzungen und Verlesungen führen dazu, dass der Inhalt nicht richtig erfasst wird.

Diese Schülerinnen oder Schüler haben zwar eine Sinnerwartung aufgebaut, aber diese nicht durch genaues Nachlesen überprüft. Die Kinder brauchen Lernangebote, die sie veranlassen ihre Hypothesen durch genaues Nachlesen zu überprüfen.

Exemplarische Lernangebote zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen

Übungen auf der Wortebene

- ▶ Wortfragmente ergänzen; z. B. Wörter erlesen, deren Schrift teilweise verdeckt ist, Wörter mit Buchstabenlücken erlesen

Ergänzung
unvollständiger
Wörter

Auf dem Fußballplatz

El_m_t_r	St_af_aum
Fu_b_ll	T_rw_rt

Übungen auf der Satzebene

- ▶ Nicht passende Wörter in einem Satz herausfinden; z. B. Heute regnest regnet es. Tim geht Fußball in die Schule.
- ▶ Fehlende Satzenden ergänzen; z. B.: Die Kuh, die Kuh, sucht ihren__ .
Mein Hund kann laut _____ ...
- ▶ Aus mehreren vorgegebenen Satzteilen einen sinnvollen Satz bilden: z. B. Satzpuzzle*, Verbindung von Satzteilen*
- ▶ Unvollständige Wörter im Satz ergänzen; z. B.
Peter sieht im Zoo ein K _____ .

*Überprüfen
und Vervoll-
ständigen*

Übungen auf der Textebene

- ▶ Lücken in Texten ergänzen*; z. B. aus einer vorgegebenen Wörterliste passende Wörter für die Textlücken aussuchen
- ▶ Fantasiewörter aus dem Textzusammenhang erschließen*
- ▶ Wort- oder Satzfragmente in Texten ergänzen*

Exemplarische Lernangebote zum Überprüfen von Hypothesen

Übungen auf der Wortebene

- ▶ Zu einer Abbildung werden ein passendes und zwei ähnlich geschriebene Wörter vorgegeben. Welches Wort passt zum Bild?¹⁰



Mund

Hund

Hand

*Genaueres
Lesen von
Wörtern*

- ▶ Kuckuckseier finden*: In Wörterreihen werden Wörter eingeschmuggelt, die nicht hineingehören; z. B. passt ein Wort nicht in den gemeinsamen Sinnzusammenhang der anderen Wörter; ein Fantasiewort in einer Wörterreihe muss durchgestrichen werden.
- ▶ Der Fehlerteufel geht um: Druckfehler werden in einen Text eingebaut, die allein durch Buchstaben-Laut-Zuordnung zu finden sind; z. B.: Er hatte einen schönen Taum. Die Kontrollmöglichkeit befindet sich auf der Rückseite.
- ▶ Wörter in einem Buchstabengitter finden*: Erkannte Wörter werden markiert. Die Auswahl des Wortmaterials bestimmt den Schwierigkeitsgrad.

¹⁰ Kopiervorlagen in DEHN/HÜTTIS-GRAFF(2006)

Übungen auf der Satzebene

*Genaueres
Lesen von
Sätzen*

- ▶ Identische Sätze finden*: Auf einem Arbeitsbogen befinden sich zwei Listen mit gleichen Sätzen. Die Sätze auf der linken Seite sind aber anders geordnet als die auf der rechten. Durch genaues, kontrolliertes Lesen müssen die identischen Satzpaare gefunden werden.
- ▶ Ergänzung eines vorgegebenen Satzanfangs: Aus drei Satzergänzungen, die sich nur geringfügig unterscheiden, soll die semantisch passende Ergänzung gefunden werden.
- ▶ Aus drei Vorschlägen das semantisch passende Wort in einem Satz finden, z. B.: Max mag die Aussicht auf Benzin Besen Berlin.
- ▶ Verrückte Wörter herausfinden*: In einem Wort ist ein Buchstabe ausgetauscht, so dass der Satzinhalt nicht mehr stimmt. Das Wort mit dem „verkehrten“ Buchstaben wird verbessert (Im Wald stehen viele ~~Tannen~~ Tannen.)
- ▶ Fragen zum Satzinhalt beantworten*, z. B. Aussagen als richtig oder falsch erkennen, zu einer Frage die passende Antwort suchen

Übungen auf der Textebene

- ▶ Vertauschte Textabschnitte oder -zeilen in die richtige Reihenfolge bringen: Eine kurze Erzählung wird in sinnvolle Abschnitte gegliedert und in falscher Reihenfolge präsentiert; bei einem Text werden die Zeilen vertauscht und müssen in die richtige Reihenfolge gebracht werden
- ▶ Zuordnung von Bild und Text, z. B. zu einem Bild aus verschiedenen Textvarianten den passenden auswählen; Beschreibung zu einem Bild auf Richtigkeit überprüfen
- ▶ Texte vergleichen, z. B. bei zwei ähnlichen Texten die Unterschiede herausfinden, aus verschiedenen Schlussvarianten die einzig passende zu einem Textanfang finden
- ▶ Texte in Handlung umsetzen, z. B. eine Handlungsanleitung genau lesen und nachvollziehen, ein Experiment nach Anleitung durchführen, eine Spielanweisung ausprobieren

Das Diagramm zeigt sechs Textfragmente in rechteckigen Kästchen, die in einer ungeordneten Anordnung platziert sind. Die Fragmente sind: 'Morgens um sieben', 'klingelt mein Wecker.', 'Zum Frühstück esse ich am', 'mit dem Fahrrad.', 'liebsten Müsli.', und 'Zur Schule fahre ich dann'.

Abb. 3: Satzteile zuordnen

Mit dem Plopp zur Schule
Linus freut sich. Er darf jetzt mit dem Plopp zur Schule fahren. Das Plopp hat zwei Bremsen, einen Sattel und eine Lampe. Das Plopp ist ein ...

Auto Fahrrad Roller

Abb.4: Bedeutung eines Kunstwortes aus dem Text erschließen

4.3 Lernstrategien und Arbeitstechniken beim Rechtschreiben

Gerade Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten fehlt es oft an sinnvollen Techniken zum Einprägen von Wörtern oder Rechtschreibregeln.

*Beherrschung
von Arbeits-
techniken als
Basisfähigkeit*

Sie machen aus diesem Grund immer wieder die Erfahrung, dass Lernen schwer und anstrengend ist. Die Beherrschung von Arbeitstechniken ist somit eine wichtige Voraussetzung, um Erfolg beim Lernen zu erzielen.

„Solange Kinder nicht gelernt haben, in ihrem Problembereich effektiv zu lernen, so lange ist das Üben am Symptom (Lesen und Schreiben) vergebene Liebesmüh, doppelt und dreifach schwer“ (SOMMER-STUMPENHORST 2006, Seite 88).

Auf die Beherrschung der folgenden Lern- und Arbeitstechniken sollte bei Kindern mit Problemen im Bereich der Schriftsprache daher besonders geachtet werden:

- Sinnvolles Abschreiben mit Selbstkontrolle
- Lautes Denken
- Nachschlagen im Wörterbuch
- Arbeiten mit Wörterlisten
- Üben mit der Rechtschreibkartei
- Schreibungen bewusst machen
- Eigenständige Textkorrektur

SINNVOLLES ABSCHREIBEN MIT SELBSTKONTROLLE

Das fehlerfreie Abschreiben spielt auf dem Weg zur Normschreibung eine wichtige Rolle und wird sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext häufig gebraucht, z. B. beim Abschreiben eines Textes, eines Wortes aus einem Wörterbuch, einer Adresse. Damit ist das Abschreiben eine Basisfähigkeit, die Schülerinnen und Schüler besitzen müssen, um sich sowohl im Alltag als auch in der Schule zurechtzufinden.


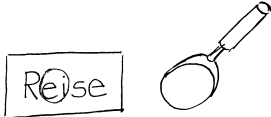
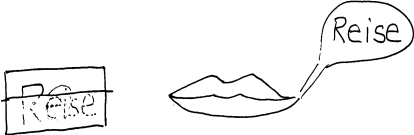

*Basisfähigkeit
Abschreiben*

Es ist außerdem sehr wichtig für den Rechtschreiblernprozess, da viele Übungsformen wie z. B. die Arbeit mit den Wörterlisten oder die Arbeit mit der Wörterkartei (s.u.) auf dieser Arbeitstechnik basieren. Das Einüben des sinnvollen Abschreibens ist aber erst dann sinnvoll, wenn das Kind lesen kann.

Wird das Abschreiben zu früh eingeübt, birgt dies die Gefahr, dass das Kind die Wörter nur abmalt und die einzelnen Buchstaben kopiert. Selbst ältere Schülerinnen und Schüler mit LRS haben oftmals noch Probleme beim Abschreiben.

Aus Angst, Fehler zu begehen, setzen auch sie eine ineffektive Strategie ein: Sie schreiben Wörter buchstabenweise ab, sind dadurch schnell erschöpft und kontrollieren die richtige Schreibweise dann nicht mehr. Die Technik des effektiven Abschreibens kann nicht vorausgesetzt, sondern muss eingeübt werden. Das Kind sollte genau beobachtet werden, ob es die Abschreibetechnik richtig anwendet (NAEGELE 2006, Seiten 37ff.).

Die Arbeitstechnik *Abschreiben* kann durch die folgenden vier Arbeitsschritte gut verinnerlicht werden:

1.	Lies leise das Wort!	
2.	Überlege, welche Stelle im Wort für dich schwierig sein könnte. Kreise diese Stelle ein und lies das Wort noch einmal in der Dehnsprache.	
3.	Decke das Wort ab, schreibe es auf und sprich dabei leise und deutlich in Dehnsprache mit!	
4.	Vergleiche mit der Vorlage und verbessere, wenn nötig!	

