



Manchmal stehen die Wörter Kopf ...

Begleitung von Schülerinnen und Schülern
mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Manchmal stehen die Wörter Kopf ...
Begleitung von Schülerinnen und Schülern
mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Marion Gutzmann

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 0
Fax: 03378 209 - 149
www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorin: Marion Gutzmann

Zu dieser Handreichung haben mit Tipps und Hinweisen beigetragen:

Irene Hoppe, Katja Jonietz, Dr. Anett Pitz, Regina Pols, Taina Poppe, Josefine Prengel, Heike Redel, Sylke Schröder, Dr. Antje Skerra

Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

Redaktion: Marion Gutzmann

Gestaltung: LISUM und Anne Völkel

Satz: Dagmar Grube

Titelbild und Kapitelbilder: Dr. Katja Friedrich, Katja Jonietz, Taina Poppe

Dr. Katja Friedrich zeichnete die Symbole auf den Strategiekarten.

Die Texte in den Strategiekarten auf den Seiten 22, 97 bis 102 wurden mit dem © Worksheet Crafter erstellt.

Bildnachweise: siehe Seite 93

Druck: PIEREG Druckcenter Berlin GmbH

ISBN 978-3-944541-87-7

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2021

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz cc by-sa 4.0 zu finden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Inhalt

Vorwort	4
1 Einführung	5
2 Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen	13
2.1 Förderbereich Lesen	14
2.2 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der alphabetischen Strategie	16
2.3 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der orthografischen Strategie.....	25
2.4 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der Leseflüssigkeit	34
2.5 Förderschwerpunkt Leseverständnis – Entwicklung des Leseverstehens	39
3 Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben ...	47
3.1 Förderbereich (Recht-)Schreiben	48
3.2 Förderschwerpunkt alphabetische Strategie	50
3.3 Förderschwerpunkt morphematische Strategie.....	58
3.4 Förderschwerpunkt orthografische Strategie	65
4 Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis	79
4.1 Grundsätze der Förderung zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten	80
4.2 Grundlagen und Rechtsvorschriften zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten	84
Quellennachweis	86
Bildnachweis	93
Anlagen	95

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die vorliegende Handreichung möchte Sie bei Ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unterstützen. Abgestimmt mit dem *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Deutsch* bezieht sich dieses Angebot nicht nur auf den Primarstufenbereich, sondern auch auf die Sekundarstufe I.

Es hat sich gezeigt, dass der typische LRS-Fehler als solcher nicht existiert. Für die Diagnostik und damit auch die abgeleiteten Förderschwerpunkte ist es daher unabdingbar, den Blick nicht nur auf die Fehlerquantität, sondern vielmehr auf die Fehlerqualität bzw. die Art der Leseschwierigkeiten zu richten.

Konkret bedeutet dies, dass Sie als Lehrkräfte Ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen können, indem Sie

- die jeweiligen individuellen Fehler genau untersuchen,
- nutzbare Strategien für die Lernenden ableiten und
- passende Materialien und Aufgaben zur Weiterarbeit bereitstellen.

Hierbei ist über die Schulstufen hinweg der Aufbau eines systematischen Regelwissens von großer Bedeutung, da Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben häufig nur wenig nutzbare Strategien kennen oder diese oft nicht zielgerichtet anwenden können.

Die einzelnen Kapitel der Handreichung zeigen Ihnen Möglichkeiten auf, wie Sie den Aufbau von Strategiebewusstheit und entsprechende Rechtschreibrituale und Lesepraxen in den täglichen Unterricht und in die Einzelförderung einordnen können. Die Inhalte sind mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis angereichert.

Nach einem Einführungskapitel beleuchten Kapitel 2 und 3 der Handreichung die Entwicklungsprozesse des Lesen- und Rechtschreiblernens mit all ihren Meilen- und Stolpersteinen und geben Anregungen für die Gestaltung einer systematischen Förderung sowie für den Rechtschreib- und Leseunterricht. Auf konkrete Fallbeispiele und Förderschwerpunkte bezogen werden jeweils Beispiele für die Erstellung eines Förderplans vorgestellt.

Im Kapitel 4 werden Möglichkeiten zur konkreten Förderplanung und zur Unterstützung in allen Fächern erläutert und rechtliche Grundlagen für die Arbeit an den Schulen in Berlin und Brandenburg dargestellt.

Im Anhang finden Sie eine Formatvorlage zur Erstellung eines Strategiefächers, die Sie für Ihre Arbeit nutzen können.

Wir hoffen, dass die Handreichung „Manchmal stehen die Wörter Kopf ...“ Orientierung und Anregungen sowohl für die tägliche Unterrichtspraxis als auch für die Einzelförderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bietet und wünschen Ihnen ein produktives und erfolgreiches Arbeiten.

Susanne Wolter
Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule /
Sonderpädagogische Förderung und Medien

1 Einführung

„Manchmal fühl ich mich, als wenn ich nur aus Rechtschreibfehlern bestehe.

Aber jeder hat ein Talent.

Meines hat nichts mit Lesen und Schreiben zu tun.“ Marie im Film „I Wonder“¹

Der Kurzfilm *I Wonder* (Drehbuch und Regie: Olivia Nigl) spricht vor allem die schmerzhaften Erfahrungen einer jungen Frau mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten an, er vermittelt aber auch Humor, Lebensfreude und Zukunftsperspektiven. Dadurch sollen die Zuschauerinnen und Zuschauer eingeladen werden, sich mit dem Thema Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auseinanderzusetzen. Der Film macht deutlich, wie wichtig es ist, die Furcht vor Misserfolg überwinden zu können, sich seiner Stärken bewusst zu sein und offen mit der Situation umgehen zu können. Ein anrührender Film, der Aufmerksamkeit gegenüber der Thematik weckt. Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (BVL) hat dieses Filmprojekt mit unterstützt.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist es besonders wichtig, sie bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen, ihre Nöte wahrzunehmen und ihre Stärken zu fördern sowie den Lernstand im Lesen und Schreiben ganz genau zu kennen, um entsprechende Fördermaßnahmen ableiten und passende Lernangebote unterbreiten zu können. Oftmals müssen diese Schülerinnen und Schüler, die wiederholt Misserfolge beim Lernen erleben, wieder behutsam lernen, Vertrauen in das eigene Können zu gewinnen. Sie benötigen Lernangebote, die unterschiedliche Lernwege ermöglichen und differenziert an ihr Entwicklungsniveau und ihre Schwierigkeiten in den verschiedenen orthografischen Bereichen und/oder an den Stand ihrer Lese- und Schreibentwicklung angepasst sind.

Fragen, die Lehrkräfte in diesem Rahmen wiederholt beschäftigen, sind z. B.: Wie lernen Kinder und Jugendliche richtig lesen und schreiben? Wie können sie bei auftretenden Schwierigkeiten gezielt unterstützt werden? Und gibt es die EINE Methode, die wirksam ist und nützt?

Für die Förderung im schulischen wie im außerschulischen Bereich werden verschiedenartige Fördermethoden vorgeschlagen, die auf unterschiedlichen Konzeptionen dieser Lernschwierigkeiten und unterschiedlichen Ursachenannahmen beruhen. Hierbei haben verschiedene didaktische Konzepte bzw. Methoden in den einzelnen Phasen des Schriftspracherwerbs bzw. bei der Förderung verschiedener Teilkompetenzen ein unterschiedliches Gewicht. Brinkmann (2014, S. 21) schreibt dazu: „Für das Lesen kann die Silbengliederung in einer bestimmten Phase des Leselernprozesses eine wichtige Hilfe sein.“ Dies bedeutet nicht, dass die Silbengliederung in Lesetexten für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe über das erste Schuljahr hinaus zielführend ist. Folgt man auch anderen Autorinnen und Autoren, wird deutlich, dass es die einzig richtige Methode zum Schriftspracherwerb nicht gibt und auch nicht den einen Königsweg zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Untersuchungen zeigen, dass es bei Lernerfolgen innerhalb der Methoden eine größere Streuung gibt als beim Vergleich von verschiedenen Methoden. Der kompetente Umgang der Lehrkraft mit der gewählten Methode ist für den Lernerfolg entscheidender als die Methode selbst (vgl. Brinkmann 2014). Lehrkräfte stehen somit nicht nur vor der Entscheidung, welche Fördermethoden sie auswählen und nutzen. Vor allem müssen sie entscheiden, was die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler an Unterstützung benötigt.

Lesen und Schreiben fördern – Orientierung an Stufenmodellen

Im schulischen Kontext zeigen sich Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben vor allem als verzögertes Lernen – während viele Kinder und Jugendliche beim Schriftspracherwerb eine typische, in bestimmten Stufen verlaufende Entwicklung aufzeigen, durchlaufen einige Schülerinnen und Schüler dieselben Stufen, brauchen jedoch mehr Zeit, um die nächsthöhere Stufe zu erlangen. Unterschiede im Entwicklungsverlauf zeigen sich schon recht früh. Dies lässt sich sehr gut im Rahmen eines Stufenmodells zur Lese- bzw. Rechtschreibentwicklung darstellen.

¹ „I Wonder“. 2019. Kurzfilm zum Thema Legasthenie von Olivia Nigl. Verfügbar unter <https://youtu.be/uDo7u4QMs88>, Zugriff am: 19.08.2021

Ausgehend von der Erkenntnis, dass es nicht den typischen Rechtschreibfehler oder die typische Leseschwierigkeit gibt, ist die entwicklungsbezogene Analyse der Lese- und (Recht-)Schreibschwierigkeiten ein wichtiges Element der individuellen Diagnostik, die durch weitere Zugänge ergänzt werden sollte. Für die Diagnose der schriftsprachlichen Probleme und die Anleitung von Fördermaßnahmen bieten das Zwei-Wege-Modell und das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs einen „fruchtbaren theoretischen Rahmen“ (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 64). Dieser erklärt, warum bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben keineswegs die gleichen schriftsprachlichen Probleme auftreten: „Unterschiede ergeben sich sowohl aus dem Weg, der nur eingeschränkt funktions-tüchtig ist, als auch aus der bisher erreichten Entwicklungsstufe. [...] Diese Modelle bieten ein gutes diagnostisches Raster, um bei LRS-Kindern den Ist-Stand beim Schriftspracherwerb und das nächste Lernziel zu bestimmen. Ein solches Vorgehen würdigt auch das schon Erreichte, anstatt nur Defizite aufzuzeigen.“ (Scheerer-Neumann 2018, S. 63)

Mit dem Blick darauf, Erreichtes zu würdigen und Lernfortschritte zu ermöglichen, sind für die Erstellung der Handreichung die Stufenmodelle zum Lesen- und Schreibenlernen als Basis eines förderdiagnostischen Vorgehens gewählt worden. Diese Modelle werden nachfolgend und in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellt.

Das erste Stufenmodell zum Schriftspracherwerb wurde von Uta Frith (1985) erstellt.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren, u. a. G. Scheerer-Neumann, P. May und R. Valtin, entwickelten auf dieser Grundlage ähnliche Modelle. Trotz terminologischer Unterschiede stimmen sie darin überein, dass die folgenden Strategien für den Schriftspracherwerb bzw. für die Lese- und Rechtschreibentwicklung als wichtige Entwicklungsstufen zu verstehen sind:

- logografische Strategie
- alphabetische Strategie
- orthografische Strategie

Logografische Strategie

Das eigentliche Lesen beginnt mit der logografischen Strategie. Am Schulanfang können viele Schülerinnen und Schüler bereits die logografische Strategie für die Erschließung von Schrift einsetzen. Sie erkennen Buchstaben bzw. Wörter an visuellen Merkmalen, z. B. Bezeichnungen von Tankstellen oder Supermärkten. Diese können sie zumeist nur sinngemäß wiedergeben, verstehen aber den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben noch nicht. Auch einzelne Buchstaben oder der eigene Name können ohne Lautbezug geschrieben werden. Die Möglichkeiten dieser Strategie sind begrenzt und die Orientierung an visuellen Merkmalen fehleranfällig. Um alle Wörter lesen und schreiben zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler Einsichten in das alphabetische System unserer Schrift.

Alphabetische Strategie

Unsere Schrift ist eine lautorientierte Alphabetschrift. Es gibt zwar keine 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben, aber eine Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen. Für einen gelingenden Schriftspracherwerb sind zwei Prozesse von den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen:

- die Lautorientierung der deutschen Sprache als Phonem-Graphem-Korrespondenz, d. h. ein Laut kann durch verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen orthografisch korrekt geschrieben werden (z. B. langes /o:/ wird als Graphem <o>, <oh> oder <oo> geschrieben)
- die Graphem-Phonem-Korrespondenz, d. h. ein Buchstabe bzw. eine Buchstabenkombination wird je nach Wortkontext ganz unterschiedlich ausgesprochen (z. B. beim Wort Vogel wird das Graphem <V> als /f/ gesprochen oder beim Wort Vase wird das Graphem <V> als /w/ gesprochen) (vgl. Schröder-Lenzen 2013)

Die Schülerinnen und Schüler lernen mit dem Erwerb der alphabetischen Strategie die Lautorientierung unserer Schrift kennen. Beim Schreiben gliedern sie die Wörter in Laute und ordnen den Lauten Buchstaben zu (Analyse). Beim Lesen ordnen sie den Buchstaben Laute zu und ziehen diese zum Wort zusammen (Synthese). Wichtige Voraussetzung

ist die phonologische Bewusstheit. Die alphabetische Strategie ist die Grundlage des Lesens und Schreibens, aber sie reicht nicht aus, um kompetent lesen und schreiben zu können.

Orthografische Strategie

Um flüssig lesen und richtig schreiben zu können, werden Strategien benötigt, die Strukturen, Regeln und Zusammenhänge nutzen, die über eine Laut-Buchstaben-Zuordnung hinausgehen. Unsere Rechtschreibung wird nicht allein von der Phonem-Graphem-Korrespondenz gesteuert, sondern durch ergänzende Prinzipien wie z. B. den Bezug zur Wortfamilie, die Großschreibung der Nomen.

Flüssiges Lesen benötigt Strategien, die über die Orientierung am einzelnen Buchstaben hinausgehen. Die orthografische Strategie beim Lesen ist gekennzeichnet durch die Nutzung größerer funktionaler Einheiten wie Silben und Morpheme.

Die Stufenmodelle bieten Anhaltspunkte zur Beschreibung und Diagnose des individuellen Schriftsprachprozesses. Sie geben dadurch Hinweise auf passende Lernangebote. Die zeitliche Abfolge gilt nur für die Dominanz der Strategien. In der Entwicklung erfolgen Übergänge allmählich und sind durch gleichzeitiges Auftreten von Strategien gekennzeichnet. Die Modelle präsentieren die Entwicklung der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. Kapitel 2 und 3). Die Modelle beschreiben nicht, wie der Schriftspracherwerb und die weitere Lese- und Schreibentwicklung durch den Gebrauch der Schrift als Kommunikationsmittel sowie durch vielfältige Leseerfahrungen unterstützt werden.

Sowohl für das Wortlesen als auch für das Wortschreiben kann das „Zwei-Wege-Modell“ den Prozess für das Lesen und Schreiben und ihres Erwerbs modellieren (vgl. Coltheart 1978, 2007).

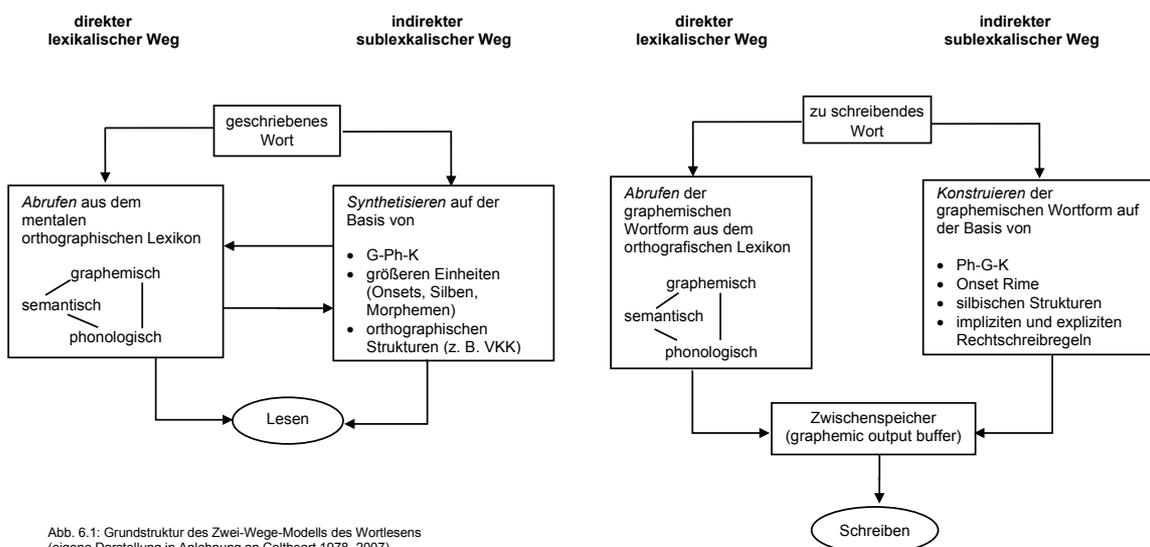


Abb. 6.1: Grundstruktur des Zwei-Wege-Modells des Wortlesens (eigene Darstellung in Anlehnung an Coltheart 1978, 2007)

Abb. 1: Grundstruktur des Zwei-Wege-Modells des Wortschreibens (eigene Darstellung in Anlehnung an Coltheart 1978, 2007)

Abb. 1: © Scheerer-Neumann 2018, S. 60

Abb. 2: © Brinkmann 2015, S. 156

Anhand der Modelle ist sichtbar, dass geübte Leserinnen und Leser bzw. Schreiberinnen und Schreiber Wörter über zwei verschiedene Verarbeitungswege lesen bzw. schreiben können. Über den direkten Weg ist ein direktes, lexikalisches Worterkennen oder Aktivieren von Sichtwörtern bzw. ein wortspezifisches Abrufen aus dem mentalen orthographischen Lexikon möglich. Beim indirekten Weg werden Wörter synthetisierend erlesen, beim Schreiben das Wort auf der Basis des Struktur- und Regelwissens konstruiert. Brinkmann (2015, S. 45) schreibt dazu: „Vereinfacht gesagt können wir beim Schreiben einerseits auf ein inneres Lexikon bekannter Wörter/Worteile zurückgreifen, deren Schreibung durch häufigen Gebrauch automatisiert verfügbar ist. Zum anderen können wir unbekannte Wörter mit Hilfe eines (weithin unbewussten) Wissens über Regelmäßigkeiten konstruieren.“

Diagnose und Förderung anschlussfähig gestalten

Das wichtigste Prinzip der Förderung ist das der Passung. Diagnosen können dazu beitragen, Passungen zwischen den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler und den Lern- bzw. Förderangeboten herbeizuführen. Erfolgreiche Förderung ist immer eine individuelle Förderung, die am Lernstand und dem Lernvermögen von Schülerinnen und Schülern anknüpft und die Könnensentwicklung im Lesen und Schreiben unterstützt.

Die Informationen zur Ermittlung des Entwicklungsstandes beim Lesen und Schreiben müssen bei Verzögerungen der Lese- bzw. Schreibentwicklung durch vertiefende Analysen mithilfe förderdiagnostisch orientierter Testverfahren ergänzt werden. In den Kapiteln 2 und 3 finden sich in Ergänzung der Entwicklungsmodelle Empfehlungen zu ausgewählten Diagnosetools sowie Hinweise zu den entsprechenden Förderbereichen und zur Förderung der Teilleistungen einschließlich Fallbeispielen und Vorschlägen zur konkreten Förderplanung. Gleichfalls aufgenommen sind befürwortete Förderprogramme bzw. Förderansätze, die explizit Schriftkompetenzen fördern. Alle Förderprogramme, die in großen Studien evaluiert wurden und so den Kriterien für Evidenz im Sinne der Leitlinie zum Umgang mit LRS (DGKJP 2014) entsprechen, basieren auf einer Progression von phonografischer (z. B. Reuther-Liehr 2006) zu orthografischer Förderung (z. B. Schulte-Körne/Mathwig 2013). Auch in kleineren Studien konnten positive Effekte einer stringenten Schriftstrukturorientierung sowohl im Regel- als auch im Förderunterricht beobachtet werden (vgl. Jagemann/Weinhold 2017).

Auf der Basis des Förderplans kann eine diagnosegeleitete Förderung Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten im Lesen und Schreiben systematisch unterstützen. Je nach Bedarf kann die Förderplanung über mehrere Schuljahre hinweg anschlussfähig aufeinander aufbauend gestaltet werden. Es bietet sich an, verschiedene Förderschwerpunkte aus den Bereichen Lesen und Rechtschreiben, ggf. auch aus anderen Bereichen, in einem übergreifenden Förderplan zusammenzufassen.

Sowohl bei der Diagnose als auch bei der Förderung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist es erforderlich, den Lerngegenstand Schrift zum Maßstab zu machen (vgl. Weinhold 2017, S. 134). Hervorzuheben wären hier folgende Aspekte zur Gestaltung einer schriftsystematischen Förderung:

- Was hat ein Kind über den Aufbau von Schrift verstanden?
- Welche Logik zeigen die Fehler der Kinder und Jugendlichen?
- Welche (falschen) Hypothesen haben sich über Schrift gebildet?
- Gibt es Fehlerschwerpunkte in einem der Prinzipien der Orthografie?

Aus Antworten auf diese Fragen ergeben sich dann sprachsystematische Förderkonzepte und die nächsten sinnvollen Schritte der Förderung.

Um die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler besser verstehen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Systematik des Lerngegenstands Schrift. Jambor-Fahlen (2019) stellt dazu das didaktische Dreieck bzw. „Was gute Rechtschreibförderung ausmacht“ zur Diskussion.

Was gute Rechtschreibförderung ausmacht

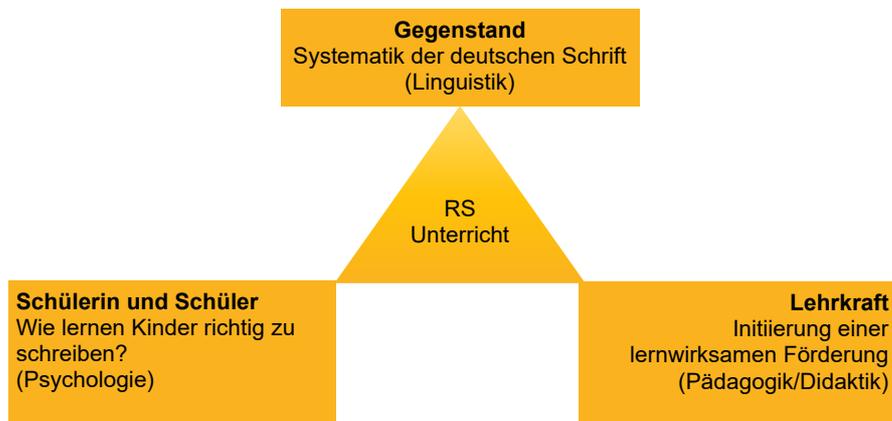


Abb. 3: © Jambor Fahlen 2021

vgl. Günther, H., 2010

Bezogen auf den Gegenstand hat die Rechtschreibung eine Systematik, die die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit der Schrift entdecken, erlernen, verstehen, üben und zunehmend beherrschen können. Lehrkräfte benötigen Wissen über den Aufbau des Schriftsystems. Auf der Basis der orthografischen Prinzipien lassen sich zum einen Fehlerqualitäten und Förderbereiche ermitteln. Zum anderen kann die Schreibung der allermeisten Wörter und Rechtschreibphänomene erklärt und z. B. in Rechtschreibgesprächen thematisiert bzw. im Rahmen von Korrektur- und Überarbeitungsaufgaben strategiebasiert begründet werden.

orthografische Prinzipien	Beispiele
phonografische Schreibung / phonografisches Prinzip	rot, Bremse, Hokuspokus, Abrakadabra
silbische Schreibung / silbisches Prinzip	Tante, Besen, Hüte, Hütte
morphologische Schreibung / morphologisches Prinzip	Hund, Bälle, gefährlich
syntaktische Schreibung / syntaktisches Prinzip	Großschreibung, Zusammen- und Getrenntschreibung
Merkwortschreibung	nehmen, Vogel, Boot

Tabelle 1: © Jambor-Fahlen 2021

Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler steht die Frage „Wie lernen Kinder richtig schreiben?“ im Mittelpunkt. In einem Fazit formuliert Jambor-Fahlen (2021): „Der Erwerb der Rechtschreibung ist ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess mit individuellen Lernwegen, Sprüngen und auch Irrwegen. Es gibt verschiedene Wissensformen. Wissen kann explizit oder implizit sein. Regelhafte Wörter können explizit erklärt werden. Merkwörter sollten geübt werden. Die Erstsprache kann einen Einfluss auf den Sprach- und Schriftspracherwerb haben, wenn die zweite Sprache erst spät erlernt wurde. Es geht um innere Regelbildungsprozesse, aber auch Lernen durch Üben (statistisches Lernen).“

Im Hinblick auf den letzten Punkt der Triade geht es um die Rolle der Lehrkraft und die Initiierung einer lernwirksamen Förderung. Jambor-Fahlen (2021) führt dazu aus: „DIE Methoden für alle gibt es nicht, auch nicht für alle Lehrerinnen und Lehrer! (Schulte-Körne & Deimel 2006; Weinhold 2009, 2010) Denn: Methoden sind Mittel zum Lernen und kein Selbstzweck. Die Orientierung an der Schriftstruktur hat sich als unterstützend für schwächere Lernende erwiesen (Bangel & Müller 2018). Schwache Schülerinnen und Schüler benötigen strukturierte Lernangebote (Jambor-Fahlen 2018). Leistungsstärkere Kinder lernen scheinbar unabhängig von der Methode / dem Unterricht Lesen und Schrei-

ben. Die Fähigkeiten und den prominenten Kanal des lernenden Kindes gilt es zu ergründen.“ Deshalb sollten Lehrkräfte ein variables Angebot an Förderangeboten bereithalten.