(in Anlehnung an LESSMANN 2007, Seiten 197f.)

LAUTES DENKEN



Arbeit mit
Strategiekarten

Viele Schülerinnen und Schüler sind vorschnell davon überzeugt, die richtige Schreibweise eines Wortes zu wissen bzw. durch deutliches Sprechen herauszuhören. Bei der LRS-Förderung hat sich die verbale Selbstinstruktion bzw. das laute Denken nachweislich als erfolgreiche Übungsform herausgestellt, weil die Schülerinnen und Schüler hierbei lernen, in systematischen Lernschritten Lösungswege zu vollziehen und sich dabei selbst zu instruieren.

Dabei geht es darum, unter Verwendung festgelegter Schritte („Algorithmen“) zur richtigen Schreibung zu gelangen. Zum Einüben dieser Handlungsanweisungen dienen am besten Strategiekarten, die von der Lehrkraft zunächst modellhaft verbalisiert werden.

Verbale
Selbstinstruktion

Für die Regel „Wortstämme können verlängert werden, um die Schreibung des letzten Lautens zu überprüfen“ kann die verbale Selbstinstruktion wie folgt lauten (SCHEERER-NEUMANN 2008c, Seite 35):

<p>Ich soll das Wort <i>Hund</i> schreiben. Am Wortende spreche und höre ich ein „t“. Dafür können die Buchstaben „t“ oder „d“ stehen.</p>	<p>d? t?</p> <p>Hun — </p>
<p>Ich hänge an das Wort ein „e“ an Ich bilde die Mehrzahl: „Hunde“. Jetzt spreche und höre ich ein „d“. Also muss ich ein „d“ schreiben.</p>	<p></p> <p>Hunde</p>

NACHSCHLAGEN IM WÖRTERBUCH

Eine weitere wichtige Arbeitstechnik, die ab dem zweiten Schuljahr eingeführt werden kann, ist das Nachschlagen im Wörterbuch. Dabei sollten die Kinder sicher lautgetreu schreiben können, da beim Lernen des Alphabets die Buchstabennamen gebraucht werden.

Bei der Einführung geht es zunächst darum, ein gesuchtes Wort im Wörterbuch zu finden. Das eigentliche Ziel besteht jedoch darin, das Wörterbuch im Schreibprozess als Hilfsmittel zur Überarbeitung des selbst verfassten Textes zu benutzen (in Anlehnung an LESSMANN 2007, Seite 201).

Folgende Übungen sind hilfreich, um das Nachschlagen im Wörterbuch zu trainieren:

*Nachschlag-
übungen*

- Übungen zum ABC
- Wörter nach dem Anfangsbuchstaben ordnen
- Die Struktur des Wörterbuchs entdecken (Leitwörter, Stichwörter etc.)
- Wörter mit gleichem Anfangsbuchstaben nach dem 2., 3. und 4. Buchstaben ordnen
- Wörter gezielt im Wörterbuch suchen
- Schwierige Wörter finden (Anfangslaut uneindeutig – wie z. B. bei Vater, Wörter mit Umlauten)
- Bei Verben den Infinitiv finden
- Bei Adjektiven die Grundform suchen
- Zusammengesetzte Wörter zerlegen (Apfelbaum – Apfel, Baum)

ARBEIT MIT WÖRTERLISTEN ¹¹

Ausgewählte Wörter, die vom Kind häufig falsch geschrieben wurden, oder Wörter, die geübt werden sollen, können mithilfe einer Wörterliste trainiert werden. Dafür werden die zu übenden Wörter von der Lehrkraft in die erste Spalte eines Übungsblatts geschrieben, das in vier Spalten eingeteilt ist:

*Training aus-
gewählter
Wörter*

Lernwörter	Übung 1	Übung 2	Übung 3
Reise			
Hund			

Das Kind liest jedes Wort einzeln, markiert die schwierigen Stellen, deckt das Wort ab, schreibt es neben das abgedeckte Wort in die zweite Spalte, vergleicht und korrigiert mit der Wortvorlage. Ist das Wort falsch geschrieben, wird es durchgestrichen und gleich noch einmal geschrieben. Bei richtiger Schreibung wird es in den nächsten Tagen noch zweimal geschrieben. Insgesamt sollte jedes Wort dreimal richtig geschrieben werden, allerdings verteilt auf drei verschiedene Tage, da nur so eine Speicherung im Langzeitgedächtnis möglich ist. Wörter, die beim dritten Mal weiterhin falsch geschrieben werden, sollten auf einer Karte der Rechtschreibkartei notiert werden.

¹¹ nach LESSMANN 2007, Seite 203

Wortmaterial für
die Arbeit mit
Wörterlisten

Das Wortmaterial kann bestehen aus

- den 100 häufigsten Wörtern,
- Wörtern, die von einem Kind in einem Text falsch geschrieben wurden,
- für die Klasse aktuell bedeutsamen Wörtern (z. B. Projektwörter).

ÜBEN MIT DER RECHTSCHREIBKARTEI

Wortmaterial kann auch sinnvoll mit der Lernkartei, die vier oder fünf Fächer enthält, eingeübt werden. Diese Übungsmethode hat sich als effektiv, kostengünstig und erfolgreich bewährt (nach NAEGELE 2006, Seite 40). Durch wiederholtes häufiges Schreiben der Wörter an verschiedenen Tagen werden diese automatisiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert. Auf jeder Karte sollte

Üben mit der Rechtschreibkartei

- nur ein Lernwort stehen,
- bei Nomen der Artikel (eventuell Einzahl/Mehrzahl) ergänzt werden,
- die schwierige Stelle des jeweiligen Wortes markiert werden.

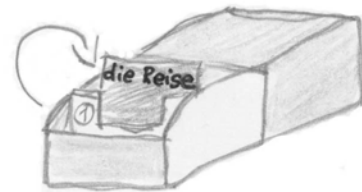
Die Wörter sollten gut lesbar von einer Vorlage auf die Karteikarte geschrieben werden. Jede vom Kind geschriebene Karte muss unbedingt von einem Erwachsenen auf die richtige Schreibung überprüft worden sein.

Mit der Kartei können Einzelwörter geübt werden, bei fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern ist das Üben der Wörter im Satz effizienter. Der Umgang mit der Rechtschreibkartei muss eingeübt werden. Jede Karte wandert von Fach eins bis zu Fach fünf. Danach ist die richtige Schreibung gesichert und die Karte kann entfernt werden.

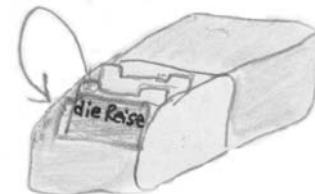
Um die Speicherung im Langzeitgedächtnis zu sichern, müssen folgende Regeln eingehalten werden:

Die Wörter dürfen pro Tag nur einmal geübt werden.

Ist das Wort korrekt geschrieben,
kommt die Wortkarte ins nächste
Fach.



Ist das Wort falsch geschrieben,
muss die Karte zurück ins erste
Fach.



SCHREIBUNGEN BEWUSST MACHEN

Die korrekte Schreibung von Wörtern erfolgt nicht in erster Linie durch die Anwendung orthografischer Regeln, sondern dadurch, dass durch vielfältigen Schriftgebrauch eine implizite (und somit unbewusste) Ordnung erzeugt wird. Durch Sammeln und Ordnen von Wörtern unter bestimmten Gesichtspunkten lassen sich Strukturbildungen unterstützen. Die Grobeinteilung von Wörtern in drei Kategorien ist eine Hilfe:

Drei Kategorien von Wörtern

- **Mitsprechwörter bzw. Ohrenwörter (lautgetreue Wörter)**
Bei lautgetreuen Wörtern werden alle Laute (Phoneme) durch das Basisgraphem, d. h. die häufigste und grundlegende Schreibung, repräsentiert (z. B. „Lama“, „Schaf“). Gut 50 % aller Wörter werden lautgetreu geschrieben.
- **Nachdenkwörter**
Darunter versteht man Wörter, deren Schreibungen mithilfe einer Regel erfasst werden können, wie z. B. die Auslautverhärtung mithilfe der Strategie des Ableitens (verbale Selbstinstruktion: Ich höre /Ta:k/ und schreibe „Tag“ mit „g“, weil die Mehrzahl „Tage“ heißt.).
- **Merkwörter**
Darunter versteht man Wörter, deren Schreibungen eingepägt werden müssen, da ihre Abweichungen von der lautgetreuen Schreibung nicht durch eine Regel erklärbar sind (verbale Selbstinstruktion: Ich merke mir: „Vater“ schreibe ich mit „V“.).

EIGENSTÄNDIGE TEXTKORREKTUR

Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, selbst Verantwortung für den eigenen Text zu übernehmen und ihn eigenständig zu kontrollieren.

Leßmann schlägt folgende Schritte zur Hinführung der selbstständigen Textkorrektur vor (LESSMANN 2007, Seite 204f.):

Schritte zur Hinführung

- Während der Textproduktion werden die Wörter, bei deren Schreibung man sich unsicher ist, markiert (z. B. durch einen Punkt unter dem Wort). Nach Beendigung der Textproduktion kann die Schülerin bzw. der Schüler das entsprechende Wort im Wörterbuch suchen.
- Der Text wird von hinten Wort für Wort kontrolliert, um den Kontext auszuschalten. Ein Sichtfenster erleichtert es, die Aufmerksamkeit auf das einzelne Wort zu richten
- Der Text wird noch einmal von vorn gelesen und auf Verständlichkeit geprüft. Hierbei sollen u. a. Wortauslassungen, Wiederholungen und Wortvertauschungen auffallen.

Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Konzentration auf ihre „Lieblingsfehler“ (individuell gehäufte Fehlerschwerpunkte, z. B. Nichtbeachtung der Großschreibung von Nomen).

5 Der individuelle Förderplan für Schülerinnen und Schüler mit LRS

5.1 Schulrechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen für die Aufstellung von Förderplänen bilden die §§ 14 (5) und 16 (2) der Grundschulverordnung.

§ 14 (5) GsVO (Grundsätze der Förderung): „Für Schülerinnen und Schüler, bei denen aufgrund der Lernausgangslagenuntersuchung und der Lernbeobachtung längerfristiger besonderer Förderbedarf zu erwarten ist, wird ein individueller Förderplan erstellt, der die Fördermaßnahmen beschreibt und die Ergebnisse dokumentiert.“

§ 16 (2) GsVO (Besondere Förderung bei LRS): siehe Anhang, Seite 66

5.2 Grundsätze der Förderplanung

Inhalte des Förderplans

Ein Förderplan enthält Förderziele bzw. zu fördernde Fähigkeiten. Er ist individuell auf das zu fördernde Kind ausgerichtet. Die festgelegten Ziele gelten nicht nur für den Förderunterricht, sondern auch für den Regelunterricht, damit die im Förderunterricht erzielten Fortschritte nicht durch zu hohe Anforderungen im Regelunterricht gefährdet werden.

Die Schreib- und Leseleistung eines Kindes im Unterricht wird mithilfe der Schreib- und/oder Leseentwicklungstabelle (vgl. Kap. 2, Seiten 14 – 17) eingeschätzt. Normierte Tests werden zusätzlich herangezogen. Beide Instrumentarien geben Aufschluss über den Könnensstand und die möglichen nächsten Lernschritte.

Für die individuelle Förderplanung sollten folgende Grundsätze berücksichtigt werden:

Allgemeine Grundsätze

- Förderziele gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, die das Kind unterrichten, absprechen; gegebenenfalls Hilfe der LRS-Lehrkraft der Schule in Anspruch nehmen,
- überschaubare Zeiträume für die Förderung wählen (drei Förderpläne pro Schuljahr: bis Weihnachten, bis Ostern, bis Schuljahresende),
- Lern-/Entwicklungsbereiche festlegen, z. B. Lesen, Schreiben, Rechtschreiben; sozial-emotionale Aspekte berücksichtigen (siehe Förderplanbeispiele),
- Förderschwerpunkte festlegen, z. B. Rechtschreiben: orthografische Strategie,
- erreichbare Förderziele/Lernschritte für das Kind formulieren; dabei auch seine Interessen berücksichtigen,
- wenige Ziele formulieren,
- Aussagen zu Inhalten der Förderung treffen (siehe Förderplanbeispiele),
- geeignete Materialien notieren (siehe Förderplanbeispiele),
- Inhalte und Ziele mit dem Kind besprechen,
- Eltern über die Ziele informieren und nach Möglichkeit in die Förderung mit einbeziehen,
- Förderplanung auf Erfolge bzw. nicht erreichte Ziele hin überprüfen (neue Förderplanung).

5.3 Förderplanbeispiele und Blankoformulare

Um die praktische Umsetzung einer individuellen Förderplanung zu verdeutlichen, folgen zwei Förderplanbeispiele als Orientierung für die eigene Förderplanung. Blanko-Formulare können kopiert werden.

Beispiele zur Orientierung

Erstes Förderplanbeispiel:

Kind einer dritten Klasse mit gravierenden LRS (HSP: Prozentrang 9); Ende zweites Schulhalbjahr; Entwicklungsbereiche: Schreiben/Rechtschreiben, Lesen, Arbeitstechnik

Zweites Förderplanbeispiel:

Kind einer fünften Klasse mit LRS (HSP: Prozentrang 14); Beginn des ersten Schulhalbjahres; Entwicklungsbereiche: Rechtschreiben, Lesen (hier auch sozial-emotionale Entwicklung)

Für ausführlichere Informationen zum Thema „Förderpläne“ verweisen wir auf die Handreichung des LISUM:

T. Hülscher, J. Wieneke-Kranz, S. Zöllner: Förderplanung im Team.
LISUM Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde 2010

Download: www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/sonderpaedagogik.html

Lern- bzw. Entwicklungsbereich, Förderschwerpunkt	Nächste/r Lernschritt/e	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
Schreiben/Rechtschreiben			
alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • konsequentes Durchgliedern von Wörtern • selbstverständliche Anwendung der Pilotsprache 	Silben auf Vorhandensein eines Vokals überprüfen	- Selbstlautkönige, Lotto, Memorys zum Einsetzen fehlender Vokale, Kreuzworträtsel, Dosenwörter
morphematische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbausteine -er, -el, -en automatisch richtig schreiben 	Wörter mit -er, -el, -en hören, lesen, schreiben und sammeln	- Rechtschreibkartei, betontes Lesen, Wörterschatzkiste/-klinik, akustische Übungen, Wörterplakat
freies Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebtes, Mitteilungen, kleine Geschichten selbstständig auf Vollständigkeit überprüfen 	selbst gewählte Schreibenlässe und Bildvorlagen aus Jandriks Interessengebieten	- Text-Korrektur-Karte (nach LESSMANN 2007)
Lesen			
Dekodierfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • schnelleres und sicheres Lesen von Wörtern 	zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen Blitzkarten-Training	- Silbenteppiche, Silbenmemory u. Weiteres aus dem „Kieler Leseaufbau“ - Auswahl aus den 100 häufigsten Wörtern, Wörter-Bingo, Wörter-Big-Mac mit kleinen Wörtern
Arbeitstechnik			
Abschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Abschreiben in vier Schritten (siehe Seite 40) richtig anwenden 	Wörter, kurze Sätze abschreiben	- Wörterklinik, zunächst Wörter, dann kleine Abschreibtexte, Abschreibschritte als Merkhilfe
Selbstkontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • abgeschriebene Wörter anhand der Vorlage kontrollieren 	zunächst vorgegebene, dann eigene Texte kontrollieren	- Text-Korrektur-Karte (siehe oben)

Lern- bzw. Entwicklungsbereich, Förderschwerpunkt	Förderziel(e)	Inhalte der Förderung	Wie? Wodurch? Womit? (Lernmittel, Fördermaterialien, Sozialformen, ...)
Rechtschreiben			
orthografische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Unterscheidung lange/ kurze Vokale 	Übungen zur Unterscheidung von langen/ kurzen Vokalen	<ul style="list-style-type: none"> bei vorgesprochenen Wörtern: kurzer Vokal – hüpfen, langer Vokal – langer Schritt; anhand von Wortmaterial unter kurzen Vokal Punkt setzen, unter langen Vokal Strich (mit Lehrkraft/im Wochenplan, im Förderunterricht)
	<ul style="list-style-type: none"> Einsicht in die Regel bei der Schreibung von Doppelkonsonanten 	Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Wortmaterial; Kennzeichnen des Rechtschreib-Phänomens	<ul style="list-style-type: none"> Sprachforscher, Wörterplakat, Rechtschreibkartei, Reimwörter, Wörterklinik, Bingo <-itt>, <-utt>, <-att>, <-ett>, eigene Bingospiele für die Klasse anfertigen (mit Lehrkraft, Wochenplan, Partnerarbeit, Förderunterricht), diverse Rechtschreibspiele
morphematische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> Wortstamm erkennen 	Wortfamilien mit Doppelkonsonanten zusammenstellen; Wortstamm erkennen	<ul style="list-style-type: none"> Wörterplakate, Sprachforscher, Wortstamm markieren, Wörterklinik, kurze „Diagnosediktate/Checkdiktate“ (LESSMANN 2007) in Partnerarbeit, Rechtschreibkartei
Lesen			
	<ul style="list-style-type: none"> Sachtexte und literarische Texte verstehen 	Lesestrategien entwickeln/festigen: <ul style="list-style-type: none"> Vermutungen über den Inhalt anstellen (Vor-Wissen aktivieren) unbekannte Wörter klären 	<ul style="list-style-type: none"> Heft „Lesen 3 + 4“ (Friedrich Verlag) für Förderunterricht und Einzelarbeit, „Leselotse“ aus dem „Lesecurriculum“ (http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1170html)
sozial-emotionale Entwicklung			
	<ul style="list-style-type: none"> Stärkung des Selbstwertgefühls 	Leseaufgaben bearbeiten, lösen und die Ergebnisse der Gruppe vortragen	<ul style="list-style-type: none"> Aufgaben zu selbst gewählten Büchern oder Texten sowie zur Klassenlektüre (in verringertem Umfang); Anregungen unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1150html

Förderplan für _____ Klasse _____ Zeitraum _____

Erstellt von _____ am _____

Lern- bzw. Entwicklungsbereich, Förderungsschwerpunkt	Nächste/r Lernschritt/e	Inhalte der Förderung	Material und Organisation

Förderplan für _____ Kl. _____ Zeitraum: _____

Erstellt von _____ am _____

Lern- bzw. Entwicklungsbereich, Förderschwerpunkt	Förderziel(e)	Inhalte der Förderung	Wie? Wodurch? Womit? (Lernmittel, Fördermaterialien, Sozialformen ...)

6 Klassenarbeiten im Fach Deutsch

6.1 Rechtliche Grundlagen in der Grundschulverordnung (GsVO)

*Unterstützende
Maßnahmen*

§ 16 (7) sieht folgende unterstützende Maßnahmen für Klassenarbeiten vor:

- Verlängerung der Bearbeitungszeit,
- Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel,
- Ersetzen eines Teils der schriftlichen durch mündliche Lernerfolgskontrollen,
- Vorlesen von schriftlich gestellten Aufgaben.