Kognitiv aktivierende Aufgaben, Rechtschreibgespräche und Schreibkonferenzen fördern das gemeinsame Nachdenken über Schrift:

- Wo ist die Schwierigkeit im Wort?
- Welche Strategie könnte ich anwenden?
- Wie ist das Wort gebildet?

Durch regelmäßiges, zeitlich begrenztes Üben können Arbeitstechniken eingeführt und weiterentwickelt und zum Schreiben genutzt werden, z. B. Abschreibübungen (Dosendiktat, Laufdiktat). Lernpsychologisch sind folgende Aspekte zu berücksichtigen, die gleichfalls das statistische Lernen nutzen:

- vom Einfachen zum Schweren
- vom Häufigen zum Seltenen
- Einbauen von Wiederholungen (vgl. Jambor-Fahlen 2021)

Chancen zum Neubeginn, Lesen und Schreiben für sich zu entdecken – am Können ansetzen

Auch bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben ist es besonders relevant, Methoden der Förderung zu nutzen, die in heterogenen Lerngruppen gleichermaßen Fördererfolge bzw. lernförderliche Arrangements bieten und in den regulären Schulalltag integriert werden können (vgl. auch Kapitel 2 und 3, z. B. Lautleseverfahren, Rechtschreibgespräche).

Für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben ist es wichtig, einen positiven Zugang zur Auseinandersetzung mit der Schriftsprache zu finden. Jeder Förderunterricht sollte auch handlungs- und erlebnisorientierte Lernangebote bereithalten, in denen die Schülerinnen und Schüler Lesen und Schreiben als für sie persönlich bedeutsame Tätigkeiten erfahren.

Motor für das Lesen- und Schreibenlernen ist das Verfassen eigener Texte, die von anderen gelesen werden und der Gewinn von Information und Unterhaltung durch vorgegebene oder selbst gewählte Literatur. Hier bedarf es anregender Lektüre und Modelltexte, lernbegleitender Rückmeldung und gezielter Unterstützung bei Schwierigkeiten. Verwiesen sei an dieser Stelle z. B. auf das Projekt „Text-Checker“ an Bielefelder Realschulen, Berufskollegs, Gesamt- und Förderschulen (Möller-Bach u. a. 2014, S. 95 f.). In diesem Projekt werden Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten dabei unterstützt, sich der Schriftsprache mit Interesse und Spaß anzunähern und ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in Kleingruppen weiterzuentwickeln. „Primäres Ziel des Projektes ist die frühzeitige Prävention von funktionalem Analphabetismus im schulischen Feld durch Förderung der Lese- und Schreibmotivation sowie der Lese- und Schreibkompetenz der beteiligten Kinder und Jugendlichen.“ (Möller-Bach u. a. 2014, S. 95 f.) In den Projektgruppen wählen die Schülerinnen und Schüler lebensweltorientierte Themen, wie z. B. die Vorstellung des regionalen Fußballvereins. Zu den gemeinsamen Aufgaben der beteiligten Jugendlichen gehören u. a.

- Recherchen zum Verein,
- das Verfassen eines Briefes an den Verein mit der Bitte um eine Besichtigung,
- das Erstellen eines Interviewleitfadens,
- die Planung einer Film- und Fotodokumentation,
- das Verfassen eines Artikels für die Website der Schule,
- die Präsentation der Texte und die Vorführung des Films bei einer Schulveranstaltung.

Bedeutsam ist die Veränderung der Wahrnehmung des Projektes durch die Kinder und Jugendlichen von den „normalen“ Fördergruppen mit den entsprechenden Negativzuschreibungen hin zu einem attraktiven Projekt und einer motivierten Teilnahme. Individuell werden mit den Schülerinnen und Schülern realistische Teilschritte vereinbart, die in einer Lernvereinbarung festgehalten werden. Zentral sind regelmäßige Lerngespräche, in denen u. a. besprochen wird, welche Strategien für das Lernen förderlich sind. In einem geschützten Kontext nehmen die Schülerinnen und Schüler die Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen bereitwillig an, eine weitere Bestärkung erfahren sie durch die Würdigung ihrer Arbeit beim gemeinsamen Vorstellen der Projektergebnisse.

Im Handbuch "Textchecker-Prinzip – ein Praxishandbuch für Lehr- und Fachkräfte" (2020) werden die Erfahrungen der Projektschulen gebündelt sowie Gelingensbedingungen und grundlegende Standards dargestellt, die Unterricht erfüllen sollte, um Lerninhalte so anzubieten, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden, Schriftsprache zu gebrauchen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu gewinnen.

Auch die Nutzung außerschulischer Lernorte eingebunden in Projekte wie „Unterwegs sein in unserer Stadt“ stützen bereits frühzeitig sprachliche Erwerbsprozesse, das Erkunden von Schrift in der unmittelbaren Umgebung bzw. auf dem Weg zur Schule und bieten vielfältige Schreib- und Leseanlässe, die auch im Rahmen der Förderung systematisch aufgegriffen werden können.

Am Beispiel der „Text-Checker“ wird deutlich, dass Lesen und Schreiben gewissermaßen zwei Seiten der gleichen Medaille bilden (vgl. Philipp 2012, 2013a, b). Er führt aus, dass das Leseverstehen von bestimmten Formen der Weiterbearbeitung profitiert. „Als besonders wirksam gelten das ausführliche Schreiben, bei dem Textinhalte analysiert, interpretiert oder anderen erklärt werden, und das schriftliche Zusammenfassen und das Anfertigen von Notizen, z. B. in Schaubildern.“ (Philipp 2014, S. 108)

Schwächere Leistungen im Lesen und Schreiben stellen für die Lernenden vor allem eine fachübergreifende Schwierigkeit dar, deren negativer Einfluss nicht nur auf formaler Ebene bei der Leistungsfeststellung Berücksichtigung finden muss, sondern in der Praxis insbesondere in den Erarbeitungs-, Lern- und Übungsphasen berücksichtigt werden sollte. Das bedeutet auch, als Fachlehrkraft bei fachlichen Schwierigkeiten die sprachliche Komponente achtsam im Blick zu behalten. Je nach aktuell vordergründigem Lernziel kann daher eine punktuelle Entlastung des Textlernens (z. B. als Schreibentlastung: diktieren lassen) oder des fachlichen Lernens (z. B. als Entlastung bei der Informationsentnahme: vorlesen) angebracht sein (vgl. ausführlich auch Philipp 2018).

Im Kapitel 4 „Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis“ finden sich dazu entsprechende Beispiele.

Im Fokus der Förderung steht, die Lese- und Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler ermutigend zu begleiten. Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sollen an einer Schule spüren können, dass bei allen Beteiligten der Wille besteht, niemanden zurücklassen zu wollen und allen die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu eröffnen, damit schriftsprachliche und fachliche Anforderungen von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können.

Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten brauchen Unterstützung, die Eltern aber auch. Bei allen Beteiligten ist die Akzeptanz der Minderleistungen und die Stärkung der Beziehungen zueinander eine wichtige Voraussetzung, damit Lesen und Schreiben für die Schülerinnen und Schüler wieder zur Freude wird und die Freude auch erhalten werden kann. In seinem Buch „Jedes Kind kann richtig schreiben lernen“ zeigt Müller (2020), was Eltern über das Lernen wissen sollten, um gute Lernpartnerinnen und Lernpartner zu sein – ein Buch, das sicherlich auch für Lehrkräfte interessant sein kann. Mit seinen „5 Schritten zum Rechtschreibcoach“ werden wichtige Säulen benannt, um die Schülerinnen und Schüler aus der „erlernten Hilflosigkeit und Misserfolgsspirale“ (Müller 2020, S. 61) herauszuholen. Müller spricht dabei u. a. Aspekte an, die auch im schulischen Kontext bedeutsam sind:

- Motivation aufbauen und Rahmenbedingungen festlegen
- richtig anleiten und Feedback geben
- das Training langfristig begleiten

Kontinuität und Zuwendung in der Begleitung und Förderung, Geduld, Verständnis und beständige Motivation sowie das Nutzen der diagnostischen Informationen für ein regelmäßiges, positiv ausgerichtetes Feedback dienen dazu, an den jeweiligen Stärken der Kinder und Jugendlichen und an ihrem Können ansetzen zu können. Dies bietet sicherlich auch die Chance für einen Neubeginn – für alle Beteiligten.



**2 Begleitung
von Schülerinnen und Schülern
mit besonderen Schwierigkeiten
im Lesen**

2 Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen

2.1 Förderbereich Lesen

Leseprobleme können sich je nach Altersstufe in vielen Lesefehlern beim lauten Lesen, einem langsamen Lesetempo und Schwierigkeiten beim Leseverständnis zeigen. Haben Schülerinnen und Schüler die alphabetische Phase abgeschlossen, ist insbesondere der Erwerb der Leseflüssigkeit als Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit im Lesen und Verstehen längerer und komplexerer Texte zu fördern.

Mit Leseflüssigkeit und Leseverständnis sind zwei Komponenten der Lesekompetenz zu unterscheiden. In der *BiSS-Expertise* (2012) heißt es: „Für die Förderung der Lesekompetenz während der Grundschulzeit sollte der Fokus zunächst auf den Erwerb und die Förderung von basalen Lesefertigkeiten in den ersten Schuljahren gerichtet sein, spätestens ab dem vierten Schuljahr dann aber auf der Beherrschung zunehmend komplexerer Lese- und Verstehensprozesse liegen (vgl. auch McElvany & Schneider, 2009). Da der Wortschatz als einer der wichtigsten Prädiktoren für den Erfolg beim Lesen gelten kann, sollte die Wortschatzförderung entweder im Klassenkontext oder für Kinder mit Wortschatzproblemen in zusätzlichem Kleingruppenunterricht erfolgen.“ (Schneider u. a. 2012, S. 66f.)

Im Bereich Lesen werden zwei Förderschwerpunkte unterschieden:

- Förderschwerpunkt Lesefertigkeit
- Förderschwerpunkt Leseverständnis

Die Förderung der basalen Lesefertigkeiten bezieht sich vor allem auf das Lesen auf der Wortebene. Erst ein schnelles, automatisiertes Worterkennen (Dekodierfähigkeit) ermöglicht eine hierarchiehöhere Verarbeitung des Gelesenen auf der Satz- und Textebene. Dabei stellt die Förderung der Leseflüssigkeit eine wichtige Brücke zwischen der Förderung des Wortlesens und der Förderung des Textverständnisses dar. Schwierigkeiten im Bereich der basalen Lesefertigkeiten sind nicht nur in der Grundschule anzutreffen, sie ziehen sich bis weit in die Sekundarstufe hinein.

Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern stehen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen auf einer früheren Entwicklungsstufe des Schriftspracherwerbs, sind in erster Linie langsam Lernende und benötigen Lernangebote, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen. Eine sorgfältige Ermittlung der Lernausgangslage und eine lernwegbegleitende Prozessanalyse auf der Grundlage des Stufenmodells der Leseentwicklung bieten die notwendige Basis für die Ableitung wirksamer Fördermaßnahmen und eine angemessene Förderung.

Nachfolgend werden neben grundsätzlichen Ausführungen modellhaft und exemplarisch geeignete Diagnoseverfahren, mögliche Förderansätze und Beispiele für eine konkrete Förderplanung vorgestellt.

Bezugspunkt ist das Stufenmodell der Leseentwicklung.

Stufenmodell der Leseentwicklung

Stufenmodelle bieten Anhaltspunkte, die Entwicklungen des einzelnen Kindes im Prozess des Schriftspracherwerbs zu beschreiben und zu diagnostizieren und geben Hinweise auf die weiteren Schritte im (Lese-)Lernprozess.

Lesestrategie	Beschreibung der Strategie	ungefähres Auftreten
Vorstufe		
	Unterscheiden zwischen Schrift und Bildern, Erkennen von Symbolen	vorschulisch
logografisch		
ganzheitliches logografisches Erkennen von Wörtern	Wörter werden als Wortbilder erkannt und/oder an visuellen Merkmalen, z. B. der Wortlänge, markanten Buchstaben	vorschulisch
ganzheitliches logografisches Erkennen von Wörtern mit lautlichen Elementen	Einsicht in Laut-Buchstaben-Beziehung zunehmende Orientierung an Buchstaben, z. B. am Anfangsbuchstaben	vorschulisch, Beginn Jahrgangsstufe 1
alphabetisch		
beginnendes Erlesen	Buchstaben/Laute werden zum Wort synthetisiert Schwierigkeiten beim Erlesen längerer Wörter bzw. Wörtern mit Konsonantenhäufungen	erste Monate der Jahrgangsstufe 1
vollständiges Erlesen	Synthese gelingt auch bei längeren Wörtern und Wörtern mit Konsonantenhäufungen Lesefehler zum Teil bei Wörtern mit ähnlichen Buchstaben	zweite Hälfte der Jahrgangsstufe 1
orthografisch		
Erlesen von Wörtern mit größeren funktionalen Einheiten	Nutzen orthografischer Strukturen, z. B. Silben, Morpheme, Signalgruppen	ab Jahrgangsstufe 2
weitgehende Automatisierung des indirekten Wortlesens	automatisiertes Worterkennen, z. B. von Häufigkeitswörtern Nutzen des Kontextes zur Korrektur von Lese Fehlern	ab Jahrgangsstufe 3
weitere Entwicklung		
Weiterentwicklung der Leseflüssigkeit	müheloses, automatisiertes Lesen von Sätzen und Texten unter Berücksichtigung einer angemessenen Sprechmelodie (Prosodie)	ab Jahrgangsstufe 3
Entwicklung von Textverarbeitungsstrategien	Nutzen von Lesestrategien bei der aktiven Auseinandersetzung mit Texten	

Tabelle 2: Stufenmodell des Wortlesens nach © Scheerer-Neumann 2010a

2.2 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der alphabetischen Strategie

Schon vor dem Schuleintritt, in der Regel mit Schulbeginn, entdecken die Schülerinnen und Schüler die Beziehungen zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache und erwerben mithilfe der analytisch-synthetischen Methode des Erstleseunterrichts die alphabetische Strategie. Sobald sie Buchstaben in Laute übersetzen können, versuchen sie, Wörter zu erlesen. Äußert sich die Nutzung der alphabetischen Strategie zu Beginn noch durch ein Dehnen, nimmt die Leseflüssigkeit zu, wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, verstärkt über Einzelbuchstaben hin-ausgehende Wortstrukturen oder Einzelwörter zu erfassen. „Das Wortlesen gilt als hierarchieniedriger Leseprozess im Vergleich zum hierarchiehoher Textverstehen. [...] Das basale Lesen wird dann beherrscht, wenn der Leser beim leichten Lesen von Fließtext eine Lesegeschwindigkeit von ungefähr 100 bis 150 Wörtern pro Minute erreicht und die Wörter relativ mühelos, d. h. automatisiert lesen kann. Geübte Leser erzielen eine noch weit höhere Lesegeschwindigkeit.“ (Scheerer-Neumann 2018, S. 75)

Aufgrund ihrer Schlüsselfunktion im Leselernprozess – es geht um die Förderung der Einsicht in die Lautorientierung der Schriftsprache – muss dem Erwerb und der Ausgestaltung der alphabetischen Strategie eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Die besonderen Schwierigkeiten bzw. Verzögerungen beim Lesenlernen werden bei den meisten der Schülerinnen und Schüler erstmals in der alphabetischen Phase, oft schon zu Beginn der Jahrgangsstufe 1, wahrgenommen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich in folgenden Bereichen (vgl. Schwenke u. a. 2010 und Scheerer-Neumann 2018):

- bei der Phonemanalyse (Heraushören der Laute aus einem Wort) und bei der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit
- beim Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenz (Laut-Buchstaben-Zuordnung), Unsicherheiten und Verwechslungen vor allem bei ähnlichen Lauten (z. B. Unterscheidung stimmhafter und stimmloser Konsonanten wie b und p oder zwischen kurzen und langen Vokalen) und Buchstabenformen (z. B. bei spiegelbildlichen Buchstaben wie b und d) oder von mehrbuchstabigen Graphemen (z. B. sch, st, sp)
- bei der Entwicklung der Synthesefähigkeit einfacherer Wörter (z. B. buchstabenweises Lautieren oder längere Verzögerung beim Lesen von Wörtern mit Konsonantenhäufung, vor allem am Wort- bzw. Silbenanfang, und längerer Wörter)
- beim Gliedern längerer Wörter in Graphemgruppen und Finden von silbischen oder morphematischen Strukturen
- beim Erfassen der Wortbedeutung oder des Inhalts eines Textes

Andauernde Unsicherheiten in der Graphem-Phonem-Relation können verursacht sein durch Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung und/oder Speicherfähigkeit, der Konzentration, der Kognition und/oder der expressiven Sprachfähigkeiten. Sie erschweren das Behalten der Buchstabenzeichen als Symbole (Graphem) und das Verknüpfen mit der richtigen Lautqualität (Phonem).

Häufig befinden sich die Schülerinnen und Schüler auf der Stufe des buchstabenweisen Lautierens und haben große Schwierigkeiten, Wörter z. B. in Silben zu segmentieren. Einige von ihnen nutzen die logografische Strategie als Kompensationsstrategie und erzielen in den ersten Monaten durch das Auswendiglernen von Fibeltexten scheinbar Erfolge. Besonders auffällig wird die kompensatorische Ratestrategie beim Erlesen von Pseudowörtern oder von Einzelwörtern. Da die meisten Wörter nicht vollständig oder nur mühsam erlesen werden können, werden auch kaum wortspezifische Kenntnisse aufgebaut. Schülerinnen und Schüler, deren phonologische Bewusstheit nur gering entwickelt ist, die sich Buchstaben kaum merken können und schwer den Zugang zur Synthese finden, erfordern ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit.

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Zur Ermittlung der Lesefertigkeit können informelle und formelle Verfahren genutzt werden. Es empfiehlt sich, mittels eines formellen Screening-Verfahrens eine Grobeinschätzung vorzunehmen. Liegen bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler die Leistungen in einem Risikobereich, sollte mittels eines komplexeren Verfahrens ermittelt werden, in welchen Teilbereichen der Lesefähigkeiten die besonderen Schwierigkeiten auftreten. Als Grenzwert für das Vorliegen besonderer Schwierigkeiten im Lesen (und Rechtschreiben) gilt in der Regel ein Prozentrang von 15. Schülerinnen und Schüler mit einem Prozentrang von 5 und darunter haben große Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hier sollte für eine weiterführende Diagnostik zusätzliche Beratung, z. B. Unterstützung durch LRS-Lehrkräfte herangezogen werden.

Als formelle Verfahren zur normorientierten Auswertung nehmen die Individuellen Lernstandsanalysen (*ILeA / ILeA plus*) eine zentrale Stellung ein. Insbesondere mit *ILeA plus Deutsch* stehen diagnostische Aufgaben zur Verfügung, die dem aktuellen Forschungsstand zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb von grundlegenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben entsprechen. Die digitale Anwendung des Instrumentes sowie deren digitale Auswertung ermöglichen eine Einordnung der Lernvoraussetzungen entsprechend den Niveaustufen des *Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Deutsch* sowie die Ableitung und Bereitstellung von Förderempfehlungen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler.

ILeA plus – Aufgabenpaket A (Jahrgangsstufe 1)

Für die Schuleingangsphase wurde – neben der Lernausgangslage Berlin (*LauBe*) für Berlin – ein fein abgestimmtes Diagnostikum entwickelt, das die breit gefächerten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hinsichtlich des Schriftspracherwerbs der Schülerinnen und Schüler zu Schulbeginn (Aufgabenpaket AI) und zusätzlich bei Bedarf am Ende des ersten Schulhalbjahres (Aufgabenpaket AII) abbildet. *ILeA plus Deutsch A* erfasst

- präliterale Fähigkeiten wie das Erkennen von Symbolen oder das Finden von Reimen,
- logographemische Fähigkeiten wie das Gliedern von Wörtern in Silben oder das Erkennen von Buchstaben als spezifische Zeichen sowie
- alphabetische Fähigkeiten wie Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie beginnendes erstes Lesen und erstes Schreiben.

Das bekannte Aufgabenformat „Leeres Blatt“ wird im Aufgabenpaket AI als einzige Aufgabe im Papierformat durchgeführt, wird jedoch gleichfalls digital ausgewertet. Im Aufgabenpaket AII wird die Schreibaufgabe an der Tastatur durchgeführt.

ILeA plus – Aufgabenpakete der Niveaustufen B bis D (Jahrgangsstufen 2–6)

Für die Jahrgangsstufen 2–6 stellt *ILeA plus Deutsch* Aufgabenpakete bereit, mit denen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen (Leseflüssigkeit und Leseverständnis) und Rechtschreiben erfasst werden.

Die Aufgaben zur Leseflüssigkeit beinhalten in den Aufgabenpaketen der Niveaustufen B, C und D den bekannten Wortlesetest zur Bestimmung der Lesegeschwindigkeit und ermitteln darüber hinaus in den Aufgabenpaketen der Niveaustufen B und C die Lesegenauigkeit mittels eines gesonderten Wortlesetests (Niveaustufe B) bzw. Satzlesetests (Niveaustufe C).

Das Leseverständnis wird in den einzelnen Aufgabenpaketen mit curricular orientierten Aufgaben, z. B. durch Textfragen oder das Vergleichen inhaltsgleicher Sätze erfasst.

Alternativ zu *ILeA Lesen* für den Grundschulbereich und als geeignete Verfahren für den Sekundarbereich können das Salzburger Lese-Screening als formelles Verfahren und Leseproben als informelles Instrument eingesetzt werden.

Screenings (informelle und formelle Verfahren)				
Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
WLLP-R (Würzburger Leiseleseprobe-Revision) (formell)	1–4	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
SLS 2-9 (Salzburger-Lesescreeing) (formell)	2–9	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
Lautleseprotokoll (informell)	2–10	Leseflüssigkeit (Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit)	Individualverfahren	6 min

SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4w>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4x>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 2–9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4z>, Zugriff am: 20.08.2021

Lautleseprotokoll: Bildung durch Schrift und Sprache: Empfohlene diagnostische Tools:
Lautleseprotokoll. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/50>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Primarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4v>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Sekundarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/51>, Zugriff am: 20.08.2021

Förderung der alphabetischen Strategie

Zur Förderung der Entwicklung der alphabetischen Strategie gibt es ein breites Spektrum an Unterrichtsmaterialien, insbesondere auch diverse Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), sowie umfangreiche Förderkonzepte, die besonders Schülerinnen und Schülern mit großen Problemen beim Lesen einen erleichternden Zugang zum Lesen ermöglichen.

Die Förderplanung und die Bereitstellung von Lernangeboten beziehen sich auf vier Bereiche:

- Hilfen zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz (Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung)
- Hilfen beim Erwerb der Synthese
- Förderung der Silbengliederung
- Förderung des direkten Wegs des Wortlesens (wortspezifisches Lesetraining)

Hilfen zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Damit die alphabetische Strategie und das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz von allen Schülerinnen und Schülern sicher erworben werden können, gilt es, diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftspracherwerb

Lesetraining mit dem täglichen Lesebrief

Für ein tägliches kurzes Lesetraining mit dem zu üübenden Buchstaben/Graphem eignet sich ein Lesebrief, der Kärtchen mit dem Buchstaben/Graphem und Silben mit diesem Buchstaben/Graphem enthält. Die tägliche Leseübung mit dem Lesebrief können die Schülerinnen und Schüler allein oder mit einer gut lesenden Lesepartnerin bzw. einem Lesepartner in der Schule oder zu Hause üben. Das Datum der täglichen Übungssequenz wird auf dem Briefumschlag vermerkt. Nach der Übungsphase (ca. eine Woche) erfolgt die Lesekontrolle. Weiterhin zu üübende Silben verbleiben im Brief und Kärtchen mit einem neu erarbeiteten Buchstaben/Graphem werden aufgenommen.