§ 20 (2) enthält Hinweise zur Konzeption.

6.2 Praktische Umsetzung

- Die Variationsbreite von Aufgabenstellungen stellt sicher, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler vorhandenes Wissen und Können einbringen kann.
- Die jeweilige Aufgabenstellung orientiert sich an bereits eingeübten Formaten

Aufgabenformate¹²

Freie (offene) Aufgabenbeantwortung	Gebundene (geschlossene) Aufgabenbeantwortung	Zwischenformen
<ul style="list-style-type: none">- Aufforderung zu freier Äußerung- Frage- bzw. Aufforderungsform- Ergänzungsantworten (Lückentext, Lückendiktat)- Assoziationsform	<ul style="list-style-type: none">- Alternativ-Antworten (Zweifachwahlaufgaben)- Multiple-Choice Aufgaben (Mehrfachwahlaufgaben)- Zuordnungsaufgaben- Umordnungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none">- Korrektur- und Verbesserungsaufgaben- Interpretationsaufgaben

Möglichkeiten der Differenzierung

- Layout (Schriftgröße, Zeilenabstand, Zeilenlänge) in Textvorlagen
- Anzahl und/oder Umfang der Aufgaben
- Schwierigkeitsgrad der Aufgaben
- Zeitrahmen
- Zusätzliche Hilfen nach Bedarf
- Bewertungskriterien (transparent, vorher bekannt, geben Aufschluss über Lernerfolg sowie Kompetenzentwicklung) werden für Schülerinnen und Schüler mit LRS verändert und erklärt.

¹² Aus SEEBAUER 2009

6.3 Klassenarbeiten zu verschiedenen Aufgabenbereichen

6.3.1 Lesen

Arbeiten zum Textverständnis können sich beziehen auf

- literarische Texte und Sachtexte,
- kontinuierliche und diskontinuierliche Texte.

Bei der Gestaltung sollte man darauf achten, dass

- die Texte eine Zeilennummerierung enthalten (5,10, ...).
- die Länge der Schreiblinien eine Orientierung für die Länge der erwarteten Antwort ermöglicht.

Möglichkeiten der Differenzierung:

- LRS-Kinder kennen den Text, die übrige Lerngruppe erliest selbstständig.
- Im Sinne der Textentlastung sollte man
 - schwierige Wörter durch leicht lesbare ersetzen,
 - Glossar, Worterklärungen im Text hinzufügen,
 - unwichtige Informationen entfernen,
 - komplizierte Satzkonstruktionen vereinfachen,
 - relevante Informationen hervorheben,
 - Abbildungen hinzufügen, die inhaltlich an den Text anknüpfen.
- Aufgabenstellung und Beurteilungskriterien vorlesen, besprechen.

*Differenzierungs-
formen*

6.3.2 Texte verfassen

Klassenarbeiten beziehen sich auf die Teilbereiche

- Planung
- Entwurf
- Überarbeitung

Differenzierung zur Erhaltung und Förderung der Schreibmotivation:

- Aufgabenstellung und Beurteilungskriterien erklären und besprechen,
- Kinder zum Schreiben ermutigen (kein Anspruch auf orthografische Korrektheit an den Entwurf),
- Kinder schreiben am Computer,
- Schülerin bzw. Schüler diktiert der bzw. dem Unterrichtenden,
- individuelle Korrektur:
 - Unterrichtende schreiben Text noch einmal am Computer,
 - farbige Hervorhebung von Verbesserungsvorschlägen,
 - keine Markierung von Fehlern,
 - wenige Anmerkungen.
- Tandems aus leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern bilden

*individuelle
Korrektur-
Möglichkeiten*

6.3.3 Rechtschreibung und Sprache untersuchen

Klassenarbeiten

*Inhalte einer
Klassenarbeit*

- beziehen sich auf den Erwerb von Rechtschreibstrategien,
- enthalten Aufgaben zur Anwendung von Rechtschreibregeln oder grammatischen Phänomenen (Schülerinnen und Schüler schreiben kurze freie Texte nach Vorgaben),
- enthalten Aufgaben, die mit den Kindern entwickelt wurden,
- enthalten Aufgaben, die „Rechtschreibgespür“ erfordern und fördern,
- thematisieren die Benutzung von Hilfsmitteln.

Möglichkeiten der Differenzierung:

- Entlastung durch analoge Aufgaben im Förderunterricht.
- Unterstützung durch Wortlisten.

7 Aussetzung der Benotung nach § 16 (8) GsVO

§ 16 (8) GsVO sieht die Möglichkeit vor, die Lese- und Rechtschreibleistungen bei der Benotung in allen Fächern nicht zu berücksichtigen. Dies ersetzt keinesfalls zu ergreifende Fördermaßnahmen.

Die Aussetzung der Benotung

- ist für Schülerinnen und Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten für einen Geltungszeitraum von bis zu zwei Jahren vorgesehen,
- wird von der Schulleitung entschieden,
- gilt für alle Fächer,
- kann auch nur für einen Bereich (Lesen oder Rechtschreiben) festgelegt werden,
- hat zur Folge, dass die Lernfortschritte verbal ausgewiesen werden,
- wird im Zeugnis mit der Anlage 2 der AV Zeugnisse vermerkt (siehe Anlage).

Wird die Fortsetzung des Nachteilsausgleichs durch die Schulleitung nach Vorschlag der Klassenkonferenz entschieden, wird die Schulaufsichtsbehörde darüber rechtzeitig vorab informiert.

Für den Fremdsprachenunterricht gilt: Sind die Schwierigkeiten auch hier vorhanden, kann genauso wie in Deutsch verfahren werden. Das betrifft vor allem die in § 16 (7) empfohlenen unterstützenden Maßnahmen.

*Verfahren im
Fremdsprachen-
unterricht*

Entscheidungskriterien

Folgende Kriterien sollten bei der Entscheidung Berücksichtigung finden:

- Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt nicht vor.
- Benotung in Lesen/Rechtschreibung ist mangelhaft und schlechter.
- Bisherige Fördermaßnahmen sind ohne Erfolg geblieben.
- Die HSP ist unter Prozentrang 15.
- Es besteht ein Leidensdruck des Kindes in Bezug auf die Benotung.
- Es gibt eine günstige Prognose durch Wegfallen des Zensuredrucks.
- Die Bereitschaft des Kindes (und evtl. der Eltern) zur Zielvereinbarung bezüglich der Fördermaßnahmen ist deutlich erkennbar.

Entscheidungsfindung

Folgende Diagnoseverfahren und Unterlagen sind heranzuziehen:

Diagnoseverfahren

- Hamburger Schreibprobe oder entsprechende Verfahren
- Hamburger Leseprobe oder entsprechende Verfahren
- Diagnostik schulfremder Institutionen (sofern vorhanden)
- Leseproben
- freie Schreibproben
- Klassenarbeiten zur Textproduktion und zum Rechtschreiben
- Förderpläne
- Unterrichtsdokumentationen und Lernentwicklungsberichte
- Beurteilungen der psychischen Befindlichkeit/Gesamtpersönlichkeit (ggf. durch die Schulpsychologie)
- Meinung der Klassenkonferenz

*Erforderliche
Berichte*

8 Eltern – Partner, die es zu gewinnen gilt

„Intensiver und kontinuierlicher Kontakt mit den Eltern ist für eine erfolgreiche Förderung von LRS-Kindern unerlässlich. Dabei müssen die Eltern informiert werden über die konkret bei ihrem Kind vorliegenden Stärken und Schwächen, über Methoden der Förderung und über weitere, außerschulische Therapiemöglichkeiten. Je besser die Eltern das alles wissen, desto sinnvoller können sie die Förderarbeit begleiten und unterstützen“ (KLEINMANN 2006, Seite 303).

*Verständnis durch
Information*

Informationen über den Schriftspracherwerb für die Eltern sollten vor allem darauf zielen, dass diese

- die Vorgehensweise der Lehrkraft verstehen,
- wissen, wie sie ihr Kind unterstützen können,
- vermeiden, was dem Kind schaden könnte.

Eltern von Schulanfängerinnen und Schulanfängern erreicht man am besten, wenn sie auf einem Elternabend handlungsorientiert erfahren können, welche Aspekte beim Schriftspracherwerb eine Rolle spielen. So kann man sie z. B. mithilfe fremder Schriftzeichen Wörter schreiben lassen. Bei dieser Übung können die Eltern nachvollziehen, was die Kinder leisten müssen, wenn sie Laute und Zeichen zuordnen.

Man kann ihnen als Gedächtnisstütze etwas Schriftliches an die Hand geben, damit die Informationen vom Elternabend im Alltag umgesetzt werden können.

Eltern, deren Kinder Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, stehen oft unter einem hohen Druck, der die Eltern-Kind-Beziehung stark belasten kann. Deshalb gilt es in Elterngesprächen, besonders behutsam vorzugehen.

Es genügt nicht, die Eltern nur über den Leistungsstand zu informieren, u. U. kann diese Information sogar mehr schaden als nützen: In einer Studie österreichischer Wissenschaftler (vgl. GASTEIGER-KLICPERA 2001, Seite 622ff.) stellte sich heraus, dass die Leistungen der Kinder sich sogar verschlechterten, nachdem die Eltern über die Probleme ihrer Kinder informiert wurden. Ein Teufelskreis kann z. B. bei den Hausaufgaben entstehen: Die Eltern bestehen auf gewissenhafter Erledigung, kontrollieren häufiger als andere Eltern, die Hausaufgaben dauern sehr lange, dadurch sind Kinder demotiviert, lesen weniger als andere. Das Verhalten von Eltern und Kindern verstärkt sich gegenseitig negativ. Eine sinnvolle Förderung kann so kaum gelingen.