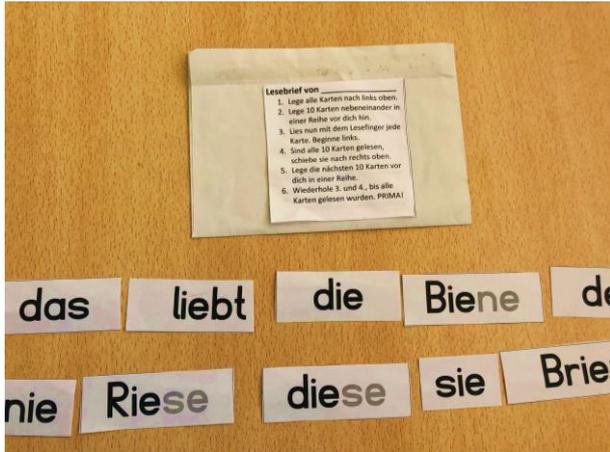


Abb. 7: Lesebrief © Sylke Schröder 2021

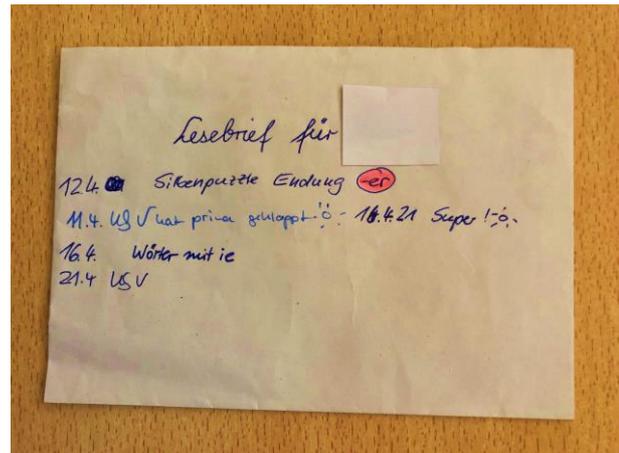


Abb. 8: Lesebrief © Sylke Schröder 2021

Sinnvolle Nutzung von Anlauttabelle und Spielen

Durch die Arbeit mit der Anlauttabelle kann das Finden von Wörtern zu einem vorgegebenen Anlaut oder Endlaut gezielt gefördert werden. Auch das Schreiben eigener Wörter mithilfe der Anlauttabelle, die bedeutsam für die Lernenden sind, unterstützt den Erwerb von Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Gleichfalls können zahlreiche Übungen und Lernspiele aus den vorhandenen Lehrmitteln genutzt oder klassische Spiele wie Domino, Bingo, Kofferpacken abgewandelt und das Heraushören von Lauten und Zergliedern von Wörtern in Silben und einzelne Laute gefördert werden:

- Spiele wie Laut-Buchstaben-Memory, Anlaut- bzw. Endlaut-Lotto, Anlaut- bzw. Endlaut-Bingo sowie Anlaut- bzw. Endlaut-Domino
- Zuordnen von Bildkarten oder Gegenständen zu vorgegebenen Buchstaben
- Sortieren von Gegenständen/Bildern nach Anlauten, Inlauten, Auslauten und Zuordnen von Buchstaben

Zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz können spezifische Hilfen genutzt werden, u. a.:

- Diskrimination spiegelgleicher Buchstaben (z. B. durch Eselsbrücken: „b hat einen Bauch, wenn es in Schreibrichtung läuft ...“) oder durch aufgeklebte Hilfen auf den Schülertischen zum Laut/Buchstaben und zur Schreibrichtung zur Unterscheidung (d/b, ei/ie) oder durch Markieren der kritischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen auf einer Anlauttabelle
- Auswahl von Wörtern mit mehrgliedrigen Graphemen (z. B. Tasche, Auto) und farbiges Markieren der Grapheme bzw. mit einem Zeichen (z. B. Tasche, Auto)
- auditive Unterscheidung der Laute und Phoneme, z. B. bei stimmlosen und stimmhaften Plosivlauten, Demonstrieren und Erproben des Luftstroms bei p, t, k im Gegensatz zu b, d, g (z. B. mit einem Wattebausch)
- Unterstützung durch Handzeichen bzw. Lautgebärden

Hilfen beim Erwerb der Synthese

Der Erwerb der Fähigkeit zur Synthese stellt für einige Schülerinnen und Schüler eine große Hürde dar und gelingt bei einfachsten Silben und Wörtern nicht. Stolpersteine im Bereich der Synthese bilden auch Wörter mit Konsonantenhäufungen am Wortanfang und am Wortende. Zu Beginn des systematischen Trainings der Synthese erleichtern die Auswahl von Silben oder Wörtern mit dehnbaren Konsonanten (z. B. <f>, <m>, <s>) und lang gesprochenen Vokalen oder den Diphthongen <au> und <ei> den Zugang zum Lesen (vgl. auch „Kieler Leseaufbau“, Dummer-Smoch/Hackethal 2007). Können die Schülerinnen und Schüler diese einfachen Silben oder Wörter synthetisierend erlesen, kann das Training der Synthese mit mehrbuchstabigen Graphemen fortgesetzt werden.

Folgende Übungen können in die Förderplanung aufgenommen werden:

- elementare Silben-Leseübungen (offene Silben mit einem Konsonanten am Silbenbeginn), auch anhand von Bigrammen (z. B. Fahrstuhl)
- Schreiben eigener Wörter, um die Konzentration auf das Zusammenklingen der Laute in einer Silbe zu lenken
- Erkennen und Markieren der Konsonantenhäufung in Zungenbrechern, Schnellsprechversen, kurzen Texten oder Reimen, bei denen Wörter mit ausgewählten Konsonantenhäufungen mehrfach vorkommen (Nussknacker knacken knackig. Knacken Nussknacker knackig?)
- Übungen mit Klammerkarten zur Zuordnung des passenden Konsonantenclusters
- Sortieren von Wörtern mit gleichen Wortanfängen (z. B. Wörter mit <Bl> und
), mit gleichen Endungen (z. B. Wörter, die auf <rm> oder <lm> enden) und Kennzeichen der Konsonantenhäufungen
- Lesen von Reimpaaren (z. B. der Mund, der Hund / das Haus, die Maus)
- Leseübungen mit Pseudowörtern

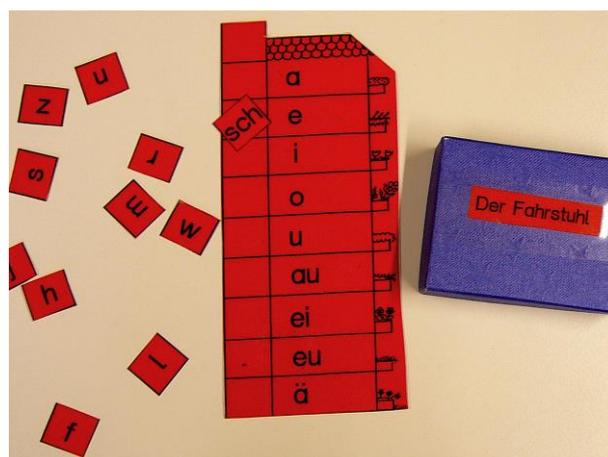


Abb. 9: Fahrstuhl © Hoppe/Schwenke LISUM 2013

Nussknacker knacken knackig.
Knacken Nussknacker knackig?

Abb. 10: Zungenbrecher

Förderung der Silbengliederung bzw. Sinngliederung

Haben die Schülerinnen und Schüler die Synthese verstanden, benötigen sie zum flüssigen Lesen die Fähigkeit, Wörter segmentieren zu können. Folgende Übungen können die Förderung der Segmentierung in Silben oder Sinneinheiten unterstützen:

- Gliederung gesprochener Wörter in Sprechsilben (Silbenklatschen und gleichzeitiges Schreiben eines Silbenbogens bzw. Sinnbogens, Unterscheiden von Vokalen und Konsonanten)
- Sortieren von Wörtern/Bildern nach Anzahl der Silben, Zuordnen von Silbenbögen und von Wörtern/Bildern
- Sortieren von Wörtern mit gleichem Wortstamm
- Lesen von Wörter-/Silbentreppen (Silben/Wortteile werden mehrmals wiederholt)
- Nutzen von Texten mit Markierungen

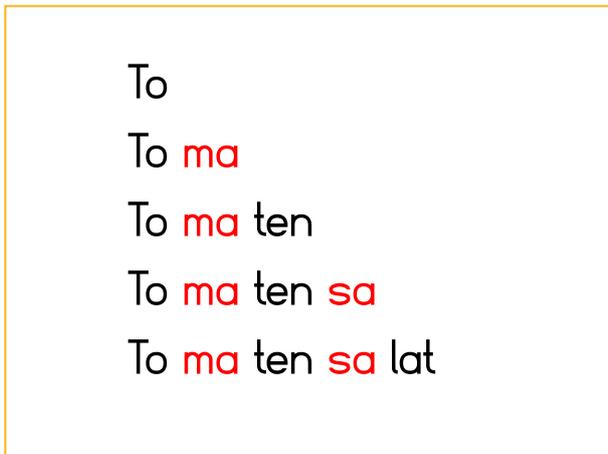


Abb. 11: Silbentreppe



Abb. 12: Gliedern in Sinneinheiten

Die silbenweise Darbietung von Wörtern ist für Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen eine große Erleichterung, da ihnen die Gliederung, mit der sie ihre Mühe haben, angeboten wird. „Für das Lesen kann die Silbengliederung in einer bestimmten Phase des Leselernprozesses eine wichtige Hilfe sein: Wer noch mühsam einzelne Wörter lautierend erliest, hat bei langen Wörtern das Problem, dass er am Ende des Wortes nicht mehr weiß, was er am Anfang lautiert hat. [...] Hier kann eine Gliederung helfen, sich silbenweise das Wort zu erschließen, um dann über die Lautierung dieser Silben die Bedeutung des ganzen Wortes zu verstehen. Deshalb sollten in den Lesetexten für einzelne Kinder bei Bedarf die langen Wörter z. B. durch Silbenbögen gegliedert werden. Wenig sinnvoll ist es jedoch, ganze Lehrgänge für das Lesen- und Schreibenlernen Wort für Wort in Silben zu zergliedern – damit wird das flüssige Lesen auf Dauer behindert (Kinder lesen leiernd) und so manche Wortbedeutung lässt sich sehr viel schwerer erschließen, weil der bedeutungstragende Wortstamm durch die Silbe zerhackt wird (z. B. fah-ren statt fahr-en).“ (Brinkmann 2014, S. 2)

Fördern des direkten Wegs des Wortlesens

Beim Zwei-Wege-Modell des Wortlesens (vgl. Scheerer-Neumann u. a.) können von geübten Leserinnen und Lesern Wörter auf direktem Weg aus dem mentalen orthografischen Lexikon abgerufen und als Sichtwörter beim Lesen erkannt und aktiviert werden. Der indirekte Weg entspricht den Vorgängen beim Erlesen – dem Synthetisieren auf der Basis der Graphem-Phonem-Korrespondenz, von größeren Einheiten wie Silben und Morphemen und orthografischen Strukturen.

Eine Auswahl der 100 Häufigkeitswörter und einfache Wörter des Grundwortschatzes können für die Förderung des direkten Wegs des Wortlesens genutzt werden. Vielfältige Übungen für ein wortspezifisches Training und Leseübungen zu den Häufigkeitswörtern finden sich in der Veröffentlichung des LISUM „Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche“ (Hoppe 2021). So kann durch ein zunehmend automatisiertes Lesen und Schreiben der 100 Häufigkeitswörter eine kognitive Entlastung und damit eine erhebliche Lese- und Schreiberleichterung erzeugt werden.

Folgende Beispiele illustrieren Möglichkeiten des wortspezifischen Trainings bzw. Leseübungen zu Häufigkeitswörtern:

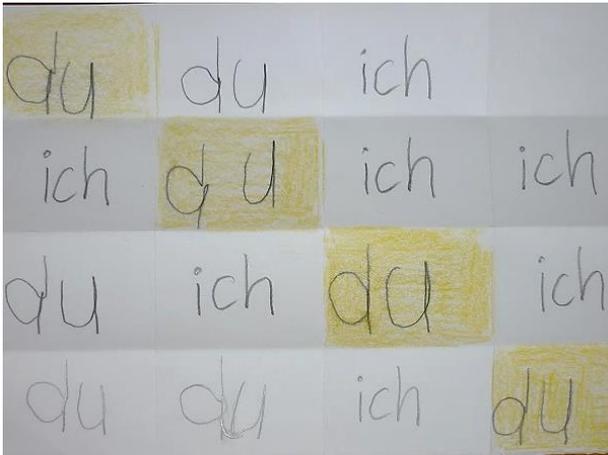


Abb. 13: Vier gewinnt, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0



Abb. 14: Wörter abdecken, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0



Abb. 15: Lesespaaziergang, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0

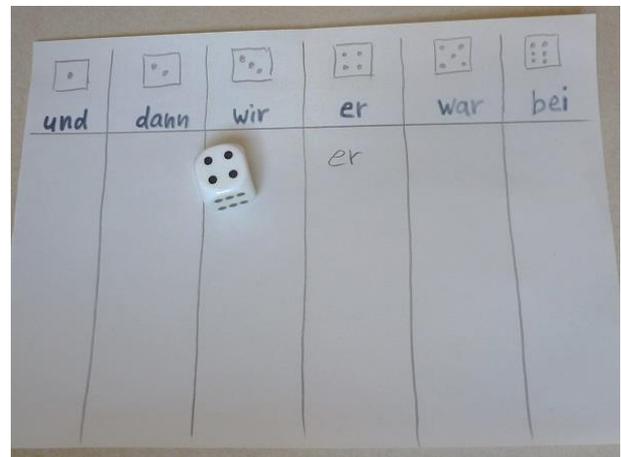


Abb. 16: Wörter würfeln, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0

Fundstelle Förderideen

- Hoppe, Irene. 2021. Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainings-tasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/32>, Zugriff am: 22.07.2021
- Hoppe, Irene / Schwenke, Jutta. 2013. Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkei-ten sicher erwerben. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3v>, Zugriff am: 04.08.2021
- Schwenke, Jutta. 2008. Lernangebote zur Förderung der alphabetischen Struktur. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3u>, Zugriff am: 04.08.2021

Schülerinnen und Schüler, gleich welchen Alters und welcher Jahrgangsstufe, können mithilfe bestimmter Programme bzw. Tools zur Förderung der alphabetischen Strategie einen erleichternden Zugang zum Lesen erhalten. Dazu gehört insbesondere der „Kieler Leseaufbau“ (Dummer-Smoch/Hackethal 2007).

Förderplanung konkret

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (*ILeA plus, Deutsch A11*) des Schülers Z (Jahrgangsstufe 1) zeigt Förderbedarfe bei seinen rezeptiven Voraussetzungen an, insbesondere in den Bereichen *Buchstabenzeichen und -namen erkennen und zuordnen* sowie *Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne*. Die Schwerpunkte der Förderung liegen in der Sicherung der Graphem-Phonem-Relation und der Übung der phonologischen Bewusstheit.

Förderbereich Lesen Förderschwerpunkt Lesefertigkeiten – alphabetische Strategie		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • sichere Graphem-Phonem-Korrespondenz • Zusammenschleifen/ Synthese • Erlesen von Silben/ Wörtern • Manipulieren mit Silben und Reimen 	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zur Buchstabensicherheit • Hörübungen zum differenzierten Heraushören von Phonemen am Anfang, am Ende oder im Wort • durch vielfältige Hörübungen ein Gefühl für die verschiedenen Lautvarianten eines Buchstaben entwickeln • für den Übergang vom geschriebenen zum gesprochenen Wort halblautes Sprechen • Lautsynthese durch Bewegung erfahrbar machen • zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen • Blitzkarten-Training (Auswahl Häufigkeitswörter) • Übungen auf der Wortebene • Silben/Laute/Silbenbeginn/Reime weglassen, hinzufügen oder vertauschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlauttabelle, Lauthandzeichen • Silbenteppiche, Silbenmemory • Material aus dem „Kieler Leseaufbau“ (Dummer-Smoch/Hackethal 2007) • Lesekisten zum Erstleselehrgang • Lauthandzeichen lesen, Geheimsprache, Buchstaben/Silben hopsen, würfeln, legen • Auswahl aus den 100 häufigsten Wörtern, Wörter-Bingo, Logico-Box², LÜK-Hefte³ • Klick Erstlesen (Cornelsen)⁴

² Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/logicobox>, Zugriff am: 30.08.2021

³ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/luek>, Zugriff am: 24.08.2021

⁴ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/klickerstlesen>, Zugriff am: 30.08.2021

2.3 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der orthografischen Strategie

Unter dem Einfluss des Unterrichts werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend aufmerksam auf orthografische Strukturen und Regeln. Etwa ab der Jahrgangsstufe 2 gewinnt die orthografische Strategie an Bedeutung. Beim Lesen stellt diese orthografische Strategie eine Weiterentwicklung der alphabetischen Strategie auf der Basis größerer linguistischer Einheiten und orthografischer Strukturen dar (Scheerer-Neumann 2018, S. 78). Schülerinnen und Schüler sind z. B. zunehmend in der Lage, Vokalqualitäten beim Lesen unter Nutzung von Strukturen wie *Vokal vor zwei Konsonanten am Silbenende* = *kurzer Vokal* zu berücksichtigen. Sichtwörter, auf die die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, sind schon während des Erwerbs der alphabetischen Strategie als wortspezifische Eintragungen im orthografischen Lexikon gespeichert worden. So können viele Wörter und Morpheme automatisch und wortspezifisch erkannt bzw. phonologisch als Ganzes kodiert werden.

Mit zunehmender Lesefertigkeit wächst das Repertoire funktionaler Einheiten wie z. B.:

- häufige Silben wie <fen> und <gen>
- Morpheme wie <ver->, <-heit>
- Signalgruppen (häufig vorkommende Buchstabenfolgen, die keine Silbe und kein Morphem bilden) wie <itz> oder <atz>
- Häufigkeitswörter/Sichtwörter wie <und> oder <der>

Lesen wird erst dann effizient, wenn größere funktionale Einheiten genutzt und häufige Wörter weitgehend direkt erkannt werden. Durch das Segmentieren in größere Einheiten als Einzelbuchstaben sind die Verarbeitungszeiten kürzer, die Dekodierfähigkeit erhöht sich und damit wird auch die Leseflüssigkeit gesteigert. Übungen zum Segmentieren von Wörtern in Wortteile sowie das schnelle Erfassen der häufig vorkommenden Wörter stehen deshalb auch noch weiterhin im Zentrum der Lernangebote zur Entwicklung der orthografischen Struktur.

Viele Schülerinnen und Schüler nutzen am Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Phase zunehmend den Sinnzusammenhang als Stütze beim Erlesen eines Textes. Sie entwickeln auf dessen Grundlage eine Leseerwartung, bilden darauf aufbauend Hypothesen und überprüfen ihre Hypothesen auch mithilfe des Kontextes.

Besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung benötigen Schülerinnen und Schüler, die

- noch zu langsam lesen, mühevoll auch wiederkehrende Wörter synthetisierend erlesen und den Kontext nicht als Stütze nutzen,
- flüssig lesen, sich oft verlesen, bei schwierigen Wörtern raten und Wörter vorschnell durch ähnliche ersetzen, beim Vorlesen häufig Satzzeichen nicht beachten oder nicht stimmig betonen.

Je nach zutreffendem Leseprofil unterscheiden sich auch die Förderangebote, die sich auf das Aufstellen und/oder das Überprüfen von Hypothesen beziehen und das Nutzen des Kontextes und Herstellen von Zusammenhängen beim Lesen sowie das Textverständnis unterstützen.

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Während gute Leserinnen und Leser beim Lesen fortlaufend alle längeren Wörter in Einheiten zerlegen oder Varianten der silbischen oder morphematischen Gliederung auch korrigierend in Bezug auf das Textverständnis nutzen, ohne dass es ihnen bewusst ist, haben Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen große Mühe, mehrsilbige und morphemisch komplexere Wörter zu strukturieren und Wortteile zu erlesen. Oftmals lesen sie sehr langsam, da sie viele Wörter noch buchstabenweise entschlüsseln bzw. beim Segmentieren Unterstützung brauchen. Diese Schwierigkeiten können bis in die Sekundarstufe hinein bestehen bleiben.

Schwierigkeiten beim Erwerb der orthografischen Strategie und beim Erwerb von Sichtwörtern zeigen sich in diesen Bereichen:

- im Erfassen und Speichern von Silben und Morphemen
- verzögerter Aufbau des Sichtwortschatzes
- geringere Lesegeschwindigkeit

Schülerinnen und Schüler, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben bzw. längere Verzögerungen in der Entwicklung aufzeigen, sollten frühestmöglich entsprechend gefördert werden. Nur dann können sie größere funktionale Einheiten wie Silben und Morpheme, Funktionswörter und andere Wörter zunehmend als Sichtwörter erfassen und somit die Anzahl der Schritte beim Lesen reduzieren, ohne dass diese Probleme sie über viele Schuljahre hinweg, zum Teil bis in die Sekundarstufe hinein, begleiten.

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Für ein Screening zur Erfassung insbesondere der Wortlesefähigkeiten stehen Aufgabenpakete zu *ILeA plus* zur Verfügung, mit denen die Lesegeschwindigkeit und zum Teil auch die Lesegenauigkeit ermittelt werden. Alternativ bzw. in Ergänzung für eine vertiefende Einzeldiagnostik können weitere Diagnoseverfahren genutzt werden.

Screenings (informelle und formelle Verfahren)				
Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
WLLP-R (Würzburger Leiseleseprobe-Revision) (formell)	1–4	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
SLS 2–9 (Salzburger Lesescreening) (formell)	2–9	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
Lautleseprotokoll (informell)	2–10	Leseflüssigkeit (Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit)	Individualverfahren	6 min

SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4w>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4x>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 2–9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4z>, Zugriff am: 20.08.2021

Lautleseprotokoll: Bildung durch Schrift und Sprache: Empfohlene diagnostische Tools:
Lauleseprotokoll. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/50>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Primarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4v>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Sekundarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/51> / , Zugriff am: 20.08.2021

Förderung der orthografischen Strategie

Zu den Förderangeboten zur Entwicklung der orthografischen Strategie gehören das Durchgliedern von Wörtern, das Nutzen des Kontextes zur Hypothesenbildung sowie das Überprüfen von Hypothesen. Besonders Schülerinnen und Schüler mit Unsicherheiten in diesen Bereichen benötigen hier kontinuierliche Übungsphasen und zusätzliche Unterstützung.

Ein reiches Übungsangebot findet sich dazu auf den Seiten des Bildungsservers Berlin-Brandenburg⁵ im Bereich *Lesen im Deutschunterricht* bzw. *Dekodierfähigkeit/Leseübungen* für die Übungsschwerpunkte *Segmentieren von Wörtern / Aufstellen (und Überprüfen) von Hypothesen / Überprüfen von Hypothesen* auf der *Wort-, Satz- und Textebene*. Für alle Übungen sind Empfehlungen angegeben, für welche Altersgruppen (Jahrgangsstufen 1–10) sich die Übungen eignen. Darüber hinaus lassen sich viele Übungsangebote modifizieren und z. B. im Sekundarbereich im Rahmen der Förderung auf die Arbeit mit Fachwortschatz, Merksätzen und Fachtexten übertragen. Für den Schriftspracherwerb ist dieses Übungsangebot in der Handreichung *Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten erwerben* (Hoppe/Schwenke 2013) nach den benannten Förderbereichen strukturiert und mit vielen Beispielen praxisnah aufbereitet.

Segmentierung von Wörtern in Wortteile

Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der Segmentierung Unterstützung benötigen, sollten verschiedene Möglichkeiten der Wortsegmentierung kennenlernen und üben, mit ihnen effektiv umzugehen. Sie benötigen Übungen, bei denen sie die Gliederung von Wörtern in Bausteine nutzen, z. B. Übungen zur Segmentierung

- in Silben,
- in Buchstabengruppen (<sch>, <ck>, <au>, <ei>),
- in Morpheme (Vor- und Nachsilben, Wortstamm),
- von zusammengesetzten Wörtern.

Markierungen der Silben wie Silbenbögen, Silbenlücken oder farbige Silbentrenner können den Schülerinnen und Schülern zeitweilig das Lesenlernen erleichtern. Dies trifft auch auf Markierungen von Buchstabengruppen oder des Wortstamms innerhalb von Wörtern zu.

Auch in der Sekundarstufe kann es für diese Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, (altersgemäße) Texte, auch Fachtexte, in Silbensegmentierung zur Unterstützung des Leselernprozesses bereitzustellen bzw. aufzubereiten. Gleichfalls kann der Fachwortschatz entsprechend segmentiert werden – hier bieten sich insbesondere auch Segmentierungen im Bereich der Komposita an bzw. Markierungen von Buchstabengruppen oder Morphemen wie Vorsilben oder des Wortstamms in abgeleiteten Wörtern.

Nachfolgend sind zu drei Übungsbereichen zum Segmentieren Übungsangebote aufgeführt (vgl. Hattendorf/Hoppe 2007a).

Übungen zur Segmentierung		
von Buchstabengruppen	von Morphemen	von zusammengesetzten Wörtern
<ul style="list-style-type: none"> • Buchstabengruppen in Wörtern erfassen • Konsonantenhäufungen in Wörtern erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stammmorpheme erkennen • Flexionsmorpheme erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • optische Hilfen geben • Wörterdominos • zusammengesetzte Wörter mit Fugen-s • Wörterpyramiden bzw. Lesetreppen • aus Wortkarten eigene Bandwurmörter bilden und lesen

⁵ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/46>, Zugriff am: 06.08.2021

Exemplarisch werden drei Lernangebote zum Segmentieren in Wortteile vorgestellt:

Zungenbrecher

Schwimmende **Schw**äne **schw**ärmen von **schw**ebenden **Schw**einen.

Klitzkleine **Kl**öße **klaut** die **Kl**apperschlange,
die **Kl**apperschlange **klaut** **klitz**kleine **Kl**öße.

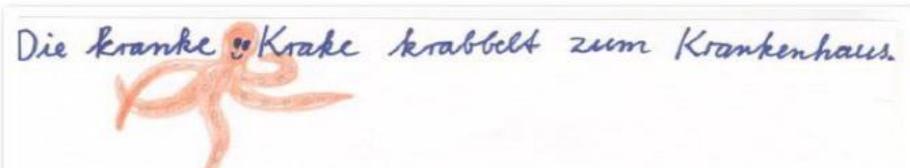


Abb. 17: Buchstabengruppen in Wörtern erfassen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007a

Brennen	erwärmen	Wärme
Wärmestrahlung	abbrennen	
Verbrennen	Brennglas	
Brennofen	Wärmeleitung	
Wärmeübertragung	verbrennen	
Brennpunkt	warm	Brenner
Wärmeströmung	Erwärmung	

wärm-

brenn-

Abb. 18: Stammmorpheme erkennen

Energie|umwandlung

Energieerhaltungssatz

Abb. 19: Optische Hilfen geben

Aufstellen von Hypothesen

Für Schülerinnen und Schüler, die langsam und sehr mühsam lesen, ohne eine Erwartung aufzubauen, ist es wichtig zu lernen, beim Lesen den Kontext, z. B. Bilder oder Überschriften einzubeziehen, Hypothesen über den Inhalt des Textes zu bilden und diese lesend zu überprüfen. Allen Schülerinnen und Schülern nutzt das Instrumentarium an Lesestrategien, die insbesondere vor dem Lesen angewendet werden können: Erwartungen an den Text formulieren, sich an der Überschrift und an Bildern orientieren, das Leseziel klären, sich an der Textsorte orientieren. Ein wichtiger

Schritt ist auch die Aktivierung des Vorwissens und der Anchlüsse zum Weltwissen. So wird gleichfalls Wortschatz aktiviert bzw. kann während des Leseprozesses schneller abgerufen werden.

Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten beim Lesen benötigen Förderangebote, bei denen sie veranlasst werden, ihre bevorzugte Zugriffsweise auf der Buchstabenebene zur stärkeren Kontextnutzung hin zu erweitern. Auf diese Weise können sie beim Lesen gezielt eine Erwartung aufbauen und überprüfen, damit das Lesen flüssiger und schneller wird. Dazu finden sich in der nachfolgenden Tabelle Vorschläge zu Übungen auf der Wort-, Satz- und Textebene (Hattendorf/Hoppe 2007b).

Übungen		
auf der Wortebene	auf der Satzebene	auf der Textebene
<ul style="list-style-type: none"> • passende Wörter lesen, die teilweise überdeckt sind • Wortfragmente lesen • Abkürzungen Wörtern zuordnen • Wörter „übersetzen“/Synonyme finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen bilden durch verzögerte Wortvorgabe in Sätzen • Satzpuzzle • syntaktischen Kontext bei der Bildung von Hypothesen nutzen • Sätze lesen, die illustriert sind • Reimwörter einsetzen • Satzteile verbinden, die zueinander gehören 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildhilfen im laufenden Text nutzen • Hypothesen bilden durch verzögerte Wortvorgabe in Texten • abgeschnittene Texte ergänzen • Fantasiewörter aus dem Kontext bestimmen • ungewöhnliche Schriften lesen • Texte mit vielen Abkürzungen lesen • Lückentexte füllen

Exemplarisch werden drei Lernangebote zum Aufstellen (und Überprüfen) von Hypothesen vorgestellt:

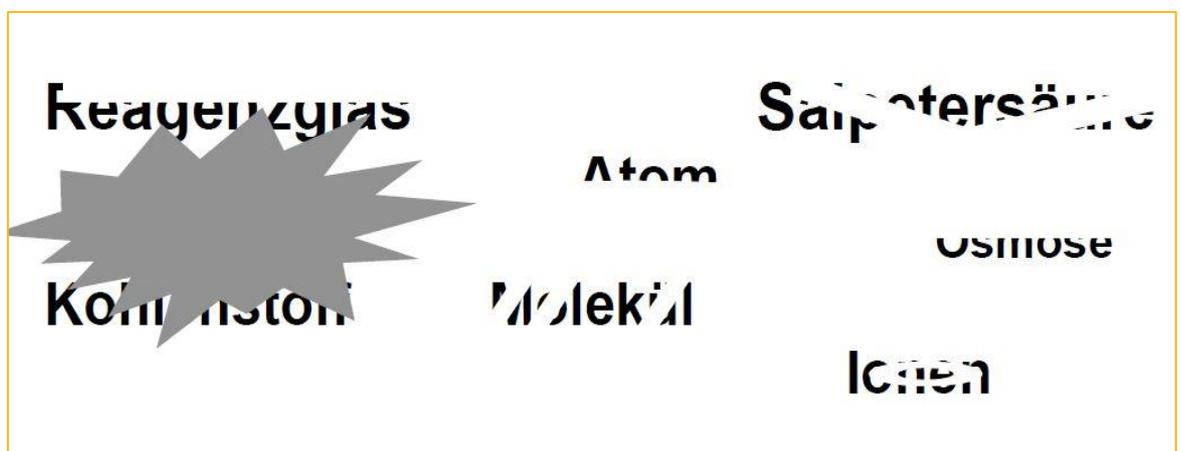


Abb. 20: Wortfragmente lesen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b

Tom **feiern** **feiert** morgen Geburtstag.
 Mit seinen Freunden will er im Garten **zelten** **zeltet**.
 Toms Papa wird für alle Würstchen **grillst** **grillen**.
 Tom hat mit Mama viele **vorbereiten** **vorbereitet**.
 Hoffentlich **regnest** **regnet** es nicht.

Abb. 21: Kontext beim Lesen nutzen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b

Biosphäre Potsdam

Die Biosphäre in  ist ein einzigartiger Tropengarten in einem riesigen Gewächshaus. In diesem Dschungelparadies kann man über 20 000 tropische  entdecken.

Palmen und Bäume, die bis zu 14 m  sind, bilden in dieser exotischen Umgebung das  des Regenwaldes. Man kann dort durch Sträucher und Stauden, Orchideen, Farne und Nutzpflanzen wie z. B. Kakao oder Kaffee  .

Die Lufttemperatur in der Biosphäre beträgt um die 23° bis 28°C.

Diese  , das üppige Grün und Geräusche des Regenwaldes sorgen für die tropische Atmosphäre. Das stündliche  mit Regenschauern und Nebel ist ein weiteres besonderes Erlebnis.

An zahlreichen Stationen können in der Biosphäre naturwissenschaftliche Phänomene  und nachvollzogen werden.

Gewitter

Dach

Pflanzen

spazieren

Potsdam

hoch

erlebt

Wärme

Abb. 22: Lückentexte füllen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b

Überprüfen von Hypothesen

Schülerinnen und Schüler, die den Kontext beim Lesen nicht einbeziehen bzw. ihre aufgestellten Hypothesen nicht am Schriftbild überprüfen, sollten bewusst dazu angeregt und gefördert werden. Diese Schülerinnen und Schüler müssen durch gezielte Übungen lernen, ihre Hypothesen durch genaues Nachlesen zu überprüfen. Nachfolgende Übungsangebote auf der Wort-, Satz- und Textebene unterstützen dies sinnvoll (vgl. Hattendorf/Hoppe 2007c).

Übungen		
auf der Wortebene	auf der Satzebene	auf der Textebene
<ul style="list-style-type: none"> • passendes Wort / passende Wortgruppe einem Bild zuordnen • in einem Text vorgegebene Wörter finden • Kuckuckseier finden • Wörter in einem Buchstabengitter finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen als richtig oder falsch erkennen • verrückte Wörter herausfinden • Sätze angeln • geteilte Sätze wieder zusammensetzen • Sätze mit vertauschten Zeilen ordnen • das passende Wort aus einem Angebot auswählen • ein Wort „zu viel“ in einem Satz finden • identische Sätze finden • einer Frage die passende Antwort zuordnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung zu einem Bild überprüfen • einem Bild den passenden Text zuordnen • zwei ähnliche Texte miteinander vergleichen und die Unterschiede herausfinden • Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen • aus verschiedenen Schlussvarianten die einzig passende zu einem Textanfang finden • ineinander verwobene Texte entwirren • Texte mit vertauschten Zeilen ordnen • eine Handlungsanleitung genau lesen und nachvollziehen

Exemplarisch werden drei Lernangebote zum Überprüfen von Hypothesen vorgestellt:

D	N	F	P	J	E	M	A	D	E	W	M	E
R	T	P	U	E	I	V	F	Y	B	B	U	J
G	N	I	L	R	E	T	T	E	M	H	C	S
E	S	O	H	P	R	O	M	A	T	E	M	H
M	N	I	T	I	H	C	D	D	E	B	S	Ä
G	N	U	P	P	U	P	R	E	V	N	O	U
F	M	T	E	V	R	A	L	T	K	X	T	T
C	Q	S	A	R	A	U	P	E	L	K	H	U
Z	V	E	R	W	A	N	D	L	U	N	G	N
U	S	K	T	H	J	L	P	U	P	P	E	G

In diesem Suchrätsel sind 11 Wörter versteckt.

- Sherif fährt zum
- Gitarrenunterricht
- und dann mit der S-Bahn
- zuerst mit dem Bus
- bis nach Potsdam.

Abb. 23: Wörter in einem Buchstabengitter finden
© Hattendorf/Hoppe LISUM 2007c

Abb. 24: Zeilen ordnen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007c



Alles gelb

neun

Auf dem Foto sind ~~zehn~~ gelbe Gegenstände zu sehen. Die gelbe Feder liegt ganz links. Der Buntstift liegt bei der Rose. Auf dem Würfel in der Mitte sind vier Punkte zu sehen. Das Tier mit dem kurzen Hals ist eine Giraffe. Die Weihnachtsglocke glänzt golden. Der Apfel hat einen Stiel mit einem Blatt. Links oben sieht man ein kleines Küken.

Abb. 25: Beschreibung zu einem Bild überprüfen

Fundstelle Förderideen

- Hoppe, Irene / Hattendorf, Erna 2007a. Leseübungen zum Bereich Segmentierung von Wörtern in Wortteile. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3w>, Zugriff am: 04.08.2021
- Hoppe, Irene / Hattendorf, Erna 2007b. Leseübungen zum Bereich Hypothesen aufstellen. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3x>, Zugriff am: 04.08.2021
- Hoppe, Irene / Hattendorf, Erna 2007c. Leseübungen zum Bereich Hypothesen überprüfen. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3y>, Zugriff am: 04.08.2021
- Hoppe, Irene / Schwenke, Jutta 2013. Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3v>, Zugriff am: 04.08.2021

Für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Bereich der orthografischen Strategie können bestimmte Programme bzw. Tools zur Förderung der Fähigkeiten im Segmentieren eingesetzt werden. Dazu gehören:

- Trainingskonzept zur Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr (2006)
- Leseprogramm „Flüssig lesen lernen“ (Tacke 2013)
- PotsBlitz – Das Potsdamer Lesetraining (Ritter/Scheerer-Neumann 2009)

Förderplanung konkret

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (*ILeA plus Deutsch B1*) der Schülerin X (Jahrgangsstufe 2) zeigt, dass sie sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben noch nicht der Niveaustufe entsprechend angemessene Leistungen erbringt.

Beim Lesen ist zwar ihre Lesegeschwindigkeit der Niveaustufe angemessen, die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis allerdings noch nicht. Sie sind von relativ vielen Lesefehlern geprägt. Sätze und kurze Texte kann sie somit nur ansatzweise lesend verstehen.

Zur weiteren Leseentwicklung werden Übungen zum Trainieren basaler Lesefähigkeiten und zur Förderung der Einstellung zum Lesen empfohlen.

Förderbereich Lesen Förderschwerpunkt Lesefertigkeiten – orthografische Strategie		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Gliederungsstrategien kennen und nutzen • den Kontext beim Lesen nutzen • Erlesen von Silben/ Wörtern 	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zum Durchgliedern von Wörtern • Übungen zum Überprüfen von Hypothesen • Übungen zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Sinnerfassung • Weiterentwicklung der Lesemotivation, Auswahl eines Buches, gemeinsames Lesen/Vorlesen und Austausch über das Gelesene • Häufigkeitswörter und zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen, Blitzkarten-Training 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolkarten für Silbenklatschen, Silbenanzahl, Silbenkönige • Übungstaschen mit ausgewählten Materialien bzw. Übungsangeboten zum Durchgliedern, zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen • Sichtwortschatzkarten / Karten mit Wörtern des Grundwortschatzes bzw. Fachwortschatzes • Material aus dem „Kieler Leseaufbau“⁶ • Auswahl aus den 100 häufigsten Wörtern, Wörter-Bingo, Logico-Box⁷, LÜK⁸

⁶ Dummer-Smoch/Hackethal 2013

⁷ Verfügbar unter: <https://www.finken.de/schule/deutsch/50/lesen-lernen>, Zugriff am: 30.08.2021

⁸ Verfügbar unter: <https://www.westermann.de/reihe/LUEK/LUEK>, Zugriff am: 24.08.2021

2.4 Förderschwerpunkt Lesefertigkeit – Entwicklung der Leseflüssigkeit

Die Grundlage für den Aufbau der Lesefertigkeit stellen die sogenannten basalen Lesefähigkeiten (hierarchieniedrige Prozesse des Lesens) dar. Damit sind all jene Prozesse gemeint, die auf der Mikroebene der Texte – in Wörtern und Sätzen – Zugang zu den wichtigen Informationen des Textes herstellen. Diese Prozesse laufen bei routinierten Lesenden weitgehend automatisiert ab und werden unter dem Begriff *Leseflüssigkeit* gefasst. Die Leseflüssigkeit bietet bis in die Sekundarstufe hinein wichtige Hinweise darauf, wie sich die Lesefähigkeiten von Lernenden im Ganzen entwickeln. Deshalb ist *Lesen – Lesefertigkeiten nutzen* im *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 1–10, Teil C, Deutsch*, als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen. Zum Standard *Flüssig lesen* sind verschiedene Niveaustufen von der Grundschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe abgebildet (LISUM 2015, S. 24).

Leseflüssigkeit umfasst

- das genaue Dekodieren von Wörtern,
- die Automatisierung der Dekodierprozesse,
- eine angemessene Lesegeschwindigkeit,
- die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung (vgl. Rosebrock u. a. 2013).

Mit diesen vier Aspekten lassen sich auch entsprechende Förderbereiche fokussieren, die nachfolgend dargestellt sind.

	Leseschwächere Schülerinnen und Schüler ...	Lesestärkere Schülerinnen und Schüler ...
Genauigkeit des Dekodierens	... dekodieren Wörter zum Teil sinnentstellend und korrigieren sich selbst seltener.	... dekodieren genauer, stellen Fehler selbst fest und korrigieren diese oftmals.
Automatisierung des Dekodierens	... müssen einen Großteil ihrer kognitiven Kapazitäten für die Entzifferung der Schrift aufbieten.	... lesen stärker automatisiert, d. h. unbewusst und mühelos, und können die Wortbedeutung schnell erfassen.
Lesegeschwindigkeit	... lesen zu langsam. Das erschwert, dass kurz zuvor Gelesenes im Kurzzeitgedächtnis abrufbar bleibt.	... lesen flüssiger. Das resultiert aus einer genauen Wortfassung und einem hohen Grad der Automatisierung.
Segmentierung und Betonung	... überblicken noch nicht längere Wörter oder zusammengehörende Teile eines Satzes und heben wichtige Textstellen seltener hervor.	... lesen betont und sinngestaltend und können zusammengehörende Teile eines Satzes beim (Vor-) Lesen kennzeichnen.

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Schülerinnen und Schülern, die insbesondere im Bereich des automatisierten Worterkennens Entwicklungsverzögerungen aufweisen und die sich immer wieder erneut einen Text mühsam erschließen müssen, ist mit diesem Förderschwerpunkt eine besondere Aufmerksamkeit auch in den nachfolgenden Schuljahren zu widmen.

Die anfänglichen Schwierigkeiten im Erwerb von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und in der Synthese werden zumeist überwunden, in den Jahrgangsstufen 3 und 4 können diese Schülerinnen und Schüler jedoch noch nicht in

größeren funktionalen Einheiten lesen, verfügen über eine geringe Anzahl von Sichtwörtern und daher über ein reduziertes Lesetempo, meist über viele Schuljahre hinweg. Auch wenn Schülerinnen und Schüler, deren Probleme beim Textverstehen ausschließlich auf unzureichende Dekodierfähigkeiten zurückzuführen sind, insbesondere im Grundschulbereich zu finden sind, besteht die Gefahr, dass diese über die weiteren Schuljahre hinweg Ratestrategien beim Lesen entwickeln. Diese werden vor allem dann eingesetzt, wenn die Komplexität des Lesematerials die basale Lesekompetenz übersteigt.

Die Förderung der Leseflüssigkeit einschließlich der Lesegenauigkeit hat zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein flüssiges Dekodieren, ein schnelles Worterkennen und das Satz- bzw. Textverstehen zu entwickeln. Der Förderung der Leseflüssigkeit kommt bis in die Sekundarstufe hinein eine wichtige Rolle zu, d. h., dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Wörter, Sätze und Texte korrekt, schnell und automatisiert zu lesen, und eine angemessene Prosodie (Sprechmelodie) auf der Satz- und Textebene realisieren können.

Anknüpfend an die Auswertung der Diagnoseergebnisse zur Lesegeschwindigkeit gelten Lautleseverfahren für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler als direkte Übungsmethode und dienen gleichfalls der Gewährleistung eines gemeinsamen Leseprozesses, bei dem die Beteiligten voneinander profitieren. Im Zuge des Lautleseverfahrens wird ebenfalls das Textverständnis verbessert, da kognitive Ressourcen durch das flüssige Lesen freigesetzt werden. Diese Verbesserungen haben zur Folge, dass die Leserinnen und Leser ihren eigenen Fortschritt bemerken und somit auch eine Verbesserung der Lesemotivation beobachtet werden kann.

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Für eine erste Einschätzung von Kompetenzen und Risiken für eine ungünstige Entwicklung im Bereich der Entwicklung der Leseflüssigkeit können Screening-Verfahren genutzt werden. Der Einsatz von Screening-Verfahren im Rahmen der lernprozessbegleitenden Diagnostik bzw. von Lernstandserhebungen erfordert kein Einverständnis der Eltern.

Für die Berliner und Brandenburger Grundschulen stehen als landesspezifische Instrumente zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit die Papierfassung *ILeA* (2005)⁹ und die digital zu bearbeitende Fassung *ILeA plus* zur kostenfreien Nutzung zur Verfügung. Im Rahmen von *ILeA plus* steht dieser Bereich als wesentlicher Diagnose- und Förderbaustein für erfolgreiches Lesenlernen für alle sechs Jahrgänge der Grundschule, beginnend auf der Niveaustufe All bis hin zur Niveaustufe D, für ein Screening zum Stand des Erwerbs der Leseflüssigkeit im Fokus. Dieses Screening ist für zu langsam lesende Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 durchaus auch als Ausgangspunkt der Förderplanung nutzbar. Neben der individuellen und klassenbezogenen Ergebnisrückmeldung werden bei *ILeA plus* passgenaue Förderempfehlungen übermittelt. Einer der Förderbausteine verweist auf das Lautlesetraining bzw. Partnerlesen und ist mit der entsprechenden Seite des Bildungsservers Berlin-Brandenburg¹⁰ verlinkt.

Schülerinnen und Schüler, die unterdurchschnittlich abschneiden, werden darüber hinaus in einer Einzelleseanalyse überprüft. Eine geringe Leseflüssigkeit kann sowohl auf Probleme beim Dekodieren als auch auf Schwierigkeiten beim Erkennen syntaktischer und semantischer Strukturen zurückzuführen sein (Überprüfung einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie Lesen auf Wort- und Pseudowortebene).

Alternativ zu *ILeA* und *ILeA plus* im Grundschulbereich bzw. als geeignetes Verfahren für den Sekundarbereich können nachfolgende Screening-Verfahren als formelle Verfahren zur Ermittlung der Lesegeschwindigkeit sowie Leseproben als informelle Verfahren eingesetzt werden.

⁹ ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen (BB). Verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea>, Zugriff am: 13.09.2021

¹⁰ Dekodierfähigkeit entwickeln. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/dekodierfaehigkeit>, Zugriff am 13.09.2021

Screenings (informelle und formelle Verfahren)				
Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
WLLP-R (Würzburger Leiseleseprobe-Revision) (formell)	1–4	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
SLS 2–9 (Salzburger Lese-Screening) (formell)	2–9	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	15 min
Lautleseprotokoll (informell)	2–10	Leseflüssigkeit (Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit)	Individualverfahren	6 min

SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4w>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4x>, Zugriff am: 20.08.2021

SLS 2–9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4z>, Zugriff am: 20.08.2021

Lautleseprotokoll: Bildung durch Schrift und Sprache: Empfohlene diagnostische Tools:
Lautleseprotokoll. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/50>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Primarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4v>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Sekundarstufe.
Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/51>, Zugriff am: 20.08.2021

In der Praxis werden häufig Screenings genutzt, die weder normiert noch auf Gütekriterien hin geprüft sind. Diese informellen Screenings können jedoch für die Arbeit im Unterricht nützliche Hinweise liefern, wenn bezogen auf Theorien zur Sprachentwicklung begründet wird, welche Kompetenz warum erfasst wird. So basiert beispielsweise das *Lautlese-Protokoll*, das als Screening-Verfahren in den Jahrgangsstufen 2 bis 10 einsetzbar ist, auf dem Modell des Einsatzes von Lautleseverfahren (vgl. Rosebrock u. a. 2013).

Die Lehrkraft wählt einen Text aus, der in etwa der Lesekompetenz der jeweiligen Schülerin bzw. des Schülers entspricht. Während die Schülerin bzw. der Schüler den Text in einem Zeitfenster von einer Minute vorliest, markiert die Lehrkraft während des Lesens nicht korrigierte Lesefehler sowie stockend gelesene Wörter auf einer Textkopie. Die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute gibt Aufschluss über die Lesegeschwindigkeit der/des Lesenden. Rosebrock und Nix (2008) geben als Richtwert, welcher den Übergang zum flüssigen Lesen markiert, eine Lesegeschwindigkeit von etwa 100 Wörtern pro Minute an. Die Lesegenauigkeit wird durch das Zählen der markierten Lesefehler ermittelt. Als Fehler gelten falsche Aussprachen, Wortumstellungen, Wortauslassungen sowie Ersetzungen, die den Sinn des Gelesenen verfälschen. Eine Lesegenauigkeit von ca. 95 Prozent gilt als Voraussetzung für verstehendes Lesen (vgl. Rosebrock/Nix 2008). Sind Lesegeschwindigkeit sowie Lesegenauigkeit als zufriedenstellend eingestuft, kann die Lehrkraft je nach Vorhaben zusätzlich die Intonationsfähigkeit erfassen, indem sie auf der Textkopie gesetzte Pausen markiert.

Förderung der Leseflüssigkeit

Zu den wirksamsten derzeit bekannten Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit gehören Lautleseverfahren (vgl. Beck 2017). Alle Übungen zu Leseflüssigkeitstrainings basieren auf dem Prinzip des lauten und wiederholten Lesens und sind vergleichbar effektiv. Die Förderung der basalen Lesefähigkeiten (Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit) hat zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein flüssiges Dekodieren, ein schnelles Worterkennen und das Satz- bzw. Textverstehen zu entwickeln. Sie umfasst die Automatisierung von Teilprozessen und das flüssige Lesen von Kurztex- ten und längeren Texten. Der Förderung basaler Lesefähigkeiten kommt bis in die Sekundarstufe hinein eine wichtige Rolle zu.

Von den regelmäßig eingesetzten Lautleseverfahren profitieren insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen. Aber auch die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache gewinnen dadurch, dass sie wiederholt sprachlich vorbildliche Textvorträge hören. Für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. der Sekundarstufe ist darüber hinaus das Training des flüssigen Mitlesens beim Hören von Texten Erfolg versprechend (Gailberger 2011). Die Wirksamkeit des Tandemlesens für alle Schülerinnen und Schüler ist in der kooperativen Umsetzung des Lautleseverfahrens begründet und kann in den regulären Schulalltag integriert werden.