Probleme beim Lernen von Lesen und Schreiben haben vor allem Kinder aus schriftfernen Elternhäusern. Diesen Eltern muss man besonders zugewandt und verständnisvoll begegnen, denn sie haben vermutlich

*Schriftferne
Elternhäuser*

- negative eigene Schulerfahrungen,
- ein schlechtes Selbstbild in Bezug auf Lesen und Rechtschreiben,
- einen geringen Informationsstand in Bezug auf Förderung,
- geringe Lese- und Schreiberfahrung.

Für die Lehrerin bzw. den Lehrer ist es eine große Herausforderung, abgestimmt auf den jeweiligen Elterntyp, eine Gesprächsgrundlage zu finden, die von gegenseitiger Wertschätzung und Offenheit geprägt ist. Dazu einige grundsätzliche Anmerkungen:

Grundsätze für Elterngespräche

▪ Die Sorgen der Eltern ernst nehmen

Viele Eltern befürchten langfristige schulische, später auch berufliche Nachteile für ihr Kind, weil die Rechtschreibleistung eine so wichtige Rolle spielt. Es gilt, ihnen im Gespräch das Gefühl zu geben, dass ihre Sorgen ernst genommen werden. Andererseits muss deutlich werden, dass sie nicht zu viel Druck auf das Kind ausüben sollten, da dadurch das Problem noch verschlimmert wird.

Informationen und Unterstützung

▪ Ängsten und Vorurteilen mit Sachinformationen begegnen

Mithilfe diagnostischer Verfahren oder der Analyse von Geschriebenem kann eine sachliche Abklärung des tatsächlichen Leistungsstandes erreicht werden.

▪ Die Probleme relativieren

Es ist wichtig, den Eltern deutlich zu machen, dass die Probleme beim Lesen und Schreiben nichts mit mangelnder Intelligenz und Faulheit zu tun haben, sondern Störungen im Lernprozess darstellen, die durch entsprechende Förderung unter Umständen reparabel sind.

▪ Zuversicht vermitteln – Perspektiven aufzeigen

Das Gespräch kann Eltern helfen, die Probleme ihrer Kinder als überwindbar einzuschätzen. Dazu sollten sie Antworten auf die folgenden Fragen erhalten:

- Was kann das Kind schon? (Gekonntes an Beispielen aufzeigen!)
- Welches bald erreichbare (Nah-)Ziel wird angestrebt?
- Welche Fördermaßnahmen werden eingesetzt? (Förderplan erläutern)

Ganz wichtig ist es, deutlich zu machen, dass Interesse und Lust am Lesen und Schreiben geweckt werden sollten. Stures Üben hilft weder in der Schule noch zu Hause. „Wem Schrift(-kultur) lediglich als Training des Rechtschreibens begegnet, dem macht sie keinen Sinn, dem vergeht die Lust, sich Schrift zu eigen zu machen und sie zu nutzen ...“ (DEHN 1999, Seite 25).

Hilfreich ist es, konkrete Hinweise für zu Hause zu geben. So kann das Kind laut lesen und das Tempo bestimmen, während der Erwachsene halblaut mitliest und über Klippen hinweghilft, indem er – sobald das Kind stockt – das schwierige Wort ausspricht. Danach übernimmt das Kind wieder die Führung.

Klare Vereinbarungen treffen

Beim lauten Vorlesen wird nicht verbessert, wenn ein Wort durch ein anderes, sinngemäß richtiges ersetzt wird. Dies ist eine wichtige Lesestrategie, die auch kompetente Leserinnen und Leser anwenden.

Leises Lesen stellt die Normalsituation dar. Laut lesen sollte das Kind nur, wenn es dies will.

Auch eine klare Vereinbarung über die Höchstdauer von Übungen schafft für die Eltern Sicherheit im Umgang mit dem Problem.

▪ Entlastung bieten

Manche Eltern sind erleichtert, wenn ihnen Mut gemacht wird, ihrem Kind mehr Ruhe zur eigenständigen Entwicklung zu geben. Um die Entwicklung begleiten zu können, sind regelmäßige Gesprächstermine notwendig.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer als verständnisvolle Partnerinnen und Partner bei dem Bemühen, ihrem Kind beim Lesen- und Schreibenlernen zu helfen, erlebt werden, werden (die meisten) Eltern Vertrauen fassen und Vorschläge zur Unterstützung ihrer Kinder annehmen.

(Leicht gekürzt und verändert aus JOCHUM-MANN/SCHWENKE (2002, 91ff))

9 Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für LRS in den Bezirken

Bezirk	Name	Schule	Telefon	E-Mail
Mitte	Isolde Wasmuth	PIZ, Ellerbeker Str. 7/8, 13357	497 99 94 72 42	isoldewasmuth@arcor.de
Friedrichshain-Kreuzberg	Daniela Ebert	Hunsrück-Grundschule Manteuffelstr. 79, 10999	22 50 31 11	Daniela-Ebert@online.de
Pankow	Bärbel Kriemann	Grundschule im Panketal Achillesstr. 31, 13125	94 79 49 20	LRSKriem@web.de
Charlottenburg- Wilmersdorf	Susanne Reinhardt	Comenius-Schule Gieselerstr. 4, 10713	864 99 50	susanne-reinhardt@web.de
Spandau	Gudrun v. Wysiecki	Charlie-Rivel-Grundschule Flankenschanze 20, 13585	353 72 30	fam.vonwys@web.de
Steglitz-Zehlendorf	Jeannine Aris	Mühlenau-Grundschule Molsheimer Str. 7, 14195	832 50 99	Jeannine.aris@gmx.de
Tempelhof-Schöneberg	Norbert Fassbender	Fläming-Grundschule Illstraße 4-6, 12161	902 77 70 61	fassbender-freiberg @t-online.de
Neukölln	Traute Gläser	Bruno-Taut-Grundschule Bruno-Taut-Ring 9c, 12359 Berlin	609 72 49-0	traute.glaeser@hotmail.com
	Heike Redel	Matthias-Claudius-Schule Köpenicker Str. 148, 12355 Berlin	60 97 21 30	HeikeRedel@t-online.de
Treptow-Köpenick	N.N.			
Marzahn-Hellersdorf	Rosemarie Bollmann	Mahlsdorfer Grundschule Feldrain 47, 12623	562 70 59	ro.bollmann@gmx.de
Lichtenberg	Monika Rümpel	Friedrichsfelder Grundschule Lincolnstr. 67, 10315	525 16 39	MRuempel@web.de
Reinickendorf	N.N.			

10 Adressen der Schulpsychologischen Beratungszentren in den Bezirken

Charlottenburg-Wilmersdorf

Hohenzollerndamm 174–177
10713 Berlin
Tel.: 90 29 16 84-0/1, Fax: 90 29 16 84-5
E-Mail: 04SPBZ@senbwf.berlin.de

Friedrichshain-Kreuzberg

Fraenkelufer 18
10999 Berlin
Tel.: 616 71 78 11, Fax: 616 71 78 05
E-Mail: 02SPBZ@senbwf.berlin.de

Lichtenberg

Zum Hechtgraben 1
13051 Berlin
Tel.: 515 88 27 11, Fax: 515 88 27 23
E-Mail: 11SPBZ@senbwf.berlin.de

Marzahn-Hellersdorf

Naumburger Ring 17
12627 Berlin
Tel.: 911 48 67-11, Fax: 911 48 67-27
E-Mail: 10SPBZ@senbwf.berlin.de

Mitte

Badstraße 10
13357 Berlin
Tel.: 901 84 73 61, Fax: 901 84 73 60
E-Mail: 01SPBZ@senbwf.berlin.de

Neukölln

Boddinstraße 34
12053 Berlin
Tel.: 68 09 27 88, Fax: 62 70 59 00
E-Mail: 08SPBZ@senbwf.berlin.de

Pankow

Gleimstraße 49
10437 Berlin
Tel.: 40 50 05 58, Fax: 40 30 13 38
E-Mail: 03SPBZ@senbwf.berlin.de

Reinickendorf

Eichborndamm 215–239
13437 Berlin
Tel.: 902 94 48 37, Fax: 902 94 48 40
E-Mail: 12SPBZ@senbwf.berlin.de

Spandau

Carl-Schurz-Straße 8
13597 Berlin
Tel.: 902 79 58 50/1, Fax: 902 79 58 65
E-Mail: 05SPBZ@senbwf.berlin.de

Steglitz-Zehlendorf

Dessauerstraße 49–55
12249 Berlin
Tel.: 902 99 25 91, Fax: 902 99 26 02
E-Mail: 06SPBZ@senbwf.berlin.de

Tempelhof-Schöneberg

Ebersstraße 9 A
10827 Berlin
Tel.: 902 77 43 74, Fax: 902 77 65 90
E-Mail: 07SPBZ@senbwf.berlin.de

Treptow-Köpenick

Luisenstraße 16
12557 Berlin
Tel.: 65 66 12 30, Fax: 65 66 12 55
E-Mail: schulpsychologietrepkoep
@t-online.de