In der LRS-Förderung haben sich Lautleseverfahren in Lese-Tandems bewährt, in denen die Schülerin bzw. der Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen mit einem Erwachsenen oder einer kompetenten Lesepartnerin bzw. einem Lesepartner flüssig lesen übt.

Um die Bemühungen zur Leseförderung an den Schulen zu intensivieren und die Etablierung von Trainingsprogrammen zu unterstützen, stellt das LISUM Materialpakete zur Verfügung. Anschließend an das *Startpaket für Lautlese-Tandems* (Hoppe/Janzen 2019) können für die Arbeit mit Lautlese-Tandems im nachfolgenden Unterricht Materialpakete für die Jahrgangsstufen 1 und 2 (Niveaustufe B), für die Jahrgangsstufen 3 und 4 (Niveaustufe C) sowie für die Jahrgangsstufen 5 und 6, ggf. auch 7 und 8 (Niveaustufe D), genutzt werden (Gutzmann/Pols u. a. 2020).

Fundstelle Förderideen

- Beck, Luna. 2017. *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Köln: Trägerkonsortium BiSS / Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4q>, Zugriff am: 20.08.2021
- Gailberger, Steffen. 2011. *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim, Basel: Beltz
- Hoppe, Irene / Janzen, Beate. 2019. *Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase. Startpaket für Lautlese-Tandems*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/i>, Zugriff am: 20.08.2021
- Gutzmann, Marion / Hoppe, Irene / Pols, Regina / Walther, Kirstin. 2020. *Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe B*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/f>, Zugriff am: 04.08.2021
- Gutzmann, Marion / Pols, Regina / Prengel, Josefine / Walther, Kirstin. 2020. *Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe C*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/g>, Zugriff am: 04.08.2021
- Gutzmann, Marion / Pols, Regina / Prengel, Josefine. 2020. *Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe D*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/h>, Zugriff am: 04.08.2021

Förderplanung konkret

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (*ILeA plus, Deutsch D*) zeigt, dass die Schülerin M (Jahrgangsstufe 6) basale Lesefähigkeiten entwickelt hat, beim sinnentnehmenden Erlesen von Wörtern jedoch noch Unsicherheiten zeigt. Der Lesevorgang erfolgt noch verhältnismäßig langsam. Das automatisierte schnelle Entschlüsseln von Wörtern ist noch nicht in ausreichendem Maß abgesichert.

Die Förderung legt einen besonderen Schwerpunkt auf die basalen Lesefähigkeiten auf der Textebene, insbesondere auf die zunehmende Genauigkeit und Geläufigkeit beim Lesen angemessen anspruchsvoller Texte.

Förderbereich Lesen Förderschwerpunkt Lesefertigkeiten – Leseflüssigkeit		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Sichtwortschatz erweitern • schnelleres und sicheres Lesen von Wörtern • flüssiges Vorlesen mehrfach geübter Texte • Tandem-Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> • 20/50/100 Häufigkeitswörter trainieren → Sichtwortschatz • wiederholtes Lautlesen des gleichen Textes → Erfolgserlebnis • Lautlesetraining im Tandem unter Berücksichtigung des gestaltenden Vorlesens (Einschätzungsbogen mit Kriterien) • Lesetheater • Hörtexte (z. B. aus Lesebüchern) mitlesen • Leseförderung in der Peer-group, z. B. mit Methoden des LeseProfis (Hitliste)¹¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialpaket zum Tandemlesen für die Niveaustufen C und D (Gutzmann u. a. 2020) • Reime, Rätsel, Zungenbrecher • einfache dialogische Textformen aus Lesebüchern (Lesetheater) • Einbeziehung der Lesepatinnen und -paten • Hörstation im Klassenraum

¹¹ LeseProfis - Peerprojekt zur Leseförderung | Bildungsserver. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseprofis>, Zugriff am: 20.08.2021

2.5 Förderschwerpunkt Leseverständnis – Entwicklung des Leseverstehens

Für das Leseverstehen sind folgende Komponenten bzw. Ressourcen relevant (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 101):

- Fähigkeit zum Dekodieren (Leseflüssigkeit)
- Vorwissen/Weltwissen
- Wissen über Textsorten
- Lesestrategien/Kontrollstrategien
- Wortschatz / semantisches und morphosyntaktisches Sprachwissen / schneller Zugriff auf Wortbedeutungen
- Speichern im verbalen Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsgedächtnis)
- schlussfolgerndes Denken / Bilden von Inferenzen
- Lesefreude/Motivation

„Die Ergebnisse der großen Bildungsstudien machen deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler vor allem mit dem Verstehen von gelesenen Texten mehr oder weniger deutliche Schwierigkeiten haben. Vor dem Hintergrund des dargelegten Begriffs von Lesekompetenz kann man sagen, dass ein erheblicher Teil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zwar in der Lage ist, Texte auf technischer Ebene flüssig zu lesen, aber deutliche Probleme damit hat, das Gelesene auf den hierarchiehöheren Prozessebenen mental zusammenzuführen, zu strukturieren und mit dem bereits vorhandenen Vorwissen sinnvoll in Beziehung zu setzen. [...] Die Autoren von PISA empfehlen für schwache Leserinnen und Leser mit diesen Leseschwierigkeiten – also ausreichender Leseflüssigkeit, aber nur mangelhaften Verstehensleistungen – nachdrücklich, die Kompetenz der Informationsverarbeitung durch die Vermittlung von Lern- und Lesestrategien zu fördern (vgl. Artelt et al. 2001, S. 131 ff.)“ (Rosebrock 2017, S. 77 f.). Der Fokus der Leseförderung sollte also erst dann auf komplexere Lese- und Verstehensprozesse gerichtet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler hinreichend flüssig lesen können. Insbesondere in der Sekundarstufe I verlagert sich der Schwerpunkt der Leseförderung auf die Vermittlung von Lesestrategien.

Die Vermittlung von Lesestrategien sollte eine Auswahl altersgemäßer und in ihrem Umfang begrenzter Strategien umfassen (vgl. *RLP Berlin Brandenburg, Teil C, Deutsch, 2.8. Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern*, S. 25). In einem systematischen Vorgehen erfolgt anfänglich im Sinne des Modelllernens die Demonstration durch die Lehrkraft, d. h., sie reflektiert die mentalen Prozesse beim Lesen eines Textes durch lautes Denken. Zunehmend können auch Schülerinnen und Schüler die Rolle des Lesemodells einnehmen, einzelne Schritte und ihre Gedanken verbalisieren. Daran schließen sich Phasen zum Einüben und Automatisieren an. Auch eine regelmäßige Reflexion sowie Transferübungen erweisen sich bei der Aneignung von Lesestrategien als erfolgreich. Förderansätze wie das reziproke Lehren und Lernen bzw. einzelne Förderprogramme wie z. B. „Wir sind Textdetektive“ (Jahrgangsstufen 5 und 6) (Souvignier/Trenk-Hinterberger 2013) oder „Wir werden Lesedetektive“ (Jahrgangsstufen 5–8) (Rühl/Souvignier 2006) sind zur Förderung der Nutzung von Lesestrategien empfehlenswert.

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Während der Grundschulzeit sind Probleme beim Leseverstehen bei einigen Schülerinnen und Schülern auf größere Schwierigkeiten im Dekodieren, insbesondere im Bereich des Wortlesens, zurückzuführen. Probleme auf der Ebene des Leseverständnisses, die auf Schwierigkeiten im Bereich der Lesefertigkeiten zurückzuführen sind, werden als sekundäre Leseverständnisschwierigkeiten eingeordnet. Andere Schülerinnen und Schüler können wiederum gut dekodieren, haben aber ausschließlich Schwierigkeiten in sprachlichen und hierarchiehöheren lesebezogenen Prozessen und Strategien (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 102). Diese werden als primäre Leseverständnisschwierigkeiten bezeichnet. Die Mehrheit der leseschwächeren Schülerinnen und Schüler zeigt Minderleistungen in beiden Bereichen.

Erfordert die Lesefertigkeit noch zu viel Aufmerksamkeit, kann der Sinn des Gelesenen nicht richtig verstanden werden. Schülerinnen und Schüler, die flüssig lesen können, sind in der Lage, sich vermehrt auf das Verstehen des Inhalts zu konzentrieren. Auch wenn sich während der Schulzeit der Schwerpunkt der Leseförderung auf die Vermittlung von Lesestrategien verlagert, ist es ggf. noch in der Sekundarstufe wichtig zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler schon ausreichend flüssig lesen, da die Teilfertigkeiten und -fähigkeiten des Lesens aufeinander aufbauen. Ist

dies nicht der Fall, muss auch bei älteren Kindern und Jugendlichen erst die Leseflüssigkeit erhöht werden, bevor Strategietrainings eingesetzt werden.

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Diagnoseverfahren zur Erfassung des Leseverständnisses können analog den Verfahren zur Bestimmung der Lesefertigkeit in informelle Verfahren (Lernbeobachtungen) und formelle Verfahren (normorientierte Testverfahren) unterschieden werden. Die Mehrzahl der formellen Verfahren erfasst neben Aspekten des Leseverständnisses gleichzeitig auch Lesefertigkeiten.

Für ein Screening stehen die Materialien zu *ILeA plus* zur Verfügung. Sie beinhalten sowohl eine Lesegeschwindigkeitsanalyse als auch eine Einschätzung des Leseverstehens auf der Wort-, Satz- und Textebene. Das *Leseverständnis* wird in den einzelnen Aufgabenpaketen B-D mit curricular orientierten Aufgaben, z. B. durch Textfragen oder das Vergleichen inhaltsgleicher Sätze erfasst.

Jgst.	Aufgabenpaket	Diagnostikbereich	
		Lesen – Leseflüssigkeit	Lesen – Leseverständnis
2	B1	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Wörter)	Textsortenwissen aktivieren Lückensätze füllen Sätze vervollständigen
3	B2	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Wörter)	Textsortenwissen aktivieren Lückensätze füllen Sätze vervollständigen
4	C1	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Sätze)	inhaltsgleiche Sätze identifizieren Sätze ordnen Bild und Text zuordnen Fragen zum Text beantworten
5	C2	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Sätze)	inhaltsgleiche Sätze identifizieren Sätze ordnen Bild und Text zuordnen Fragen zum Text beantworten
6	D	Lesegeschwindigkeit (Wörter)	Überschriften zuordnen Text und Grafik zuordnen Fragen zum Text beantworten

Hinweise für das weitere förderdiagnostische Vorgehen sind in den Förderempfehlungen enthalten bzw. im Handbuch *ILeAplus* (Kirchner u. a. 2020) einsehbar.

Die erstmals digital zu bearbeitende *Lernausgangslage 7 (digiLAL 2021)* bietet Aufgabenmodule in den Bereichen *Mit Texten und Medien umgehen* (Verstehen von literarischen und pragmatischen Texten) und *Schreiben* (richtig schreiben).

Alternativ oder ergänzend können die in der Übersicht genannten Instrumente zur formellen Einschätzung genutzt werden, um zu überprüfen, ob Schwierigkeiten im Leseverständnis vorliegen.

Formelle Verfahren zur Einschätzung des Leseverständnisses

Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Art der Überprüfung	Zeit
ELFE II	1–7	Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit, Leseverständnis (basale Lesestrategien, Fähigkeiten zum Verstehen von Sätzen und Texten)	Computerversion für die Einzelüberprüfung	10–15 min
			Printform für die Gruppenüberprüfung	20–30 min
HAMLET 3–4 (Hamburger Lesetest)	3–4	basale Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit) Leseverständnis	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	2 x 45 min
FLVT 5–6 (Frankfurter Leseverständnistest)	5–6	Leseverständnis (zu einer Geschichte und zu einem Sachtext)	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	45 min
LGVT 5–12 (Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest)	5–12	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	12 min
WLST 7–12 (Würzburger Lesestrategie-Wissenstest)	7–12	Lesestrategiewissen	Einzel- oder Gruppenüberprüfung	20–35 min

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Primarstufe.

Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4v>, Zugriff am: 20.08.2021

Qualitätscheck der Diagnosetools für die Sekundarstufe.

Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/51>, Zugriff am: 20.08.2021

Informell kann das Leseverständnis über alle Leseaufgaben erfasst werden, die einer Prüfung des Leseverständnisses im herkömmlichen Sinne dienen, wie z. B. Fragen zum Text, Zusammenfassungen, textbasiertes Schlussfolgern, wissensbasierte Verständnisseleistungen. Die Berücksichtigung verschiedener Textsorten – wie bei der digital zu bearbeitenden *Lernausgangslage 7 (digiLAL 2021)* – erscheint sinnvoll und notwendig, da zwischen dem Verstehen verschiedener Textsorten Unterschiede bestehen. Darüber hinaus ist es bei der Überprüfung tiefer gehender Verständnisseleistungen sinnvoll, auch längere Texte zu nutzen, die verschiedenen Textgenres angehören. Orientierung bieten Texte, die *VERA 3* bzw. *VERA 8* zugrunde liegen. Der Aufgabenpool *VERA 8*¹² beinhaltet eine breite Auswahl an Aufgaben, die z. B. zu Beginn der Jahrgangsstufe 8 zur Erfassung der Lernausgangslage genutzt werden können.

¹² Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/vera8>, Zugriff am: 30.08.2021

Förderung des Leseverständnisses

Bei Schülerinnen und Schülern mit primären Leseverständnisschwierigkeiten zielt die Förderung stärker auf die höheren Lesefähigkeiten auf der Textebene. Sind die basalen Lesefähigkeiten bei zugleich geringem Leseverständnis noch zu schwach ausgeprägt, sollten zunächst die basalen Lesefähigkeiten (Dekodieren sowie Leseflüssigkeit) gefördert werden.

Die hierarchiehöheren Prozesse des Textverstehens lassen sich insbesondere durch die Vermittlung von Lesestrategien fördern. Im *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Deutsch* sind die wichtigsten Lesestrategien für die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen verankert, der Bezug zu den Lesestrategien und zum Beitrag aller Fächer ist im *Basiscurriculum Sprachbildung* gleichfalls abgebildet. In diesem Zusammenhang sind das Klären unbekannter Begriffe, das Generieren von Fragen, das Zusammenfassen und das Vorhersagen Strategien, die sich als effektiv erwiesen haben und in allen wirksamen Leseprogrammen vermittelt sowie zum Teil noch um einzelne Strategien ergänzt werden. Zu den bekanntesten Leseprogrammen zählt die 5-Schritt-Lesemethode. Auch die am LISUM entwickelten Lesestrategie-Sets unterstützen Lernende auf unterschiedlichen Niveaus:

- Der LESEPILOT¹³ unterstützt Schülerinnen und Schüler mit basalen Lesefähigkeiten beim Erwerb von Lesestrategien. Eine klare Schrittfolge lenkt Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2–4 durch den Text.
- Der Leselotse¹⁴ erweitert die Schrittfolge des LESEPILOTEN. Er lotst Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3–9 durch schwierige Texte und fordert zum Reflektieren der Strategien auf.
- Der LeseNavigator¹⁵ mit den Varianten Starter- und Profi-Set ermöglicht eine Differenzierung in den Jahrgangsstufen 6–10.
- Das Lesezeichen¹⁶ für die Sekundarstufe I unterstützt Schülerinnen und Schüler, die Erfahrungen mit der Anwendung von Lesestrategien gesammelt haben. Das Lesezeichen bietet Lesestrategien zum Auswählen an.

Zur Einführung und Automatisierung der Nutzung von Lesestrategien werden Ansätze genutzt, bei denen die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft angeleitet werden. Kooperative Lernformen bieten die Möglichkeit, sich gegenseitig unterstützen zu können, z. B. Lernarrangements in Form einer Lesekonferenz oder als besondere Lesekonferenzvariante als Methode des reziproken Lehrens und Lernens. Durch die Methode des reziproken Lesens wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligt sind. In Kleingruppen zu viert werden vier Lesestrategien eingeübt und jede bzw. jeder ist für eine Aufgabe verantwortlich (Vermutungen zum Textinhalt anstellen, Fragen zum Text stellen und gemeinsam beantworten, Unverstandenes benennen und klären, Inhalte zusammenfassen). Dazu können Rollenkarten genutzt werden, auf denen die Aufgabenkarten notiert sind und sichtbar gemacht wird, dass eine gleichbleibende Sequenz von Lesestrategien eingeübt wird. Der Austausch in der Gruppe sorgt dafür, dass die für das Verstehen von Texten so wichtige Anschlusskommunikation stattfindet.

Ausgearbeitete Programme für den Einsatz von Lesestrategien im schulischen Regelunterricht wie z. B. „Wir sind Textdetektive“ (Jahrgangsstufe 5 und 6) (Souvignier/Trenk-Hinterberger 2013) oder „Wir werden Lesedetektive“ (Jahrgangsstufe 5 bis 8) (Rühl/Souvignier 2006) bieten Unterstützung beim eigenverantwortlichen Umgang mit verschiedenen Lesestrategien (Überschrift beachten, sich etwas bildlich vorstellen, Umgang mit Textschwierigkeiten, prüfen, ob alles verstanden wurde, Wichtiges unterstreichen, Wichtiges zusammenfassen, prüfen, ob Hauptgedanken erinnert werden) und bei der Verbesserung von Fähigkeiten bei der Verarbeitung von Textinformationen. Auch in diesen Programmen wird dem Vermittlungsprozess analog zum reziproken Lesen eine große Bedeutung beigemessen. Die Schülerinnen und Schüler erstellen im Verlauf des Trainings einen Leseplan für einen zu lesenden Text und lernen, sich realistische, persönlich erreichbare Leseziele zu setzen.

¹³ Lesepilot. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/53>. Zugriff am: 23.08.2021

¹⁴ Leselotse. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/54>, Zugriff am: 23.08.2021

¹⁵ Lesenavigator. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/55>. Zugriff am: 23.08.2021

¹⁶ Lesezeichen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/5h>, Zugriff am: 20.10.2021



Abb. 26: LESEPILOT © LISUM 2012



Abb. 27: Leselotse © LISUM 2002



Abb. 28: LeseNavigator © LISUM 2011

In der nachfolgenden Übersicht sind Fördertools aufgelistet bzw. Links zu verfügbaren Materialien aufgeführt.

Fundstelle Förderideen

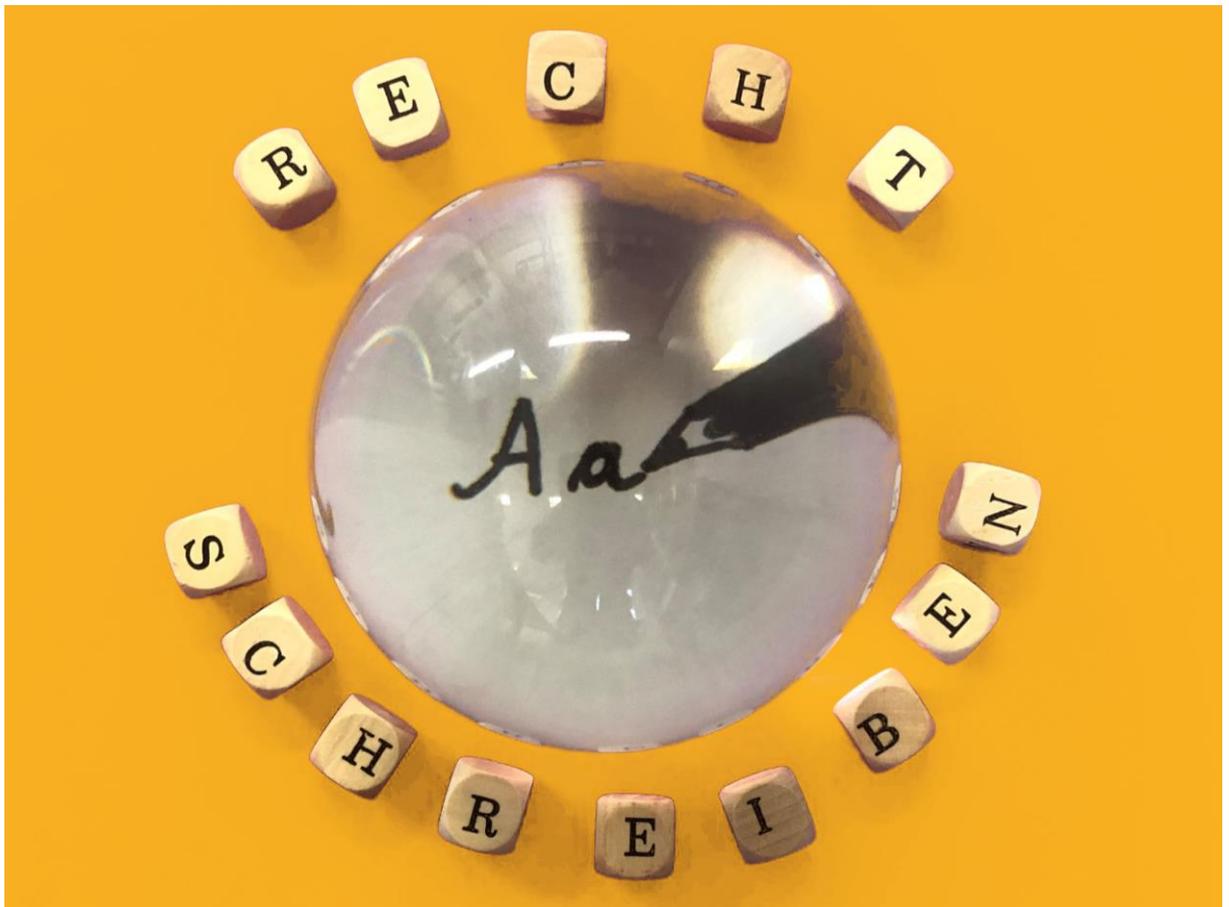
- Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a. 2007. Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien. Ausgaben für das 4.–6. und das 7.–9. Schuljahr. Seelze: Friedrich
- Gold, Anreas. 2018: Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- „Wir werden Textdetektive“ für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Verfügbar unter: www.textdetektive.de, Zugriff am: 23.08.2021
- Hattendorf, Erna / Schulze, Katja / Bittins, Petra. 2013. Auf dem Weg zur „lesenden Schule“. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5–10. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3z>, Zugriff am: 04.08.2021
- Reziprokes Lesen: Einführung in die Methode und Rollenkarten zum Download. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/reziprokes-lesen>, Zugriff am: 04.08.2021
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel. 2017. Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rühl, Katja / Souvignier, Elmar. 2006. Wir werden Lesedetektive – Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rühl, Katja / Souvignier, Elmar. 2006. Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- „Wir werden Lesedetektive“ mit Informationen zum Programm „Lesedetektive“ für die Jahrgangsstufen 5–8. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/56>, Zugriff am: 23.08.2021
- Souvignier, Elmar / Trenk-Hinterberger, Isabel. 2013. Wir sind Textdetektive – Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Souvignier, Elmar / Trenk-Hinterberger, Isabel. 2013. Wir sind Textdetektive – Lehrermanual. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Spörer, Nadine / Koch, Helvi / Schünemann, Nina / Völlinger, Vanessa A. 2016. Das Lesetraining mit Käpt’n Carlo für 4. und 5. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierten Lesens. Göttingen: Hogrefe
- Qualitätscheck der Förderinstrumente für die Primarstufe. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/57>, Zugriff am: 23.08.2021
- Qualitätscheck der Förderinstrumente für die Sekundarstufe. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/59>, Zugriff am: 23.08.2021

Förderplanung konkret

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (*ILeA plus, Deutsch D*) der Schülerin W (Jahrgangsstufe 7) zeigt, dass sie beim Lesen der Niveaustufe angemessene Leistungen im Bereich der Leseflüssigkeit, jedoch beim Leseverständnis nur in Ansätzen ausgeprägte Leistungen erbringt. W hat bereits in angemessenem Umfang basale Lesefähigkeiten entwickelt. Der Lesevorgang erfolgt weitgehend automatisiert und zügig, da Wortbausteine und Buchstabenverbindungen simultan entschlüsselt werden können. W erliest anspruchsvollere Texte erst ansatzweise verstehend. Die Verarbeitung des Sprachmaterials, das Erfassen von Aussagen auf Textebene und die Entwicklung einer Vorstellung zum Gelesenen bereiten noch größere Schwierigkeiten.

Die Förderung sollte auf die Entwicklung von Lesestrategien zum Texterschließen abzielen (Lesestrategien zur Texterschließung von literarischen Texten, kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Sachtexten nutzen, u. a. Vorwissen aktivieren, Text analysieren und erschließen, Anschlusskommunikation).

Förderbereich Lesen Förderschwerpunkt Leseverständnis		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge beim Lesen nutzen • einem einfachen Text Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht vollständig sichtbare Wörter reparieren • Lesen kurzer Texte mit Aufgabenstellung • Satzteile verbinden • Übungen auf der Wort-, Satz- und Textebene, insbesondere zum Aufstellen von Hypothesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumente wie Lese-Pilot, Lese-Lotse, Lese-Navigator, Lese-Zeichen • Materialien mit Bausteinen zu Lesestrategien einschließlich Leseaufgaben • 5-Schritt-Lesemethode • Lesekonferenz zur aktiven Auseinandersetzung mit einem Text • reziprokes Lesen



3 Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben

3 Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben

3.1 Förderbereich (Recht-)Schreiben

Da der typische LRS-Fehler als solcher nicht existiert, ist es für die Diagnostik und damit auch für die abgeleiteten Förderschwerpunkte unabdingbar, den Blick nicht nur auf die Fehlerquantität, sondern vielmehr auf die Fehlerqualität zu richten. Voraussetzung sind neben der Kenntnis von Entwicklungsmodellen und Zuordnung zur dominierenden Entwicklungsstufe eine genaue Analyse des Lernstandes, insbesondere in Form einer qualitativen Fehleranalyse, um effektive Fördermaßnahmen ableiten zu können.

Konkret bedeutet dies,

- die jeweiligen individuellen Fehler genau zu untersuchen,
- eine lernerorientierte Rechtschreibkorrektur durchzuführen,
- nutzbare Strategien für die Lernenden abzuleiten und
- passende Lernangebote bereitzustellen.

Sowohl bei der Diagnose als auch bei der Förderung bezogen auf Schwierigkeiten im Rechtschreiben ist es erforderlich, den Lerngegenstand Schrift zum Maßstab zu machen (vgl. Weinhold 2017, S. 134). Hervorzuheben wären hier folgende Aspekte zur Gestaltung sprachsystematischer Förderkonzepte:

- Welche Logik zeigen die Fehler der Kinder und Jugendlichen?
- Welche (falschen) Hypothesen haben sich über Schrift gebildet?
- Gibt es Fehlerschwerpunkte in einem der vier Prinzipien der Orthografie (phonografisches, silbisches, morphologisches, syntaktisches Prinzip)?

Besonderes Augenmerk ist auf Entwicklungsverzögerungen zu Beginn des Schrifterwerbs zu richten, da sich anfängliche Schwierigkeiten fortsetzen und selten aufgeholt werden. Insgesamt ist eine schriftsystematische Förderung über die Schulstufen hinweg von großer Bedeutung.

„Fördermaßnahmen sollen gut auf die spezifischen Schwierigkeiten abgestimmt sein, dies betrifft die prinzipielle Entscheidung über den primär zu fördernden Bereich (alphabetisch, orthografisch, Lernwörter), aber auch einzelne Probleme wie z. B. die Groß- und Kleinschreibung bei Substantivierungen.“ (Scheerer-Neumann 2018, S. 125)

Lindauer und Schmellentin (2019, S. 3) unterscheiden drei Dimensionen der Rechtschreibkompetenz: „Zur Rechtschreibkompetenz im engeren Sinn zählen wir folgende Fähigkeiten, die mehr oder weniger stark durch eine lernerorientierte Rechtschreibkorrektur gefördert werden können:

- bei der Textproduktion möglichst automatisch korrekt schreiben (orthografische Verschriftungskompetenz),
- eigene und fremde Texte orthografisch überarbeiten (Korrekturkompetenz),
- Wissen um Rechtschreibregeln und um die dazugehörigen Proben oder Problemlösestrategien für das Erkennen von eigenen Rechtschreibfehlern nutzen bzw. in einem isolierten Training (oder in Tests) anwenden (explizites Regelwissen, Reflexionskompetenz).“

Verständlicherweise fragen sich Lehrkräfte, wie sie der enormen Herausforderung, Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten auf dem Weg des Rechtschreiblernens zu begleiten, gerecht werden sollen. Wie sollte ein gelungener Rechtschreibunterricht gestaltet sein, um nachhaltige Rechtschreibkompetenzen und Strukturwissen zu vermitteln? Und wie kann individuell auf die Bedürfnisse von Rechtschreibernenden eingegangen werden?

Orientierung bieten die nachfolgenden grundsätzlichen Ausführungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechtschreiben, eine Auswahl geeigneter Diagnoseverfahren und Förderansätze sowie Beispiele für eine konkrete Förderplanung. Bezugspunkt ist das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung.

Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung

Rechtschreibstrategie	Lexikalische Speicherung (Lernwörter)	ungefähres Auftreten
logografisch		
logografisch <ul style="list-style-type: none"> • einzelne Buchstaben • Kritzeln 	sehr wenige Lernwörter ‹MAMA›, ‹OPA›, eigener Name	vorschulisch
alphabetisch		
beginnend alphabetisch <ul style="list-style-type: none"> • ‹*LP› für ‹Lampe› 	immer noch sehr wenige Lernwörter	erste 3 Monate in Jahrgangsstufe 1
entfaltet alphabetisch <ul style="list-style-type: none"> • ‹*BUME› ‹*KOKDIL› 	Erwerb von Lernwörtern schon etwas leichter	bis Ende Jahrgangsstufe 1
alphabetisch vollständig <ul style="list-style-type: none"> • ‹BLUME›, ‹*ROLA› 	Lernwörter werden durch phonemische Stützung recht gut erworben	ab 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 1
orthografisch		
beginnende Einsicht in orthografische und morphematische Strukturen <ul style="list-style-type: none"> • ‹Kind›, ‹*Roler› 	Lernwörter mit diesen Strukturen können leicht erworben werden	ab Jahrgangsstufe 2
zunehmend weitere Einsichten in orthografische und morphematische Strukturen <ul style="list-style-type: none"> • ‹Roller›, ‹Hände› 	Erwerb von Lernwörtern wird weiter erleichtert Schreiben wird immer mehr zum Abrufen von Lernwörtern (direkter Weg)	ab Jahrgangsstufe 3
weitere Entwicklung		
Fortsetzung der Rechtschreibentwicklung	Erwerb grammatisch bedingter Schreibungen und von Fremdwortschreibungen	ab Jahrgangsstufe 5

Tabelle 3: Stufenmodell der basalen Rechtschreibentwicklung nach Scheerer-Neumann u. a. 2010b

3.2 Förderschwerpunkt alphabetische Strategie

Wie im Stufenmodell zur basalen Rechtschreibentwicklung dargestellt, verläuft die Entwicklung vom Verschriften einzelner markanter Laute hin zur lautorientierten Darstellung von Wörtern. „Die Kinder verstehen dabei nach und nach unser alphabetisches System und nähern sich schrittweise der lautgerechten Umschrift des gemeinten Wortes an [...]. Dieser Entwicklungsschritt der Kinder – gemeint ist die Anwendung der alphabetischen Strategie – ist in allen Studien zum Schriftspracherwerb als unverzichtbar dargestellt worden.“ (Brinkmann 2010, S. 11)

Damit stellt die Fähigkeit, ein gesprochenes Wort in seine Bestandteile (Phoneme) zu zerlegen, diese nacheinander abzurufen und die passenden Buchstaben aufzuschreiben, die Basis für das Erlernen der Rechtschreibung dar. In den Jahrgangsstufen 1 und 2 steht im Rahmen des Schriftspracherwerbs das Erlernen der alphabetischen Rechtschreibstrategie im Mittelpunkt. Auf dem individuellen Lernweg des Rechtschreiberwerbs ist die Nutzung der alphabetischen Strategie ein erster wichtiger Entwicklungsschritt, um die Beziehungen zwischen Sprache und Schrift zu erschließen. Die alphabetische Strategie wird im Laufe der Rechtschreibentwicklung erweitert bzw. überlagert durch morphematische, orthografische und wortübergreifende Strategien, die die Schülerinnen und Schüler unterstützen, normgerechte Schreibweisen zu erkennen und anzuwenden. Es gilt, in der Phase des ersten Schreibens zunehmend einen Fundus korrekt geschriebener Wörter aufzubauen und rechtschreibliches Lernen zu fördern.

Spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 2 sollten in der Regel alle Schülerinnen und Schüler die alphabetische Strategie nahezu vollständig beherrschen. Schülerinnen und Schüler, die zu diesem Zeitpunkt bzw. in nachfolgenden Schuljahren noch Schwierigkeiten haben, benötigen unbedingt Förderung.

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs sind die Unterschiede in der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten besonders groß und reichen beim Schreiben noch unbekannter Wörter von der Verschriftung der Anfangslaute über konsonantische Skelettschreibungen bis hin zu weitgehend vollständig verschrifteten Wörtern. Der Erwerb der alphabetischen Strategie ist bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben verzögert, dies zieht oftmals Verzögerungen auch beim Erwerb der orthografischen Strategie nach sich. So müssen dann z. B. phonemanalytische und prosodische Fähigkeiten oft noch bis in die Jahrgangsstufe 4 hinein oder darüber hinaus weiter gefördert werden.

Insbesondere ab dem zweiten Schulhalbjahr der Jahrgangsstufe 1 sind jene Schülerinnen und Schüler besonders zu fördern, die zu diesem Zeitpunkt nur die Anfangslaute verschriften können bzw. zwischen den Lauten und Buchstaben keine erkennbare Beziehung herstellen können. Dieser Rückstand bleibt ohne eine entsprechende Förderung meist bis zum Ende des Schuljahres bestehen. Deshalb sollte bereits in der Jahrgangsstufe 1 über das Schreiben von Wörtern im Sinne einer Förderdiagnostik der Entwicklungsstand im Rechtschreiben insbesondere ab dem 2. Halbjahr im Fokus stehen. Genutzt werden kann ein Teil der *ILeA-Bilderliste* (2005) für die Jahrgangsstufe 2, bzw. *ILeA plus Deutsch All* (2020). Auch andere Verfahren, in denen die Wörter als Bilder vorgegeben werden, können verwendet werden. Es können aber auch eigene Listen mit rechtschreiblich bekannten und unbekanntem Wörtern zusammengestellt werden.

Unsicherheiten bzw. Entwicklungsverzögerungen in der Aneignung der alphabetischen Strategie können sich in folgenden Bereichen zeigen und sind förderdiagnostisch zu differenzieren (vgl. Scheerer-Neumann 2015, S. 122):

- unsichere oder noch fehlende Phonem-Graphem-Korrespondenzen
- Schwierigkeiten in der auditiven Diskrimination zwischen Phonemen oder in der visuellen Differenzierung
- eingeschränkte Fähigkeiten in der Phonemanalyse, insbesondere bei Konsonantenclustern am Silbenanfang oder Silbenende bzw. von drei- und mehrsilbigen Wörtern
- Schwierigkeiten in der mündlichen Silbengliederung

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Es ist wichtig, die Rechtschreibentwicklung aller Schülerinnen und Schüler von Beginn an möglichst genau zu beobachten und zu begleiten, um individuell passende Lernangebote unterbreiten zu können.

Zur Ermittlung des Standes der Rechtschreibentwicklung eignen sich zum einen Schreibproben, die zumeist im Zusammenhang mit den Unterrichtsmitteln für den Schriftspracherwerb angeboten werden. Darüber hinaus können weitere informelle und formelle Verfahren genutzt werden.

Als formelles Verfahren zur normorientierten Auswertung nimmt *ILeA 2* (2005) mit der *ILeA-Bilderliste* bzw. *ILeA plus* (2020) mit den Aufgabenpaketen zum Rechtschreiben eine zentrale Stellung ein. Insbesondere mit *ILeA plus Deutsch* stehen diagnostische Aufgaben zur Verfügung, die dem aktuellen Forschungsstand zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb von grundlegenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben entsprechen. Die digitale Anwendung des Instrumentes sowie die digitale Auswertung ermöglichen eine Einordnung der Lernvoraussetzungen entsprechend den Niveaustufen des *Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Deutsch* sowie die Ableitung und Bereitstellung von Förderempfehlungen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler. Folgende Aufgabenpakete werden für die Diagnostik im Bereich Rechtschreiben bereitgestellt:

Jgst.	Aufgabenpaket	Diagnostikbereich Rechtschreiben
1	AI (Schulbeginn)	früher rezeptiver und produktiver Schriftspracherwerb
	AII (2. Schulhalbjahr)	rezeptiver und produktiver Schriftspracherwerb
2	B1	Wörter schreiben
3	B2	Wörter schreiben
4	C1	Wörter schreiben, Sätze schreiben
5	C2	Wörter schreiben, Sätze schreiben
6	D	Wörter schreiben, Fehler identifizieren, Wörter berichtigen

Alternativ zu *ILeA plus* können die in der nachfolgenden Übersicht dargestellten formellen Verfahren zur Einschätzung der Fähigkeiten im alphabetischen Bereich eingesetzt werden:

Formelle Verfahren				
Name	Jgst.	Erhebungszeitpunkt	Inhalt der Überprüfung/Auswertung	Zeit
HSP 1+ (Hamburger Schreibprobe)	1–2	drei Erhebungszeitpunkte (Mitte Jgst. 1 / Ende Jgst. 1 / Mitte Jgst. 2)	Bilderliste Anzahl richtiger Wörter und Graphemtreffer Lupenstellen bezogen auf Aneignung der Strategien	ca. 30 min Auswertung online oder manuell
ILeA-Bilderliste (Potsdamer Bilderliste)	2–4	Beginn Jahrgangsstufe 2, mehrmalige Erhebung bzw. späterer Einsatz möglich	Bilderliste mit 24 Wörtern Anzahl richtiger Wörter und Graphemtreffer	ca. 30 min
OLFA 1–2 (Oldenburger Fehleranalyse)	1–2	variabel	Fehleranalyse zu frei formulierten Schülertexten Fehlerprofil	

Förderung der alphabetischen Strategie

Ausgehend von den Kernproblemen beim Erwerb der alphabetischen Strategie beziehen sich die Förderangebote auf drei Bereiche zur Entwicklung der alphabetischen Strategie:

- Förderung der phonologischen Bewusstheit bzw. der Fähigkeiten in der Phonemanalyse
- die Nutzung der Silbengliederung
- der Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Hilfen zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz und zur Lautdiskrimination

Im Mittelpunkt der Förderung stehen die Lauterkennung, die Lautunterscheidung und die Phonem-Graphem-Zuordnung. Oftmals sind Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben von der Fülle der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und der zeitlich aufeinanderfolgenden Menge an neuen Buchstaben überfordert. Sie benötigen besondere bzw. zusätzliche Referenzen, um sich die entsprechenden Phonem-Graphem-Beziehungen aneignen zu können:

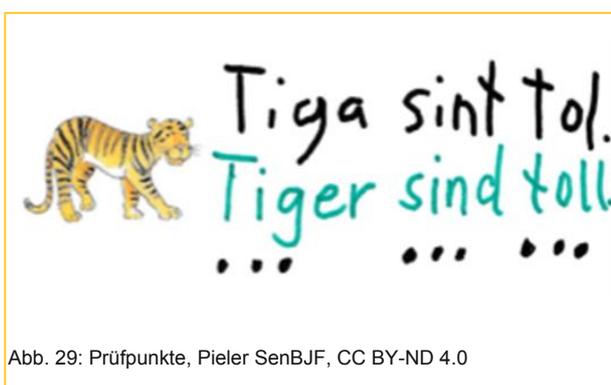


Abb. 29: Prüfpunkte, Pieler SenBJF, CC BY-ND 4.0

- Wörter der Anlauttabelle als Referenzen nutzen, häufiges Schreiben mithilfe der Anlauttabelle
- spezielle Vermittlung und Einübung einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. Buchstabenparcour S. 19)
- Übungen zum bewussten Hören aller Laute in einem Wort, Legen/Schreiben der entsprechenden Buchstaben
- Wörter sammeln, in denen noch unsichere Grapheme vorkommen, ausschneiden, in Wörterhefte einkleben, Grapheme als besondere Stellen im Wort markieren
- Prüfpunkte für jeden Laut bzw. für jeden richtigen Buchstaben
- versteckte Buchstaben im Buchstabengitter bzw. versteckte Wörter im Wortgitter
- Lautierbriefe
- a-e-i-o-u-Buchstabentausch: Was passiert, wenn in der ersten Silbe der Vokal (a, e, i, o, u) ausgetauscht wird? Austauschen der Vokale, Sinn des neuen Wortes prüfen, Aufschreiben der Wörter, die einen Sinn ergeben (z. B. der Hase wird zu <die Hose> / die Tasche wird zu <die Tusche>, <die Tische> / knarren wird zu <knurren>)
- Wörtersteckbrief (persönlich bedeutsames Wort mit Anzahl der Buchstaben, Anzahl der Silben / Setzen der Silbenbögen, Anzahl der Vokale bzw. Markieren der Silbenkönige, Markieren von Konsonantenclustern und Zwielaute(n))

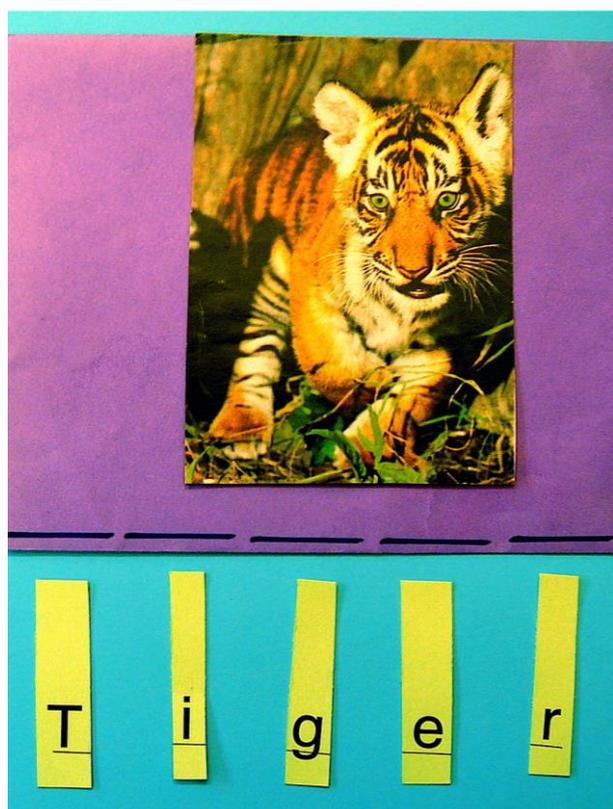


Abb. 30: Lautierbrief © Hoppe/Schwenke LISUM 2013

Mein Namen-Steckbrief

LOVIS POLIS LOVIS POLIS
 Namen eintragen in Großbuchstaben Namen eintragen in Groß- und Kleinbuchstaben

- Mein Name hat 5 Buchstaben.
- Der erste Buchstabe ist L.
- Der letzte Buchstabe ist S.
- Diese Buchstaben hat mein Name:

Bitte die passenden Buchstaben einkreisen:

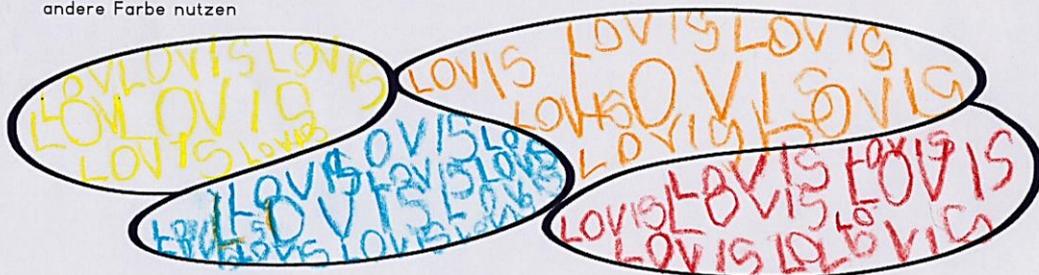
Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh
 li Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp
 Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww
 Xx Yy Zz Ää Öö Üü

- Der schwierigste Buchstabe in meinem Namen ist S.
- Mein Name hat 2 Silben.
- Das ist mein Name in Silben mit seinen Silbenkönigen:

L[👑]OVIS P[👑]OLIS

Den Namen in jedes der vier Felder so oft wie möglich schreiben. Für jedes Feld eine andere Farbe nutzen

Kleines Namen-Schreibsel



Deutsch/SAPH-Team
 LISUM 2020

Abb. 31: Namen-Steckbrief, LISUM 2020, CC BY-SA

Wie im Förderbereich Lesen gilt, dass die alphabetische Strategie und das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz von allen Schülerinnen und Schülern sicher erworben werden können, wenn diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftspracherwerb durch zahlreiche Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung, Rituale und Spiele gezielt gefördert werden. Diese Lernangebote können im Rahmen des Schriftspracherwerbs für die gesamte Lerngruppe angeboten werden, darüber hinaus auch differenziert in der Einzelförderung genutzt werden (vgl. Abschnitt 2.2).

Beim Kennenlernen eines neuen Graphems sind Verknüpfungen des Buchstaben mit vielfältigen Sinneseindrücken hilfreich. Sie können für alle Lernenden in Form eines Buchstabenparcours angeboten werden. Das können Lautzeichen mit der Hand, Lautbilder zu den Buchstaben, Fühl-, Knet- und Laufbuchstaben, individuell bedeutsame Gegenstände, Bilder oder Namen von Personen sein. Am Ende sollten die Schülerinnen bzw. die Schüler die für sie individuell sicherste Verknüpfung benennen können, um damit eine sichere Graphem-Phonem-Relation aufbauen zu können, z. B. „Mit dem L fängt der Name meiner kleinen Schwester an.“ Oder: „Das Lautzeichen für M/m – die drei mittleren Finger der rechten Hand am Mund – erinnern an die drei ‚Beine‘ des M/m wie beim Wort Mund“.

Durch die Arbeit mit der Anlauttabelle kann das Finden von Wörtern zu einem vorgegebenen Anlaut oder Endlaut gezielt gefördert werden. Auch das Schreiben eigener Wörter mithilfe der Anlauttabelle, die bedeutsam für die Lernenden sind, unterstützt den Erwerb von Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Gleichfalls können zahlreiche Übungen und Lernspiele aus den vorhandenen Lehrmitteln genutzt oder klassische Spiele wie Domino, Bingo, Kofferpacken abgewandelt und das Heraushören von Lauten und Zergliedern von Wörtern in Silben und einzelne Laute gefördert werden:

- Spiele wie Laut-Buchstaben-Memory, Anlaut- bzw. Endlaut-Lotto, Anlaut- bzw. Endlaut-Bingo sowie Anlaut- bzw. Endlaut-Domino
- Zuordnen von Bildkarten oder Gegenständen zu vorgegebenen Buchstaben
- Sortieren von Gegenständen/Bildern nach Anlauten, Inlauten, Auslauten und Zuordnen von Buchstaben

Zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz können spezifische Hilfen genutzt werden, u. a.:

- Diskrimination spiegelgleicher Buchstaben (z. B. durch Eselsbrücken: „b hat einen Bauch, wenn es in Schreibrichtung läuft ...“) oder durch aufgeklebte Hilfen auf den Schülertischen zum Laut/Buchstaben und zur Schreibrichtung zur Unterscheidung (d/b, ei/ie) oder durch Markieren der kritischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen auf einer Anlauttabelle, Spickzettel mit Anlautwörtern bzw. -bildern erstellen
- Auswahl von Wörtern mit mehrgliedrigen Graphemen (z. B. Tasche, Auto) und farbiges Markieren der Grapheme bzw. mit einem Zeichen (z. B. Tasche, Auto)
- auditive Unterscheidung der Laute und Phoneme, z. B. bei stimmlosen und stimmhaften Plosivlauten, Demonstrieren und Erproben des Luftstroms bei p, t, k im Gegensatz zu b, d, g (z. B. mit einem Wattebausch)
- Unterstützung der Artikulation durch mundmotorische Übungen z. B. Laute am Mund, am Gaumen, an den Zähnen oder am Hals fühlen, Unterschiede benennen
- Unterstützung durch Handzeichen bzw. Lautgebärden

Entwicklung der phonologischen Bewusstheit / Phonemanalyse

Kern der alphabetischen Strategie ist die Analyse des Lautstroms der gesprochenen Sprache in Phoneme und die Zuordnung der erkannten Phoneme zu Graphemen. Bereits vor Schulbeginn verfügen viele Schülerinnen und Schüler über phonemanalytische Fähigkeiten, andere benötigen vor allem im Verlauf des ersten Schuljahres eine intensivere Förderung im Bereich der phonologischen Bewusstheit.

Folgende Übungen können neben der vollständigen Phonemanalyse, die interaktiv mit der Schrift erfolgen sollte, in die Förderplanung aufgenommen werden:

- Übungen zur Silben- und Phonemsegmentierung
- Schreiben eigener Wörter, um die Konzentration auf das Zusammenklingen der Laute in einer Silbe zu lenken
- Übungen mit Klammerkarten zur Zuordnung des passenden Konsonantenclusters
- Sortieren von Wörtern mit gleichen Wortanfängen (z. B. Wörter mit <Bl> und
), mit gleichen Endungen (z. B. Wörter, die auf <rm> oder <lm> enden) und Kennzeichen der Konsonantenhäufungen sowie Aufschreiben der Wörter

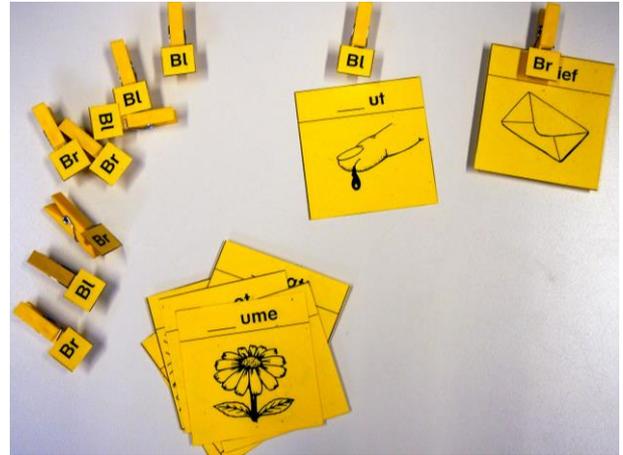


Abb. 32: Klammerkarten © Hoppe/Schwenke LISUM 2013

Förderung der Silbengliederung bzw. Nutzung silbischer Strukturen

Beim alphabetischen Schreiben werden Wörter in Phoneme gegliedert, mehrsilbige Wörter werden von den Rechtschreibern zunächst meist in Silben gegliedert, bevor sie dann nach und nach phonemisch analysiert und entsprechend aufgeschrieben werden. Haben Schülerinnen und Schüler noch Schwierigkeiten, Wörter silbisch gliedern zu können, benötigen sie entsprechende Lernangebote.