11 Literaturverzeichnis

- Brügelmann, H.** (2008): Kinder fördern. Die Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz. In: Deutsch differenziert 3/08: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im weiterführenden Unterricht, Seiten 15ff. Braunschweig: Westermann
- Brügelmann, H.** (2008a): Lernen durch isoliertes Training - oder beiläufig „im Gebrauch“? Zur Bedeutung systematischen Übens für das Lernen in der Schule. In: Grundschulunterricht Deutsch 4/08: LRS – Wo stehen wir heute? Seite 4ff. München: Oldenbourg
- Brügelmann, H./Brinkmann, E.** (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle Verlag
- Dehn, M.** (1999): zit. n. Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung/Amt für Schule Hamburg (Hrsg.): PLUS-Punkte für die Schule. Hamburg
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P.** (2006): Zeit für die Schrift. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Gasteiger-Klicpera, B. u. a.** (2001): Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 8/2001, Seite 622–639
- Jochum-Mann, B./Schwenke, J.** (2002): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ... und was man dagegen tun kann. Berlin: LISUM
- Kleinmann, K.** (2006): Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern. Ein Leitfaden für die Praxis. Dortmund: borgmann
- Leßmann, B.** (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Heinsberg: Dieck Verlag
- Mann, Ch.** (2010): Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. Selbstbestimmter Orthografieunterricht von Klasse 1–9. Weinheim und Basel: Beltz
- May, P.** (2002): HSP 1-9. Manual. Diagnose orthografischer Kompetenz. Hamburg: verlag für pädagogische medien
- Naegele, I. M.** (2006): Kinder brauchen effektive Lern- und Arbeitstechniken. In: Deutsch differenziert, Heft 3/06: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht, Seite 37-41. Braunschweig: Westermann
- Naegele, I. M.** (2001): Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Vorbeugen, verstehen, helfen. Weinheim und Basel: Beltz
- Sasse, A./Valtin, R.** (2008): Planvolles Arbeiten und Üben im Rechtschreibunterricht. In: Deutsch differenziert, Heft 3/08, Seite 39ff. Braunschweig: Westermann
- Sassenroth, M.** (1995²): Möglichkeiten des Einbezugs der Eltern in die Förderung des Schriftspracherwerbs. In: Ders.: Schriftspracherwerb. Bern-Stuttgart: Verlag Paul Haupt
- Scheerer-Neumann, G. u. a.** (2008): ILeA 2. Individuelle Lernstandsanalysen Lesen. Lehrerheft. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

- Scheerer-Neumann, G. u. a.** (2008a): ILeA 2. Individuelle Lernstandsanalysen Rechtschreiben. Lehrerheft. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Scheerer-Neumann, G.** (2008b): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten: Wo stehen wir heute? In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 4/08, Seite 7–12. München: Oldenbourg
- Scheerer-Neumann, G.** (2008c): Rechtschreibregeln effektiv nutzen. Übungen zur konsonantischen Ableitung. In: Deutsch differenziert, Heft 3/08: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im weiterführenden Unterricht, Seite 34–38. Braunschweig: Westermann
- Schwenke, J.** (2009): Lese-curriculum. Langsame Lesen-Lerner im Anfangsunterricht. Unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1174.html>
- Seebauer, R.** (2009): Informelle Testverfahren im Kontext pädagogischer Evaluation und Qualitätskontrolle
http://www.europahausburgenland.net/Zugaenge/Projekte_alt/Qualitaet/Qualitaet_Start.htm 2009/03/20
- Sommer-Stumpfenhorst, N.** (2006): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Valtin, R./Naegele, I.** (2006): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vermeiden. In: Deutsch differenziert 3/06: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht, Seite 10ff.
- Valtin, R./Naegele, I.** (2008): Das schaffe ich! Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten überwinden. Handreichung zu den Heften A+B. Hannover: Schroedel Verlag
- Valtin, R. /Sasse, A.** (2008): Planvolles Arbeiten und Üben im Rechtschreibunterricht. In: Deutsch differenziert, Heft 3/08, Seite 10ff
- von Wedel-Wolff, A.**(1998): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann
- von Wedel-Wolff, A./Valtin, R.** (2008): Übungen für Kinder mit Leseschwierigkeiten. In: Deutsch differenziert, Heft 3/08, Seiten 21–25

Anhang

Selbsteinschätzungsbogen

Name: _____

Datum: _____

So beurteile ich mich selber

(Klasse 2 und 3)

Ich kenne alle Buchstaben.



Diese Buchstaben muss ich noch üben:



gut



ein bisschen



gar nicht

Ich kann Wörter klatschen.



Ich kann reimen (Haus-Maus).



Ich kann alle Laute aus einem Wort heraushören.



Ich kann Wörter schreiben.



Ich kann Sätze schreiben.



Ich kann kurze Texte schreiben.



Ich achte auf die Lücken zwischen den Wörtern.



Ich schreibe Namenwörter groß.



Ich denke beim Schreiben an die Punkte.



Ich habe alle Sätze verstanden und konnte mich gut einschätzen.




Unterschrift Kind: _____

Hinweise zum Ausfüllen des Selbsteinschätzungsbogens




Selbsteinschätzungsbogen


Name: Dilay Datum: 27. 8. 2010


So beurteile ich mich selber (Klasse 2 und 3)


Ich kenne alle Buchstaben. 


Diese Buchstaben muss ich noch üben: B C Z


 gut  ein bisschen  gar nicht


Ich kann Wörter klatschen. 


Ich kann reimen (Haus-Maus). 


Ich kann alle Laute aus einem Wort heraushören. 


Ich kann Wörter schreiben. 


Ich kann Sätze schreiben. 

Ich kann kurze Texte schreiben. 

Ich achte auf die Lücken zwischen den Wörtern. 

Ich schreibe Namenwörter groß. 

Ich denke beim Schreiben an die Punkte. 

Ich habe alle Sätze verstanden und konnte mich gut einschätzen. 

Unterschrift Kind: Dilay

Schülerinnen und Schüler, die gut lesen können, können die Sätze selbstständig lesen und alleine beantworten. Vorher muss sichergestellt sein, dass die in den Sätzen vorkommenden Fachbegriffe (Wörter klatschen, Laute heraushören, usw.) dem Kind bekannt sind, damit es die Aussagen verstehen und beantworten kann. Bei schwächeren Leserinnen und Lesern können die Sätze auch einzeln von der Lehrkraft vorgelesen und inhaltlich besprochen werden. Das Kind kann sich dann selber mit Hilfe der Smilies einschätzen.

Nach dem Ausfüllen erfolgt ein kurzes Gespräch über die Einschätzung des Kindes. Im Gespräch kann erfasst werden, ob das Kind die Sätze verstanden hat. Bei abweichenden Einschätzungen von Lehrkraft und Kind wird über die unterschiedliche Wahrnehmung gesprochen. Abschließend kann das Kind selbst anhand des ausgefüllten Selbsteinschätzungsbogens sehen, was es üben sollte, und eine erste konkrete Fördermaßnahme kann vereinbart werden.

Im gezeigten Beispiel hat die Schülerin mit der Lehrerin vereinbart, dass sie vor der Abgabe von selbst geschriebenen Texten ihren Text auf das Setzen von Punkten kontrolliert.

Aufgabenverteilungen gemäß § 16 der Grundschulverordnung (GsVO)

Der § 16 GsVO (siehe Seite 66f.) regelt die organisatorischen Grundlagen/ Verfahrensabläufe im Hinblick auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Es ergeben sich folgende Aufgabenverteilungen:

Die Deutschlehrkraft

- diagnostiziert Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten,
- erstellt Förderpläne (kontinuierliche Dokumentation der diagnostischen Ergebnisse zusammen mit Art, Umfang und Dauer der eingeleiteten Fördermaßnahmen),
- leitet Verfahren zur Feststellung der besonderen Förderbedürftigkeit ein, wenn bindendifferenzierende Maßnahmen nicht ausreichen,
- wendet standardisierte Verfahren zur Diagnostik an, die eine differenzierte Feststellung von LRS ermöglichen,
- prüft am Ende der Schulanfangsphase in einem besonderen Feststellungsverfahren, ob eine gravierende LRS vorliegt,
- schlägt der Klassenkonferenz unterstützende Maßnahmen (siehe Seite 67) vor,
- beantragt bei der Schulleitung die Befreiung von der Benotung der Lese- und Rechtschreibleistungen,
- empfiehlt in der Bildungsgangempfehlung die Fortführung unterstützender Maßnahmen in der Sek I und vermerkt mit dem Einverständnis der Eltern ergänzende Informationen zur Lernentwicklung und zur Erfahrung mit ergänzenden Maßnahmen,
- kooperiert mit der LRS-Lehrkraft, der bezirklichen Fachmultiplikatorin bzw. dem Fachmultiplikatoren und dem Schulpsychologischen Beratungszentrum.

Die LRS-Lehrkraft

- unterstützt die Lehrkräfte
 - bei der Diagnose von LRS,
 - bei der Aufstellung von Förderplänen,
- kooperiert mit dem Schulpsychologischen Beratungszentrum,
- begleitet die Schülerinnen und Schüler während des gesamten Förderzeitraums,
- klärt mit dem Schulpsychologischen Beratungszentrum die eventuelle Notwendigkeit der fachdienstlichen Stellungnahme.

Die Klassenkonferenz

- berät über unterstützende Maßnahmen und legt Einzelheiten der Unterstützung für jedes Fach bei schriftlichen Lernerfolgskontrollen oder schriftlichen Teilen von Lernerfolgskontrollen unter der Berücksichtigung individueller Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler fest,

- passt die unterstützenden Maßnahmen an die Lernentwicklung im Verlauf der Jahrgangsstufe an,
- empfiehlt bei Bedarf die Fortsetzung des Nachteilsausgleichs bei Aussetzung der Lese- und/oder Rechtschreibnoten.