- Gliederung gesprochener Wörter in Sprechsilben (Silbenklatschen und gleichzeitiges Schreiben eines Silbenbogens bzw. Sinnbogens, Einfügen der Vokale als Silbenkerne, Unterscheiden von Vokalen und Konsonanten, Kennzeichnen der Vokale z. B. als Silbenkönige)
- Sortieren von Wörtern/Bildern nach Anzahl der Silben, Zuordnen von Silbenbögen und von Wörtern/Bildern
- Lesen und selbstständiges Aufschreiben von Wörtern-/Silbentreppen
- Silbensalat / eine Silbe zu viel
- Wörtersteckbrief mit Silbenanzahl/Silbenmarkierung



Abb. 33: Silbenbögen © Hoppe/Schwenke LISUM 2013

Die Silbengliederung wird zunächst mündlich geübt und kann durch Klatschen oder das Schreiben von Silbenbögen begleitet werden. Mit dem Eintragen von Vokalen als Silbenkerne in die Silbenbögen werden die Wörter weiter strukturiert. Anhand der Silben kann die Phonemanalyse erfolgen, für einige der Schülerinnen und Schüler ist die Silbe über die Artikulation leichter zugänglich als das Phonem. Sprechen die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben silbisch mit, gelingt es ihnen zunehmend besser, Wörter phonologisch vollständig aufzuschreiben und z. B. das Auslassen von Vokalen zu überwinden. Rhythmisch-synchrones Sprechschreiben ist auch bei älteren Rechtschreibern hilfebringend.

Fundstelle Förderideen

- Hoppe, Irene. 2021. Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3s>, Zugriff am: 04.08.2021
- Schwenke, Jutta. 2008. Lernangebote zur Förderung der alphabetischen Struktur. Ludwigsfelde. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3u>, Zugriff am: 04.08.2021

Für das erste Schuljahr wurden theoretisch gut fundierte Trainingsprogramme entwickelt, die in der Förderung zu Beginn des Schriftspracherwerbs, aber auch bei älteren Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der phonologischen Bewusstheit eingesetzt werden können. Dazu gehören z. B.:

- Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi (Forster/Martschinke 2001)
- Münsteraner Trainingsprogramm MÜT (Mannhaupt 2006)

Übungen zur Phonemanalyse und zur Silbengliederung finden sich in vielen Trainingsprogrammen. Dazu gehören insbesondere der „Kieler Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch/Hackethal 2013) und das Trainingsprogramm zur Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung (Reuther-Liehr 2006).

Förderplanung konkret

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (*ILeA plus, Deutsch B1*) der Schülerin X (Jahrgangsstufe 2) zeigt, dass sie sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben noch nicht der Niveaustufe angemessene Leistungen erbringt.

Beim Schreiben von Wörtern schreibt X lediglich 3 von 15 Wörtern richtig. Sie verfügt über erste basale Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben von Wörtern, die allerdings noch nicht in nicht ausreichendem Maße abgesichert und kaum automatisiert sind.

Zur weiteren Schreibentwicklung werden in der Schülersauswertung von *ILeA plus* Übungen zum Trainieren basaler Schreibfähigkeiten und zur Förderung der Einstellung zum Schreiben empfohlen:

- Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung
- Übungen zur phonologischen Bewusstheit
- Übungen zur Lautunterscheidung und -erkennung
- Übungen zu schwierigeren Lautverbindungen
- Spiele zur Wahrnehmung von Sprache
- Übungen zum Entdecken des Wortschatzes

Förderbereich Rechtschreiben Förderschwerpunkt Rechtschreiben – alphabetische Strategie		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Verschriften von Lauten • konsequentes Durchgliedern von Wörtern • selbstverständliche Anwendung der Pilotsprache (Dehnsprechen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufschreiben von Wörtern • Silben auf Vorhandensein eines Vokals überprüfen • Lauthandzeichen • Silbentraining mit 2–3-silbigen Wörtern • Silbentraining mit 4–5-silbigen Wörtern • Wörter entsprechend ihrer Silbenzahl sortieren/bilden • FRESCH-Methode (Sprechschreiben, Schwingen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlauttabelle, Anlautbilder • Aus- und Inlautspiele, Spiele in Robotersprache • Selbstlautkönige, Lotto, Memorys zum Einsetzen fehlender Vokale, lauttreue Kreuzworträtsel, Dosenwörter • Lernsoftware „Karolus“ • „Kieler Lese“-¹⁷ und Schreibaufbau“¹⁸ • Leßmann-Rechtschreibbox 1¹⁹ • LÜK-Hefte²⁰ • ABC-Lernlandschaft Wörterheft und ABC-Heft mit Wörterwerkstatt auf CD (vpm-Verlag)²¹ • Arbeitsheftreihe „Ich kann richtig schreiben“²²

¹⁷ Dummer-Smoch/Hackethal 2007

¹⁸ Dummer-Smoch/Hackethal 2013

¹⁹ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxgs> und <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxsek>, Zugriff am: 26.08.2021

²⁰ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/luek>, Zugriff am: 24.08.2021

²¹ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/abclernlandschaft>, Zugriff am: 24.08.2021

²² Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/5d>, Zugriff am: 24.08.2021

3.3 Förderschwerpunkt morphematische Strategie

Unverzichtbar beim Erlernen der Rechtschreibung ist der Einblick in den morphematischen Aufbau von Wörtern und die Beachtung des morphematischen Prinzips. Im Rahmen des Schriftspracherwerbs und des beginnenden Rechtschreibunterrichts werden sowohl der Aufbau eines Übungswortschatzes bzw. Grundwortschatzes gefördert als auch morphematische und orthografische Strukturen sowie syntaktisch bedingte Schreibungen (Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung) thematisiert.

Neben der routinierten Schreibung häufig auftretender Wörter sind das Bedeutungs- und Strukturwissen zur Durchdringung des Aufbaus von Wörtern die Säulen, die das Lesen und Schreiben schneller und sicherer machen. „Bezogen auf ein konkretes Wort, das in einem speziellen Kontext erlesen oder erschrieben werden soll, wird hilfreiches Vorwissen aktualisiert: sowohl Struktur- als auch Bedeutungswissen. Die Semantik, die sich auf den Stamm bezieht, unterstützt den Verstehensprozess. Ebenso die strukturellen Elemente wie Vorsilben, Endungen und Fugen.“ (Büchner 2015, S. 254)

Beim Schreiben können so korrekte Schreibungen hergeleitet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler erfahren haben, dass z. B.

- Anfangsmorpheme (Vorsilben) wie z. B. <ver>, <vor>, <er> und Endmorpheme (Nachsilben, Endungen) <ung>, <ig>, <st> immer gleich geschrieben werden,
- durch Verlängern und die konsonantische Ableitung Wörter am Wortende mit d/t, b/p, g/k korrekt geschrieben werden können,
- durch Erschließung des Wortstamms und die vokalische Ableitung der Wortstamm von Wörtern richtig geschrieben werden kann, z. B. <Mäuse> von <Maus>, also mit <au>,
- die Konstantenschreibung des Wortstamms als Hilfe bei der Zusammenstellung von Wortfamilien und richtigen Schreibung der Wörter genutzt werden kann, z. B. <fahr> in Fahrrad, Busfahrer, Fähre, wegfahren, Fahrt, etc.

Das morphembezogene Rechtschreibtraining ist für das Rechtschreiblernen besonders fördernd, können doch die Schülerinnen und Schüler durch das Erkennen von Wortfamilien die Gleichschreibung von Wortstämmen anwenden, Wortbausteine zur Wortbildung und zum Flektieren von Wörtern ermitteln, Auslaute oder Umlautungen erschließen und orthografisch nutzbar machen. Korrekte orthografische Schreibungen werden erleichtert oder erst ermöglicht, wenn der morphematische Aufbau von Wörtern erschlossen wird.

Lange Zeit und oftmals noch in vielen Sprachbüchern vorherrschend galten Rechtschreibphänomene wie Verdoppelung, Auslautverhärtung und Ähnliches als das Wichtige und man behandelte im Rechtschreibunterricht ein Phänomen nach dem anderen. Wenn man aber die Strategien als das Wesentliche behandelt, vereinfacht sich die Rechtschreibung, denn die Ableitungsstrategien sind für alle Phänomene die gleichen (vgl. Mann 2010).

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Eine der häufigsten Fehlerquellen findet sich im Bereich der vokalischen und konsonantischen Ableitung. Während ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 2 die korrekte Schreibweise von Wörtern mit Auslautverhärtung herleiten kann, nutzen Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben oftmals noch eine längere Zeit die alphabetische Schreibweise dafür, wie z. B. <das Bilt> (das Bild).

Auch wenn die alphabetische Strategie zumeist vollständig beherrscht und eine zunehmende Kompetenz im orthografischen Bereich entwickelt wird, fällt es bis in die Sekundarstufe hinein einigen Schülerinnen und Schüler noch schwer, die morphematische Struktur von Wörtern zu beachten und z. B. Wörter mit der Vorsilbe <ver>, z. B. <das Färkehrschild> (das Verkehrsschild) oder Wörter mit Nachsilben wie <nis>, z. B. <Verhältniss> (das Verhältnis) oder <ig>, z. B. <einmalich> (einmalig) einschließlich der entsprechenden Pluralformen, korrekt zu schreiben. Auch Fehler in der konsonantischen Ableitung im Wortinneren, z. B. <du schreipst> (du schreibst) finden sich noch häufig in den Schülertexten wie auch Fehlerschwerpunkte in der Bildung und Schreibung von Komposita, z. B. <der Banckreuber> (der Bankräuber).

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Für die Jahrgangsstufen 1–6 stehen für ein Screening mit *ILeA / ILeA plus Deutsch* diagnostische Aufgaben zum Rechtschreiben in den Aufgabenpaketen A–D zur Verfügung. Die zugrunde gelegte Analyse der Schreibung von Wörtern und Sätzen wertet sowohl korrekte Schreibungen und die Anzahl der Graphemtreffer aus als auch Lupenstellen, die auf die Beherrschung der Strategien schließen lassen, insbesondere auch bezogen auf konsonantische oder vokalische Ableitung oder auf die Zusammensetzung von Wörtern.

Die erstmals 2021 digital zu bearbeitende *Lernausgangslage 7 (digiLAL)* bietet neben den beiden Aufgabenmodulen im Bereich *Mit Texten und Medien umgehen* (Verstehen von literarischen und pragmatischen Texten) ein Aufgabenmodul zum Bereich *Schreiben* (Richtig schreiben).

Alternativ können folgende Verfahren eingesetzt werden:

Testverfahren				
Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Auswertung / Interpretation	Zeit
Hamburger Schreibprobe (HSP 1–10) (May 2012/2015)	1–10	Verfahren zur Ermittlung der allgemeinen Rechtschreibkompetenz und Erwerbsstand grundlegender Rechtschreibstrategien	Anzahl der korrekten Wörter und der Graphemtreffer, Lupenstellen im Hinblick auf Rechtschreibstrategien	ca. 30 min Auswertung online oder manuell
Deutscher Rechtschreibtest (DERET) (Sock/Schneider 2008)	1–6	Verfahren zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz	Anzahl der korrekten Schreibungen, spezifisch zur Groß- und Kleinschreibung, zu orthografischen Basiskompetenzen	ca. 25–45 min Auswertung online oder manuell
Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT) (Grund u. a. 2017)	1–5	Verfahren zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz	Ermittlung spezifischer Fehlerschwerpunkte	ca. 35–45 min

May, Peter. 2018. Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz. Stuttgart: Klett/VPM

Stock, Claudia / Schneider, Wolfgang. 2008. DERET 1–2+. Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Göttingen: Hogrefe (ebenso DERET 3–4+ für das dritte und vierte Schuljahr)

Martinez Méndez, Rebekka / Schneider, Michael / Hasselhorn, Marcus. 2015. Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Göttingen: Hogrefe

Müller, Rudolf. 2003. DRT 1. Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klassen. Göttingen: Hogrefe (ebenso DRT 2 für 2. Klassen u. DRT 3 für 3. Klassen)

Grund, Martin / Leonhart, Rainer / Naumann, Carl Ludwig. 2017. DRT 4. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Göttingen: Hogrefe (ebenso DRT 5 für 5. Klassen)

Förderung der morphematischen Strategie

Die Förderung der Entwicklung der morphematischen Strategie erscheint zielführend. So können für verschiedene Ableitungen transparent visuelle Hilfen oder Regeln angeboten werden, die auch Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben gut erwerben und nutzen können. Es empfiehlt sich, das jeweilige Vorgehen mit einer Visualisierungshilfe, z. B. mit Symbolen oder einer Strategiekarte, die von der Lehrkraft zunächst modellhaft verbalisiert wird, zu trainieren. Dabei geht es darum, unter Verwendung festgelegter Schritte, sich selbst instruierend, zur richtigen Schreibung zu gelangen.

Eingang in den Rechtschreibunterricht haben auch Visualisierungen für einzelne Strategien gefunden, z. B. Symbole zur FRESCH-Methode wie in der „Freiburger Rechtschreibschule“ (Renk/Buschmann) oder ähnliche Zeichen. Die entsprechenden Instruktionshilfen bzw. Strategiekarten (vgl. Schwenke u. a. 2010, S. 40) können für alle rechtschreiblichen Bereiche erstellt werden, die für eine Fördergruppe oder einzelne Schülerinnen und Schüler schwierig sind. Auch bei der Korrektur oder Analyse von Texten bzw. Auswahl von Wörtern, die geprüft und ggf. korrigiert werden sollen, können Wörter im Text mit den verabredeten Zeichen markiert werden.

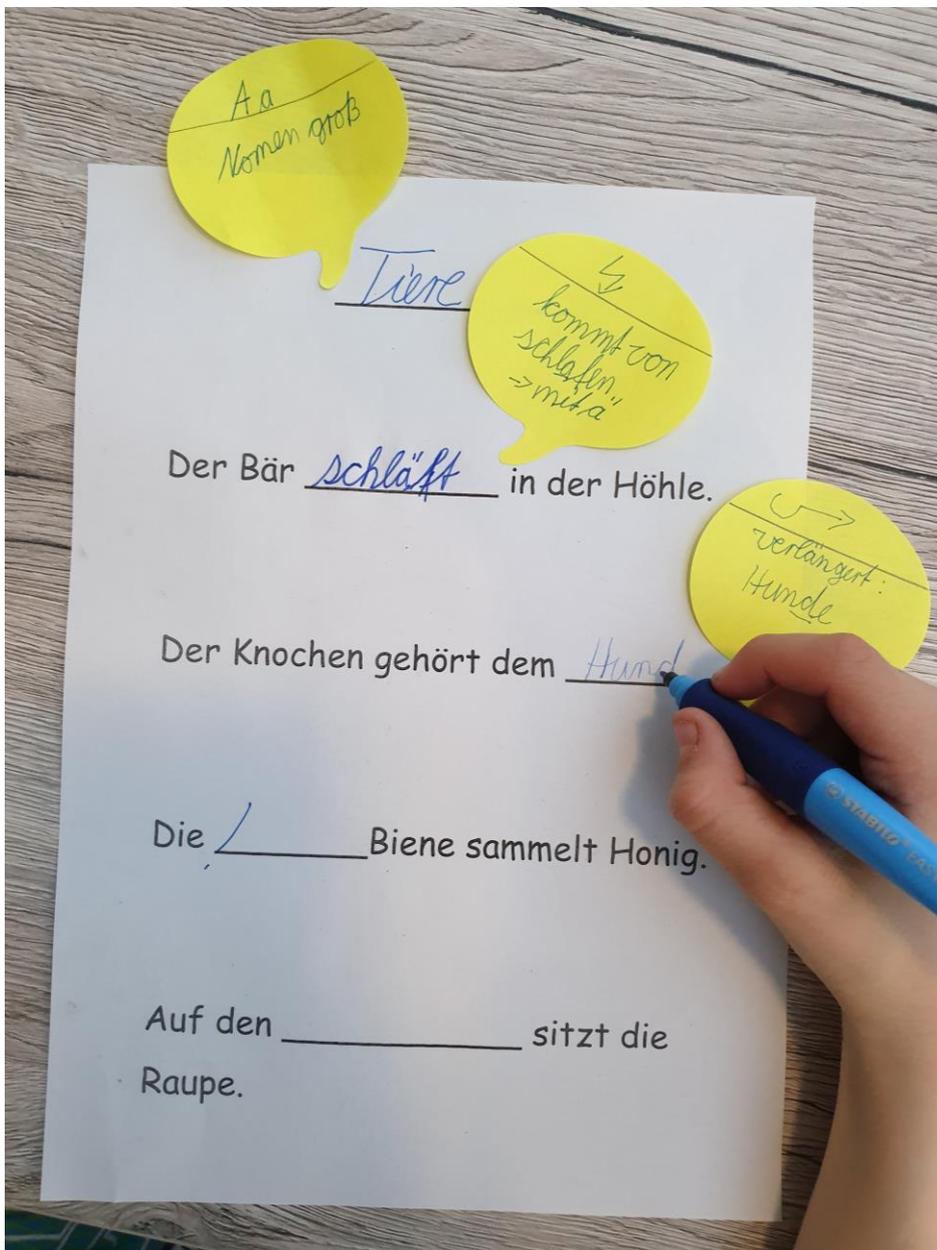


Abb. 34: Strategien beim Schreiben anwenden © Katja Jonietz 2021

Mithilfe der Strategiekarten wiederholen die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Schritte laut bzw. für sich sprechend. Später können die Schritte leise oder nur noch in Gedanken durchgegangen werden und anstelle der verbalen Instruktion nur die Visualisierung genutzt werden. Nach und nach erweitert sich die Anzahl der Strategiekarten, die zu einem Fächer oder mit einem Schlüsselring zusammengefasst werden oder in einer Merkbbox aufbewahrt bzw. in einem Methodenordner abgelegt werden können.

Die Sammlung der Strategiekarten bietet ebenfalls sprachliche Hilfen beim kommentierenden Schreiben bzw. Möglichkeiten der Nutzung bei Begründungsaufgaben oder Korrekturübungen.

Die Förderplanung und die Bereitstellung von Lernangeboten beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Auslautverhärtung
- vokalische Ableitung
- Stammschreibung
- komplexe Wörter/Zusammensetzungen
- Vorsilben und Nachsilben
- Endungen

Übungsangebote zur Auslautverhärtung

Schreiben Schülerinnen und Schüler häufig Wörter mit Auslautverhärtung falsch, muss verdeutlicht werden, dass Wörter, die auf d/t, g/k, b/p enden, jeweils am Ende gleich gesprochen werden. Hilfreich ist das Verlängern. Aufgabenimpulse wie „Bilde dazu die Mehrzahl“ sind nur bedingt hilfreich und nicht auf alle Wortarten anwendbar. Der Impuls: „Setze das Wort <alle> davor, dann kannst du verlängern.“ ist z. B. anwendbar auf Wörter wie <Hund> (alle Hunde) oder <gesund> (alle gesunden ...).

	<p>Wörter verlängern am Wortende</p> <p>kommt von <i>das Kleid</i> ↔ <i>die Kleider</i> also <i>Kleid</i> mit <i>d</i></p>	<p>Wie schreibe ich Wörter am Wortende? Mit <i>p</i> oder <i>b</i>? Mit <i>t</i> oder <i>d</i>? Mit <i>k</i> oder <i>g</i>?</p> <p>Am Wortende höre ich ein <i>p</i>, <i>t</i> oder <i>k</i>. Ich setze das Wort „alle“ davor und verlängere das Wort.</p> <ul style="list-style-type: none"> - alle Berge, also <i>Berg</i> mit <i>g</i> am Wortende - alle Hefte, also <i>Heft</i> mit <i>t</i> am Wortende - alle gesunden (Kinder), also <i>gesund</i> mit <i>d</i> am Wortende - alle gelben (Blätter), also <i>gelb</i> mit <i>b</i> am Wortende 	
---	---	--	---

Abb. 35. Strategiekarte *Wörter verlängern am Wortende*

Schwieriger sind für Schülerinnen und Schüler Schreibungen, bei denen die Wörter zerlegt werden müssen, um dann durch die Verlängerung des Wortstamms die Schreibung zu überprüfen. Diese Strategie führt eigentlich auf das orthografische Prinzip unserer Buchstabenschrift hin, das morphemorientierte Schreiben. Das Auseinandernehmen von Wörtern wie „Sonntagabendvorstellung“ ist die Hinführung zu dieser Morphemanalyse. Sinnvollerweise kann die Strategie an der Auslautverhärtung eingeführt werden, hier stehen die Signalbuchstaben am Ende von Silben. „Ein b, d, g am Ende einer Silbe darf ich nur schreiben, wenn ich es durch Ableitung hörbar machen kann“ (vgl. Mann 2010, S. 28).

Übungsangebote zur vokalischen Ableitung

Schwierigkeiten in der vokalischen Ableitung treten – bedingt durch die Lautähnlichkeit bei <e> und <ä> und durch die Lautgleichheit bei <eu> und <äu> – ebenfalls bei verschiedenen Wortarten auf. Auch hier wird über das „Laute Denken“ das Ableiten als Strategie demonstriert und angewendet. Hilfreich sind Impulse wie z. B. „er fährt kommt von / wegen fahren, aus a wird ä“, „läuft kommt von / wegen laufen, aus au wird äu“.

Vermittelt wird die Grundregel, dass <Ä/ä> und <Äu/äu> nur geschrieben werden, wenn die Schreibungen auf Wörter mit <A/a> oder <Au/au> zurückführbar sind. Ausnahmen, z. B. Käse und Mädchen müssen als Merkwörter eingepägt werden. Unterstützend können spielerische Formen wie Domino oder Memory genutzt werden.

	<p>Verwandte Wörter finden</p> <p>kommt von älter ↔ alt also älter mit ä</p>	<p>Wie schreibe ich Wörter mit ähnlichen Vokalen? Mit ä oder e? Mit äu oder eu?</p> <p>Ich überlege, ob es ein verwandtes Wort mit a oder au gibt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - älter kommt von alt, aus a wird ä - läuft kommt von laufen, aus au wird äu - kämmt kommt von kämmen, der Kamm, aus a wird ä - häufig kommt von Haufen, aus au wird äu <p>Wenn ich kein verwandtes Wort mit A/a oder Äu/äu finde, schreibe ich das Wort mit E/e oder EU/eu z. B. Eule, Eltern, freundlich, Leute, heute.</p>	
---	---	--	---

Abb. 36: Strategiekarte *Verwandte Wörter finden*

Übungsangebote zur Stammschreibung

Eine weitere Fehlerquelle im Bereich der morphematischen Strategie ist die nicht ausreichende Beachtung der Konstantenschreibung von Wortstämmen. Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in diesem Bereich können z. B. Schreibweisen mit Doppelkonsonanten in gebeugten Verbformen nicht übertragen oder markieren nicht mit dem Dehnungs-h die Schreibweise in verwandten Wörtern.

Übungen zur Stammschreibung sind beispielsweise:

- Ordnen vorgegebener Wörter zu passenden Wortfamilien
- Bearbeiten von Odd-man-out-Aufgaben / Welches Wort passt nicht? (z. B. Fahrrad – anfahren – Farben – Umfahrung)
- Ordnen und Unterscheiden von Wörtern nach Wortfamilie und Wortfeld (z. B. Fahrrad fahren, abbiegen, Müllabfuhr, Fähre, rasen, du fährst, Fahrradhelm, bremsen)
- Erstellung von Wortfamilienpostern oder Wortstammbäumen zu persönlich bedeutsamen Wörtern der Schülerinnen und Schüler
- Auch Eselsbrücken sind nützlich, z. B. „Einmal h, immer h“.

Übungsangebote zur Schreibung von komplexen Wörtern und Zusammensetzungen

Fehler wie <Verkehrschild>, <Frstücksei>, <Geburtstagsgeschenk> sind darauf zurückzuführen, dass von den Schülerinnen und Schülern lange Wörter, meist Komposita, nicht vollständig oder falsch geschrieben werden, weil der morphematische Aufbau der Schrift nicht klar ist und z. B. das Fugen-s nicht abgebildet wird.