Die Schulleitung

- entscheidet auf Vorschlag der Deutschlehrkraft über Art, Umfang und Dauer von zusätzlichem Förderunterricht,
- entscheidet auf der Grundlage der in der Schule erstellten Berichte, ob die Lese- und/oder Rechtschreibleistungen in allen Fächern bei der Benotung für die Dauer von jeweils bis zu zwei Jahren unberücksichtigt bleiben,
- entscheidet über die weitere Gewährung des Nachteilsausgleichs bei beschlossener Notenaussetzung auf Grundlage der Empfehlung der Klassenkonferenz und der Lernentwicklungsberichte,
- informiert die Schulaufsichtsbehörde rechtzeitig vorab über die Fortsetzung des Nachteilsausgleichs.

Die Schulaufsicht

- entscheidet am Ende der Schulanfangsphase auf der Grundlage der vorliegenden Berichte und Stellungnahmen der Schule und evtl. des Schulpsychologischen Beratungszentrums, ob eine Förderung in den Klassen 3 und 4 in temporären Lerngruppen oder in Kleinklassen erfolgen soll.

Das Schulpsychologische Beratungszentrum

- unterstützt die Deutsch- und LRS-Lehrkräfte in besonders schwierigen Fällen.

Schulrechtliche Grundlagen zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten

Aus der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO)

Vom 19. Januar 2005 in der Fassung vom 9. September 2010

§ 16 – Besondere Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und bei Rechenstörungen

(1) Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten liegen vor, wenn Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten beim Erlernen und beim Gebrauch der Schriftsprache und des Lesens haben, die nicht ursächlich auf zu geringe Kenntnisse der deutschen Sprache oder festgestellten oder vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf zurückzuführen sind und erheblich vom übrigen Leistungsvermögen abweichen und durch allgemeine Förderung nicht behoben werden können.

(2) Jede Grundschule benennt eine speziell geschulte Lehrkraft (LRS-Lehrkraft), die alle Lehrkräfte bei der Diagnose von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie bei der Aufstellung von Förderplänen unterstützt und die Schülerinnen und Schüler während des gesamten Förderzeitraums in der Grundschule begleitet. Die diagnostischen Ergebnisse sind von der jeweiligen im Fach Deutsch unterrichtenden Lehrkraft zusammen mit Art, Umfang und Dauer der eingeleiteten Fördermaßnahmen in einem Bericht kontinuierlich zu dokumentieren.

(3) Für Schülerinnen und Schüler, deren Lese- und Rechtschreibleistungen trotz Maßnahmen der allgemeinen Förderung nicht den Mindestanforderungen der besuchten Jahrgangsstufe entsprechen, wird so früh wie möglich ein Verfahren zur Feststellung ihrer besonderen Förderbedürftigkeit durchgeführt. Die Entscheidung über die Notwendigkeit der Förderung trifft die das Fach Deutsch unterrichtende Lehrkraft. Sie berücksichtigt dabei die vorliegenden ärztlichen Untersuchungsergebnisse und die laufenden Beobachtungen aller Lehrkräfte und wendet zur Diagnostik zusätzlich Verfahren an, die eine objektive und differenzierte Feststellung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ermöglichen. In besonders schwierigen Fällen kooperiert die Lehrkraft mit der LRS-Lehrkraft und der Fachmultiplikatorin oder dem Fachmultiplikator für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Bezirk. Sofern danach noch Beratungsbedarf besteht, klärt die LRS-Lehrkraft mit dem Schulpsychologischen Beratungszentrum, ob zusätzlich eine fachdienstliche Stellungnahme erforderlich ist.

(4) Die Schulleitung entscheidet auf Vorschlag der das Fach Deutsch unterrichtenden Lehrkraft über Art, Umfang und Dauer von zusätzlichem Förderunterricht. Die Förderung ist der individuellen Lernentwicklung jeder Schülerin und jeden Schülers anzupassen und mit dem Regelunterricht zu koordinieren. Sie endet grundsätzlich, wenn die Lese- und Rechtschreibleistungen den Mindestanforderungen der besuchten Jahrgangsstufe entsprechen.

(5) Sofern Schülerinnen und Schüler trotz allgemeiner Förderung und zusätzlichem Förderunterricht am Ende der Schulanfangsphase die Anforderungen im Lesen und Schreiben nicht erfüllen, prüft die Schule in einem besonderen Feststellungsverfahren, ob eine gravierende Lese- und Rechtschreibschwierigkeit vorliegt. In schwierigen Fällen kooperiert die das Fach Deutsch unterrichtende Lehrkraft mit der LRS-Lehrkraft, die gegebenenfalls die fachliche Unterstützung des Schulpsychologischen Beratungszentrums einholt. Anschließend entscheidet die Schulaufsichtsbehörde auf der Grundlage der Berichte und

Stellungnahmen, ob eine Förderung nach Absatz 6 erfolgen soll. In allen übrigen Fällen erfolgt die Förderung weiterhin durch zusätzlichen Förderunterricht.

(6) Schülerinnen und Schüler, bei denen Anhaltspunkte für eine gravierende Lese- und Rechtschreibschwierigkeit vorliegen, können im Rahmen der haushaltswirtschaftlichen Möglichkeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 4 in schulübergreifend gebildeten temporären Lerngruppen oder Kleinklassen unterrichtet werden, wenn das schriftliche Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten vorliegt. Die Förderung erfolgt in temporären Lerngruppen im Umfang von bis zu 10 Wochenstunden parallel zum Regelunterricht, in Kleinklassen durchgängig. Kleinklassen werden an zentral gelegenen Grundschulen eines Bezirks eingerichtet. Die Teilnahme am Unterricht der temporären Lerngruppe oder der Kleinklasse wird auf dem Zeugnis vermerkt.

(7) Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten können unterstützende Maßnahmen erhalten. Bei schriftlichen Lernerfolgskontrollen oder schriftlichen Teilen von Lernerfolgskontrollen legt die Klassenkonferenz für jedes Fach die Einzelheiten der Unterstützung unter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten fest und passt die Maßnahmen bei Bedarf der Lernentwicklung im Verlauf der Jahrgangsstufe an. Als unterstützende Maßnahmen kommen vorrangig in Betracht:

1. Verlängerung der Bearbeitungszeit,
2. Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel,
3. Ersetzen eines Teils der schriftlichen durch mündliche Lernerfolgskontrollen,
4. Vorlesen von schriftlich gestellten Aufgaben.

Darüber hinaus können im Unterricht Regelungen zum individuellen Arbeitsablauf getroffen werden.

(8) Sind Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten diagnostiziert, entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage der vorliegenden Berichte, ob die Lese- und Rechtschreibleistungen in allen Fächern bei der Benotung für die Dauer von jeweils bis zu zwei Schuljahren unberücksichtigt bleiben. In diesem Fall werden die individuellen Lernfortschritte im Lesen und Rechtschreiben verbal ausgewiesen. Auf dem Zeugnis wird vermerkt, dass die Lese- und Rechtschreibleistungen bei der Benotung unberücksichtigt geblieben sind. Die Verpflichtung, alle Fächer zu benoten, bleibt davon unberührt. Sofern die Klassenkonferenz die Fortsetzung des Nachteilsausgleichs vorschlägt, entscheidet darüber die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage der Lernentwicklungsberichte. Über diese Entscheidung ist die Schulaufsichtsbehörde rechtzeitig vorab zu informieren.

(9) Bei Schülerinnen und Schülern, deren Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bis zum Ende der Grundschulzeit nicht behoben sind und deren Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis erklärt haben, empfiehlt die Grundschule in der Bildungsgangempfehlung die Fortführung unterstützender Maßnahmen in der Sekundarstufe I. Mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten kann die Grundschule für die aufnehmende Schule der Sekundarstufe I ergänzende Informationen und Hinweise zur Lernentwicklung und zur Erfahrung mit ergänzenden Maßnahmen auf einem gesonderten Blatt vermerken. Das gesonderte Blatt beinhaltet die bisherigen Lernfortschritte sowie Art, Umfang und Schwere der vorliegenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Sobald die aufnehmende Schule der Sekundarstufe I feststeht, übersendet ihr die Grundschule die Bildungsgangempfehlung zusammen mit einem selbst verfassten Lernentwicklungsbericht.

(10) Schülerinnen und Schüler, bei denen Maßnahmen der allgemeinen Förderung nicht ausreichen, grundlegende, den Mindestanforderungen genügende mathematische Kompetenzen zu erwerben, werden besonders gefördert (Rechenstörung). Näheres wird durch Verwaltungsvorschriften geregelt, die in den Jahrgangsstufen 3 und 4 auch einen Verzicht auf die Benotung im Fach Mathematik vorsehen können.

Aus der Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I

(Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO in der Fassung vom 17. September 2010)

§ 16 – Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

(1) Schülerinnen und Schülern mit festgestellten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten kann ein Nachteilsausgleich in Form von unterstützenden Maßnahmen nach Absatz 2 gewährt werden. In den Fällen, in denen eine gravierende Lese- und Rechtschreibstörung durch den Schulpsychologischen Dienst bestätigt wurde, können zusätzlich Besonderheiten der Leistungsbewertung nach Absatz 3 festgelegt werden. Über die Maßnahmen nach Absatz 2 und 3 entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage des Lernentwicklungsberichts und der Empfehlungen der bisher besuchten Grundschule sowie gegebenenfalls des Schulpsychologischen Dienstes.

(2) Sofern unterstützende Maßnahmen bei der Bewältigung schriftlicher Lernerfolgskontrollen oder schriftlicher Teile von Lernerfolgskontrollen gewährt werden sollen, legt die Klassenkonferenz für jedes Fach die Einzelheiten der Ausgestaltung unter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten fest und passt die Maßnahmen bei Bedarf der Lernentwicklung im Verlauf der Jahrgangsstufe an. Als unterstützende Maßnahmen kommen vorrangig in Betracht:

1. Verlängerung der Bearbeitungszeit,
2. Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel,
3. Ersetzen eines Teils der schriftlichen durch mündliche Lernerfolgskontrollen,
4. Vorlesen von schriftlich gestellten Aufgaben.

Darüber hinaus können im Unterricht Regelungen zum individuellen Arbeitsablauf getroffen werden. Für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses gilt § 36 Abs. 2.

(3) Sollen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 Besonderheiten der Leistungsbewertung gelten, so werden die Rechtschreibleistungen bei der Bewertung von schriftlichen Lernerfolgskontrollen zunächst in Jahrgangsstufe 7 zurückhaltend berücksichtigt und danach, ansteigend von Jahrgangsstufe 8 bis 9, zunehmend höher gewichtet. Die individuellen Fortschritte in den Rechtschreibleistungen sind verbal auszuweisen. Auf dem Zeugnis wird vermerkt, dass die Rechtschreibleistungen nicht in vollem Umfang bei der Bewertung berücksichtigt wurden. Für Abschluss- und Abgangszeugnisse gelten die allgemeinen Maßstäbe der Leistungsbeurteilung.

(4) Die Maßnahmen nach Absatz 2 und 3 werden jeweils für ein Schuljahr festgesetzt. Über eine Verlängerung der Maßnahmen entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Vorschlag der im Fach Deutsch unterrichtenden Lehrkraft.

§ 19 – Lerndiagnose, Lernerfolgskontrollen

(10) Für zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lese- und Rechtschreibstörungen oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen setzt die Klassenkonferenz nach Maßgabe der §§ 15 bis 17 bei Bedarf individuell notwendige unterstützende Maßnahmen für die Durchführung von Lernerfolgskontrollen fest.

Kapitel 2
Mittlerer Schulabschluss und erweiterte Berufsbildungsreife
§ 36 – Nachteilsausgleich

(2) Schülerinnen und Schüler mit festgestellten gravierenden Lese- und Rechtschreibstörungen können bis zu einem von der Schule festgelegten Termin eine Verlängerung der Bearbeitungszeit für die schriftlichen Prüfungen beantragen, über die die oder der Prüfungsvorsitzende entscheidet.

(4) Die fachlichen Prüfungsanforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich gemäß den Absätzen 1 bis 3 nicht verändert werden.

Aus der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO)
in der Fassung vom 18. August 2010

§ 14 Lernerfolgskontrollen

(9) Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf setzt die Klassenkonferenz oder in der Qualifikationsphase die Jahrgangskonferenz oder der Oberstufenausschuss individuell notwendige unterstützende Maßnahmen für die Durchführung von Lernerfolgskontrollen fest; Schülerinnen und Schülern mit festgestellten gravierenden Lese- und Rechtschreibstörungen kann bei Bedarf eine Zeitverlängerung gewährt werden.

§ 31 Nachteilsausgleich

(2) Schülerinnen und Schüler mit festgestellten gravierenden Lese- und Rechtschreibstörungen können bis zu einem von der Schule festgelegten Termin eine Verlängerung der Bearbeitungszeit für die schriftlichen Prüfungen beantragen, über die die oder der Prüfungsvorsitzende entscheidet.

(4) Die fachlichen Prüfungsanforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich gemäß den Absätzen 1 bis 3 nicht verändert werden.

Aus der Anlage 2 der Ausführungsvorschriften über Zeugnisse
(AV Zeugnisse in der Fassung vom 26. August 2010)

Festgelegte Zeugnisvermerke bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule und Sekundarstufe I

a) Auf Grundschulzeugnissen:

„Die Schülerin/Der Schüler hat an Fördermaßnahmen zur Behebung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten teilgenommen. Die Lese- und Rechtschreibleistungen sind bei der Benotung unberücksichtigt geblieben.“

b) Auf Zeugnissen der Sekundarstufe I:

„Aufgrund von festgestellten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wurden die Lese- und Rechtschreibleistungen nicht in vollem Umfang bewertet.“

Schule: _____	Deutschlehrer(in): _____
---------------	--------------------------

Datum: _____ Schuljahr: _____

An die
Schulleitung

Lernentwicklungsbericht LRS als Antrag auf Entscheidung über Nichtberücksichtigung der Benotung von Lese- und Rechtschreibleistungen nach § 16 (8) GsVO

Daten des Kindes:

Name: _____ Vorname: _____ m w
geb. am _____
z. Zt. in Klasse _____ Der Lehrkraft bekannt seit _____
Herkunftssprache: _____
Erziehungsberechtigte: _____
Anschrift _____
Telefon _____

Schulbesuch (Zurückstellung, Wiederholung, Schulwechsel):

Gesundheitliche Auffälligkeiten

Sehfähigkeit:

Hörfähigkeit:

Sprachliche Auffälligkeiten:

Aussprache: schnell undeutlich fehlerhafte Lautbildung
 Auslassen von Lauten Ersetzen von Lauten
Wortschatz: altersentsprechend eingeschränkt
Sprachverständnis: gut unauffällig gering
Grammatik: fehlerhafte Formen falsche Satzstellung unvollständige Sätze

Feinmotorik / Schrift / Grobmotorik (z. B. hält Linien nicht ein, hält den Stift verkrampft, ungelenkt, ...)

rechtshändig

linkshändig

Bisherige Förderung (z. B. Binnendifferenzierung, unterstützende Maßnahmen nach § 16 (7), klassengebundene/klassen-, jahrgangsübergreifende Fördergruppen, Fächer, Wochenstunden,)

Außerschulische Maßnahmen (z. B. Ergotherapie, Logopädie, Schülerhilfe-Institute, ...)

Lern- und Arbeitsverhalten (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Lernmotivation, Ausdauer, Arbeitstempo, Merkfähigkeit, Lernstrategien, Eigenkontrolle, Umgang mit Materialien, Hausaufgaben,)

Sozialverhalten (z. B. Einhalten von Regeln, Kontaktfähigkeit, Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler, ...)

Umgang des Kindes mit seiner Lernschwierigkeit (z. B. misserfolgsorientiert, gibt schnell auf, fordert gezielt Hilfe ein, Angst vor Leistungskontrolle, verleugnet/überspielt seine Lernprobleme, ...)

Zusammenarbeit mit den Eltern (z. B. regelmäßige Gespräche, Eltern sind bereit/in der Lage zu unterstützen, verleugnen die Lernprobleme, ...)

Bereitschaft des Kindes zur Zielvereinbarung bezüglich der Fördermaßnahmen

Beratungsergebnis der Klassenkonferenz (Großer Leidensdruck des Kindes in Bezug auf die Benotung, günstige Prognose zur Lernentwicklung durch Wegfallen des Zensuredrucks, ...)

Bisherige Diagnostik

Hamburger Schreibprobe (HSP)

	Datum	Prozentrang Graphemtreffer	Prozentrang Alphabetische Strategie	Prozentrang Orthografische Strategie	Prozentrang Morphematische Strategie

Lesetest (Stolperwörter-Lesetest, SLRT, Hamburger Leseprobe ...)

Test	Datum	Ergebnis

Anlagen:

- Förderpläne
- 2 Klassenarbeiten (ab Klasse 3)
zum Lesen und Rechtschreiben
- 2 freie Texte

Datum

Unterschrift Deutschlehrkraft

Genehmigt: _____

Datum

Unterschrift Schulleitung

Beschluss der Klassenkonferenz über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entsprechend § 16 (7) GsVO in Form von unterstützenden Maßnahmen

Daten des Kindes:

Name:	Vorname:
geb.:	Klasse:
Anschrift:	
Deutschlehrer(in):	Schuljahr:

Stellungnahme/Beschluss der Klassenkonferenz vom

Teilnehmerinnen/Teilnehmer:

Antrag:

Es wird die Gewährung unterstützender Maßnahmen in Form von

- Verlängerung der Arbeitszeit
- Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel
- Ersetzen eines Teils der schriftlichen durch mündliche Lernerfolgskontrollen
- Vorlesen von schriftlich gestellten Aufgaben

für das Schuljahr _____ / _____ beschlossen.

(Datum, Unterschrift der Klassenleitung)

(Kenntnisnahme der Schulleitung)

(Datum, Unterschrift der LRS-Lehrkraft)

Schule:

Deutschlehrer(in):

LRS-Lehrkraft:

An die

aufnehmende Oberschule

Lernentwicklungsbericht LRS als Anlage zur Bildungsgangempfehlung

Das Einverständnis der Erziehungsberechtigten liegt vor.

Name: _____ **Vorname:** _____ m w geb. am _____

der Lehrkraft bekannt seit _____

Grundlage: Schülerakte mit Lernbeobachtungsbogen LRS, Lernentwicklungsbericht LRS, Entscheidung der Schulleitung über Nichtberücksichtigung der Note im Lesen und/oder Rechtschreiben

Entwicklungsstand am Ende des 6. Schuljahres

- **Stärken/Interessen des Kindes, die seine Motivation fördern** (z. B. Schreiben freier Texte zu bestimmten Themen, Schreiben am Computer, Beschäftigung mit Lernsoftware, ...)
- **Methoden/Rituale/Bedingungen, die die Konzentration/Leistung steigern** (z. B. Über-Kreuz-Bewegungen, Unterstützungsangebote, Arbeitsplatz, Zeitvorgaben, Arbeitstechniken zum Abschreiben, ...)
- **Übungsformen, an die das Kind gewöhnt ist** (z. B. Wörterliste, Übungsheft, Vereinbarungen zu häuslichen Übungen, ...)
- **Unterstützende Maßnahmen nach § 16 (7) GsVO**, die beschlossen und durchgeführt wurden

Datum

Unterschrift Deutschlehrkraft

Schulleitung