Unterstützend sind Übungen zur Wortbildung, indem Komposita unter unterschiedlichen Aspekten gesammelt werden, Wörter zusammengesetzt, immer längere Wörter gebildet werden (z. B. auch als Wörtertreppe). Besonderheiten wie das Fugen-s können markiert, Wörter durch Unterzeichen (Vorsilbe/Wortstamm/Wortstamm/Nachsilbe) gegliedert werden.

	<p>Wörter zerlegen und verlängern</p> <p>kommt von vergesslich ↔ vergessen also vergesslich mit ss</p>	<p>Wie schreibe ich in längeren Wörtern den ersten Teil des Wortes?</p> <p>Ich zerlege längere Wörter und verlängere den ersten Teil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - herrlich kommt von Herren, also herrlich mit rr - Freundschaft: der Wortstamm ist Freund-, Freund kommt von Freunde, also mit d - Tragfläche: Trag- kommt von tragen, also mit g - vergesslich kommt von vergessen, also mit ss 	
---	---	---	---

Abb. 37: Strategiekarte *Wörter zerlegen und verlängern*

Übungsangebote zum Erkennen einzelner Morpheme wie Vor- und Nachsilben sowie Endungen

Eine weitere Fehlerquelle stellen Wörter mit Fehlschreibungen von Vorsilben, Nachsilben und Endungen dar. Bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs sollten Sammel- und Sortierübungen von Wortkarten mit Wörtern, die auf <el>, <en>, <er> enden und die häufig falsch oder unvollständig aufgeschrieben werden, Gegenstand des Unterrichts bzw. der Förderung sein. In den Schülertexten können die Endungen jeweils markiert werden, auch, um zu überprüfen, ob die Endungen korrekt abgebildet wurden. Blitzwortleseübungen oder die Erstellung von Listen im Rahmen des Schreibflüssigkeitstrainings können das Übungsangebot ergänzen.

Schreibweisen von Wörtern mit Vorsilben wie <end> oder <ent> können nur über die semantische Bedeutung erschlossen werden. Wörter, die mithilfe von Vorsilben neu gebildet werden, verändern die Bedeutung, z. B. vorfahren/verfahren. Die Schreibweise der Vorsilbe <ver> mit <v> muss eingeprägt werden und beim Schreiben möglichst kommentierend mitgesprochen werden: „Vorsilbe <ver>, also schreibe ich mit <v>“, das Wort <fertig> muss als Merkwort eingeprägt werden.

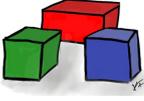
	<p>Wortbausteine erkennen und nutzen</p> <table border="1"> <tr> <td>Vorsilbe</td> <td>Wortstamm</td> <td>Nachsilbe/Endung</td> </tr> </table> <p>un mög lich</p> <p>Fahr ver bot</p> <p>Fahr rad klingel</p>	Vorsilbe	Wortstamm	Nachsilbe/Endung	<p>Wie nutze ich Wortbausteine beim Schreiben ?</p> <p>Ich überlege: Ist der erste Teil des Wortes eine Vorsilbe, z. B. ver- ? Steht die Vorsilbe vor einem Wortstamm ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verkehr : Wortstamm kehr, Vorsilbe Ver-, also Verkehr mit V - fertig : -tig ist kein Wortstamm, fer ist also keine Vorsilbe, deshalb fertig mit f <p>Ich überlege: Ist der letzte Teil des Wortes eine Nachsilbe, z. B. -lich oder -ig bei Adjektiven ? Gehört das f zum Wortstamm ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - freundlich ist aus Freund und -lich gebildet, also am Ende mit ch - olig ist aus Ol und -ig gebildet, also am Ende mit g 	
Vorsilbe	Wortstamm	Nachsilbe/Endung				

Abb. 38: Strategiekarte *Wortbausteine erkennen und nutzen*

Fundstelle Förderideen

- Leßmann, Beate. 2020: Materialien Wortbausteine. Basisset für alle Schuljahre, Erweiterungsset insbesondere für die Jahrgangsstufe 1/2. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/40>, Zugriff am: 04.08.2021
- Pieler, Mechthild. 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11 Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 04.08.2021
- Schwenke, Jutta / Ebert, Daniela / Fassbender, Norbert u. a. 2010: LRS – Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/41>, Zugriff am: 04.08.2021

Eines der morphembezogenen Trainingsverfahren ist „REMO2 – Multimodales Rechtschreibpaket auf Morphembasis“ (Walter 2006), das im sonderschulpädagogischen Kontext entwickelt, in der aktuellen Fassung auch für andere Schulformen geeignet ist. Mithilfe farbiger Kodierungen werden die Schülerinnen und Schüler in die Bausteine Präfix/Wortstamm/Suffix eingeführt und wenden diese in vielfältigen Übungsformen am PC und in Kleingruppengesprächen an.

Förderplanung konkret

Die Auswertung der qualitativen Fehleranalyse des Schülers M (Jahrgangsstufe 7) ergibt Fehlerschwerpunkte im Bereich der konsonantischen Ableitung und zeigt Förderbedarfe im Bereich der Förderung der morphematischen Strategie. Die alphabetische Strategie findet Anwendung, die Wörter werden phonologisch analysiert und mögliche Grapheme zugeordnet. Die Überlagerung der phonologischen Form durch den morphematischen Aufbau des Wortes wird jedoch nicht erkannt bzw. orthografische Regeln werden weniger beachtet.

Förderbereich Rechtschreiben Förderschwerpunkt Rechtschreiben – morphematische Strategie		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> vokalische und konsonantische Ableitung (Wörter, bei denen man p-t-k am Ende hört, konsequent verlängern, Wörter, bei denen man äü/eu hört, konsequent ableiten) Funktion des Graphems <v> in <ver> wichtige Wortstämme erkennen wichtige Vorsilben erkennen wichtige Endungen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> Wortverlängerung modellhaft vorführen (Lautes Denken) häufige Wortbausteine (Wortstämme, Vorsilbe, Endungen) üben und rechtsschreiblich sichern Wörter bauen Wörter mit bestimmten Bausteinen sammeln Wörter (konsonantisch) richtig ableiten Wortableitung modellhaft vorführen (Lautes Denken) Anwenden von Rechtschreibstrategien (Verlängern, Ableiten, Merkwörter), z. B. Strategiekarten bzw. FRESCH-Methode 	<ul style="list-style-type: none"> Strategiekarten Wörterkarten des Grundwortschatzes bzw. Fachwortschatzes Wörterbuch Material aus dem „Kieler Leseaufbau“ (Dummer-Smoch/Hackethal 2007) Arbeitsblätter/Klammerkarten Leßmann-Rechtschreibboxen, Rechtschreibkarteien²³ Wortkarten/Würfel mit Wortstämmen, Vorsilben, Endungen Rechtschreibkartei, deutliches Lesen, Wörterschatzkiste/-klinik, akustische Übungen, Wörterplakat, Wortfamilienposter, (Wort-)Stammbaum, Sprachforscher Lernsoftware „Morpheus“ (Kargl/Purgstaller 2010) Online-Übungsprogramme, z. B. orthografietrainer.net Domino, Memory

²³ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxgs> und <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxsek>, Zugriff am: 26.08.2021

3.4 Förderschwerpunkt orthografische Strategie

Modelle zur Rechtschreibentwicklung (u. a. Frith 1985, Scheerer-Neumann 1989/2007/2015, May 1995, Valtin 1997) stimmen trotz Terminologie-Unterschieden darin überein, dass folgende Strategien, die sich auf die Prinzipien der Schrift beziehen (alphabetisches, orthografisches und morphematisches Prinzip sowie wortübergreifende Prinzipien) für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind:

- logografische Strategie
- alphabetische Strategie
- orthografische Strategie einschließlich morphematische Strategie

Die Modelle zeigen die dabei verwendeten Strategien beim Erwerb auf, beginnend mit den ersten Versuchen, Sprache in Schrift zu übersetzen, bis zum Erkennen und Anwenden von orthografischen Strukturen. In der Entwicklung erfolgen Übergänge allmählich und sind durch gleichzeitiges Auftreten von Strategien gekennzeichnet. Die Stufenmodelle bieten Anhaltspunkte zur Beschreibung und Diagnose des individuellen Schriftsprachprozesses sowie Hinweise zu passenden Lernangeboten.

Die orthografische Phase stellt dabei die entscheidende Schwelle für das normgerechte Rechtschreiben dar. Prinzipiell gibt es zwei didaktische Wege, auf denen die Lernenden von der alphabetischen Strategie zu orthografisch korrekten Schreibungen gelangen können. Brinkmann (2015, S. 45) beschreibt dies so: „Für das entfaltete Rechtschreibkönnen hat sich das Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann über inzwischen viele Jahre als erfolgreiche Beschreibung erwiesen. Vereinfacht gesagt können wir beim Schreiben einerseits auf ein inneres Lexikon bekannter Wörter/Wortteile zurückgreifen, deren Schreibung durch häufigen Gebrauch automatisiert verfügbar ist. Zum anderen können wir unbekannte Wörter mit Hilfe eines (weithin unbewussten) Wissens über Regelmäßigkeiten konstruieren.“

Entwicklungsrückstände / Probleme beim Erwerb

Beim Erwerb der Rechtschreibkompetenz treten bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben zum einen Verzögerungen in der Rechtschreibentwicklung auf, zum anderen können im Lernprozess auch spezifische Probleme, z. B. geringere sprachliche und sprachanalytische Fähigkeiten beim Erwerb der alphabetischen Strategie, mitursächlich sein. Zeichen der Überforderung und gleichfalls ein didaktisches Problem ist, dass die Schülerinnen und Schüler im regulären Rechtschreibunterricht mit orthografischen Strukturen und Rechtschreibregeln konfrontiert werden, die sie aufgrund ihrer Entwicklungsverzögerung noch gar nicht verarbeiten können – umso wichtiger ist es, an den Bedarfen anzusetzen.

Priorität hat die Förderung der alphabetischen Strategie. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs sind die Unterschiede in der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten besonders groß. Insbesondere ab dem zweiten Schulhalbjahr der Jahrgangsstufe 1 sind jene Schülerinnen und Schüler besonders zu fördern, die zu diesem Zeitpunkt nur die Anfangslaute verschriften können bzw. in deren Schreibungen zwischen den Lauten und Buchstaben keine Beziehung erkennbar ist. Dieser Rückstand bleibt ohne eine entsprechende Förderung meist bis zum Ende des Schuljahres bestehen. Deshalb sollte bereits in Jahrgangsstufe 1 über das Schreiben von Wörtern im Sinne einer Förderdiagnostik der Entwicklungsstand im Rechtschreiben insbesondere ab dem zweiten Halbjahr im Fokus stehen.

Die meisten Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben überwinden ihre Rückstände in der alphabetischen Strategie weitgehend bis zum Ende der Jahrgangsstufe 3 (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 196). Erst wenn die Lernenden das alphabetische Prinzip der Schrift erfasst haben, können sie Lernwörter (Übungswörter, Merkwörter) effektiv erwerben. Unverzichtbar beim Erlernen der Rechtschreibung ist das zweitwichtigste Prinzip, der Einblick in den morphematischen Aufbau von Wörtern, d. h. die Fähigkeit, den morphematischen Aufbau von Wörtern zu erfassen und Wörter in Morpheme gliedern zu können. Probleme im Bereich der morphematischen oder orthografischen Strategie sind häufig auf Verzögerungen in der alphabetischen Strategie zurückzuführen.

Entsprechend dem Stufenmodell verschieben sich die Fehlerschwerpunkte im Laufe der Schuljahre vom alphabetischen in den orthografischen Bereich. So ist der Strategieerwerb bei der Großschreibung, Kommasetzung und das/dass-Schreibung bis in die Sekundarstufe hinein noch nicht abgeschlossen und weiterhin Gegenstand der Förderung. Zu berücksichtigen ist, dass ein erheblicher Teil von Rechtschreibschwierigkeiten und Fehlerschwerpunkten in

Diktaten und Texten sich erst auf der Satzebene bei der Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Zeichensetzung ergibt (vgl. Weinhold/Fay 2017, S. 33). Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe haben zum Teil ein Inselwissen, d. h. ihre Rechtschreibkompetenzen können in unterschiedlichen orthografischen Bereichen unterschiedlich weit entwickelt sein. Beim Verfassen von Texten haben die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Rechtschreiben zumeist ein doppeltes Problem: Aus Angst vor Fehlern sind ihre Texte einerseits sehr kurz, andererseits enthalten diese Texte zu viele Fehler.

Nicht nur als Herausforderung, auch als Potenzial kann im Bereich der Sekundarstufe in der Förderung unterstützend sein, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch besonders im Fremdsprachenunterricht zunehmend grammatische Kenntnisse erwerben, die für den Rechtschreiberwerb relevant sind.

Ausgewählte Verfahren der Diagnostik

Um der Vielfalt der Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern im Rechtschreiben gerecht zu werden, ist eine kontinuierliche Beobachtung und Erhebung des Lernstandes wichtig und selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht. Darüber hinaus können bei Schwierigkeiten im Rechtschreiblernen weitere diagnostische Abklärungen erforderlich sein. „Die Diagnostik bei Rechtschreibschwierigkeiten umfasst standardisierte Rechtschreibtests, die Analyse des Lernentwicklungsstandes, detaillierte Fehleranalysen und die Beobachtung des Lernverhaltens. Die Förderung sollte sich an den Ergebnissen der Diagnostik orientieren und ausgehend von der bisher erreichten Entwicklungsstufe spezifisch die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die Phonemanalyse, Rechtschreibregeln, morphematische Strukturen und Lernwörter vermitteln und einüben“ (Scheerer-Neumann 2018, S. 135).

Folgende Schritte werden für die Diagnostik im Bereich Rechtschreiben von Scheerer-Neumann (2018, S. 121) vorgeschlagen:

- „Ermittlung der Rechtschreibkompetenz mit Hilfe von standardisierten und normierten Verfahren, ggf. auch Rückgriff auf einen Rechtschreibtest für eine niedrigere Klassenstufe
- Zuordnen der Rechtschreibleistung zu einer Entwicklungs- oder Kompetenzstufe und Ermittlung des primären Förderbedarfs in der alphabetischen oder orthografischen Rechtschreibstrategie oder beim Erwerb von Lernwörtern
- Feindiagnose der Rechtschreibprobleme
- Beobachtungen zu gegenstandsbezogenen Lernstrategien“

Für die Berliner und Brandenburger Grundschulen stehen als landesspezifische Instrumente zur Erfassung des Rechtschreibkönnens im Rahmen der lernprozessbegleitenden Diagnostik folgende Instrumente zur Verfügung: *Lau-Be*, *ILeA-Bilderliste*, *ILeA plus A1*, *A11*, *B*, *C* und *D* sowie die *Lernausgangslage 7 (digiLAL)*.

In *ILeA plus* (2020) wird der Stand des rechtschreiblichen Könnens anhand von Schreibungen einzelner Wörter sowie von Sätzen erhoben. Die Aufgaben im Bereich Deutsch für die Jahrgangsstufen 1–6 reichen von der Erfassung allererster schriftsprachlicher Voraussetzungen (im Aufgabenpaket A11) über das alphabetische bis zum orthografisch-morphematischen Schreiben (Aufgabenpakete der Niveaustufen B bis D). Die Rechtschreibaufgaben in *ILeA plus* sind auf die Erfassung der individuellen Schreibentwicklung ausgerichtet. Sie sollen diagnostische Informationen dazu liefern, in welchem Ausmaß die Schreibenden bereits die unterschiedlichen Strategien beherrschen und wo sich Ansatzpunkte für potenzielle Förderaspekte ergeben.

Entgegen des bislang in *ILeA* vorherrschenden Aufgabenformates wurden bewusst Wörter ausgewählt, die sich auf keinen bestimmten Grund- oder Übungswortschatz beziehen. „Für die Auswahl der Wörter und Sätze wurde darauf geachtet, dass wichtige Rechtschreibphänomene enthalten sind, die Lerngegenstand der Grundschule sind: Auf alphabetischer Ebene ist besonders bedeutsam, inwieweit bereits die Verschriftungen alphabetisch zu schreibender Grapheme – besonders mehrgliedriger Grapheme – und lautlich ähnlicher Phoneme sowie die Wiedergabe der Silbenstruktur gelingen. Orthografisch sind die Beachtung elementarer Regeln (z. B. st/sp-Schreibung), die Markierung

von Vokalkürze und Vokallänge, die vokalische und konsonantische Ableitung sowie die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang relevant“ (Kirchner u. a. 2019, S. 73).²⁴

Als Screeninginstrument bietet *ILeA plus* neben den Vorschlägen zu individuellen Fördermaßnahmen Hinweise, bei welchen Schülerinnen und Schülern eine vertiefende Diagnostik notwendig ist. Zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Minderleistungen stehen standardisierte Tests mit Normen für verschiedene Jahrgangsstufen der Primar- und Sekundarstufe zur Verfügung.

Testverfahren				
Name	Jgst.	Einschätzung von Fähigkeiten im Bereich	Auswertung/Interpretation	Zeit
Hamburger Schreibprobe (HSP 1–10) (May 2012, 2015)	1–10	Verfahren zur Ermittlung der allgemeinen Rechtschreibkompetenz und Erwerbsstand grundlegender Rechtschreibstrategien	Anzahl der korrekten Wörter und der Graphemtreffer, Lupenstellen im Hinblick auf Rechtschreibstrategien	ca. 30 min Auswertung online oder manuell
Deutscher Rechtschreibtest (DERET) (Stock/Schneider 2008)	1–6	Verfahren zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz	Anzahl der korrekten Schreibungen, spezifisch zur Groß- und Kleinschreibung, zu orthografischen Basiskompetenzen	ca. 25–45 min Auswertung online oder manuell
Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT) (Grund, Leonhardt & Naumann 2017)	1–5	Verfahren zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz	Ermittlung spezifischer Fehlerschwerpunkte	ca. 35–45 min

May, Peter. 2018. Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz. Stuttgart: Klett/VPM

Stock, Claudia / Schneider, Wolfgang. 2008. DERET 1–2+. Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Göttingen: Hogrefe (ebenso DERET 3–4+ für das dritte und vierte Schuljahr)

Martinez Méndez, Rebekka / Schneider, Michael / Hasselhorn, Marcus. 2015. Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Göttingen: Hogrefe

Müller, Rudolf. 2003. DRT 1. Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klassen. Göttingen: Hogrefe (ebenso DRT 2 für 2. Klassen u. DRT 3 für 3. Klassen)

Grund, Martin / Leonhardt, Rainer / Naumann, Carl Ludwig. 2017. DRT 4. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Göttingen: Hogrefe (ebenso DRT 5 für 5. Klassen)

²⁴ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). 2020. ILeA Plus: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/47>, Zugriff am: 29.09.2021

Von einer qualitativen, d. h. detaillierten Analyse der Rechtschreibfehler lassen sich gezielt Ansatzpunkte für die Förderarbeit ableiten. Die Förderung sollte auf die individuellen Bedürfnisse und auf die primär zu fördernden Bereiche (alphabetisch, orthografisch, Lernwörter) ausgerichtet sein. Damit Schülerinnen und Schüler viele Schreiberfahrungen sammeln können, ist vor allem von den Texten der Lernenden auszugehen, um systematisch individuelle Übungsschwerpunkte festlegen zu können.



Abb. 39: Strategiekarten-Fächer

Die in der nachfolgenden Übersicht dargestellten testunabhängigen Verfahren zur qualitativen Fehleranalyse können wie die Testverfahren genutzt werden, stehen jedoch gleichfalls kostenpflichtig zur Verfügung.

Testunabhängige Verfahren		
Name	Hinweise	Zeit
Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse (DoRA) (Löffler/ Meyer-Schepers 1992)	Löffler, Ilona / Meyer-Schepers, Ursula. 1992. DoRA Dortmund Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers. Dortmund	
Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA), (Herné/Naumann 2002, 2015)	Die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) ist ein sprachwissenschaftlich fundiertes Verfahren zur Analyse von Rechtschreibfehlern. Ziel des Verfahrens ist die Ermittlung derjenigen Strukturbereiche des Schriftsystems, in denen Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Rechtschreibung noch Schwierigkeiten zeigen. Die Ergebnisse werden in Form von Rechtschreibprofilen dargestellt, aus denen sich individuelle Förderpläne ableiten lassen, die passgenaue Förder- oder Therapiemaßnahmen ermöglichen. (16 Hauptkategorien auf den Analyseebenen Phonologie, Vokalquantität, Morphologie und Syntax) Seit 2010 wird das Verfahren vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin im Kompetenzbereich Rechtschreibung zur Entwicklung und Auswertung bundesweiter Vergleichsarbeiten in der Primarstufe und Sekundarstufe (VERA) verwendet.	20–30 min
Oldenburger Fehleranalyse (OLFA) (Thomé/Thomé 2010, 2011, 2020)	Fehleranalyse anhand von frei formulierten Texten von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 3–9 Die qualitative Fehleranalyse dient der Beschreibung eines individuellen Fehlerprofils.	ca. 50 min

Vergleich von HSP, AFRA und OLFA in: Siekmann, Katja / Thomé, Günther. 2012. De orthographische Fehler. Oldenburg: IsB

Löffler, Ilona / Meyer-Schepers, Ursula. 1992. DoRA. Dortmund Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers. Dortmund: (ohne Verlag)

Herné, Karl-Ludwig / Nauman, Carl Ludwig. 2015. AFRA. Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Aachen: Alfa Zentaurus

Thomé, Günther / Thomé, Dorothea. OLFA 3–9. 2010. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3–9. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten. Oldenburg: isb Verlag

Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose

In der Veröffentlichung „Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose“ (QUA-LIS NRW 2016) bildet die Analyse eines individuellen Lernprodukts aus dem Unterricht den Ausgangspunkt der Betrachtung. In einem Schülertext werden die Fehlerschwerpunkte analysiert und mit dem Fokus auf sogenannte Lupenstellen untersucht. Die so ermittelten Ergebnisse lassen eine Bewertung über einen eventuell bestehenden Förderbedarf zu. Sie zeigen aber auch, dass Fehler aus Schwierigkeiten der Schriftsprache entstehen können, die möglicherweise noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren und deren Bewältigung deshalb noch nicht erwartet werden kann.

In der Handreichung werden ausgehend von einem konkreten Lernprodukt aus dem Unterricht die Verfahrensschritte und Möglichkeiten der qualitativen Fehleranalyse vorgestellt und ihre mögliche Einbindung in die weitere Unterrichtsplanung praxisnah dargestellt. Die Auswertung der Texte der Schülerinnen und Schüler erfolgt bezogen auf „Lupenstellen“. Die qualitative Fehleranalyse ist in der orthografischen Stufe verankert und nutzt, analog zu VERA 3 und VERA 8, die im Folgenden dargestellten Kategorien zur Einordnung der Rechtschreibfehler im Hinblick auf die Lupenstellen.

Lupenstelle		Beispiel
Vokallänge +	VL+	<i>Dahme</i> statt <i>Dame</i>
Vokalkürze -	VL-	<i>Sane</i> statt <i>Sahne</i>
Vokalkürze	VK	<i>Waser</i> statt <i>Wasser</i>
vokalische Ableitung	VA	<i>Beume</i> statt <i>Bäume</i>
konsonantische Ableitung	KA	<i>liep</i> statt <i>lieb</i>
unselbstständige Morpheme	UM	<i>sonnich</i> statt <i>sonnig</i> <i>ferbrannt</i> statt <i>verbrannt</i>
Morphemgrenze	MG	<i>vieleicht</i> statt <i>vielleicht</i>
Groß- und Kleinschreibung	GK	<i>fenster</i> statt <i>Fenster</i> <i>Groß</i> statt <i>groß</i>
spezielles Graphem	SG	<i>Schtunde</i> statt <i>Stunde</i> <i>for</i> statt <i>vor</i>
Graphemauswahl	GA	<i>schlümm</i> statt <i>schlimm</i> (Dialekt/Rundung)

Tabelle 4: Orthografische Phase nach © Naumann 2008

Nach der gewohnten Korrektur der Texte der Schülerinnen und Schüler erfolgt neben der Benennung von Fehlern und der Angabe ihrer Anzahl vertiefend eine Analyse der Fehlerschwerpunkte. Dazu wird der Text mithilfe der Tabelle zur Fehleranalyse ausgewertet. Alle Wörter, die von den Schülerinnen und Schülern falsch geschrieben wurden, werden auf ihre Lupenstellen hin untersucht. Diese Lupenstellen zeigen an, in welchen Bereichen der Rechtschreibung die Probleme der Schülerinnen und Schüler liegen und welche vordergründig zu fördern sind. Die Arbeit an den individuellen Fehlerschwerpunkten und entsprechende Fortschritte können fortlaufend dokumentiert und in Lern- und Entwicklungsgesprächen rückgemeldet werden.

Insbesondere in der Sekundarstufe können Schülerinnen und Schüler auch aus den eigenen Texten Wörter bzw. Fehlerschwerpunkte sammeln, bei denen sie die größten Probleme haben. Mit der individuellen Auswahl wird das Interesse daran gefördert, Strategien zu finden, mit denen diese Fehler vermieden werden können, sowie die orthografischen Regeln zu erkennen und anzuwenden. Diese selbst formulierten oder im Unterricht thematisierten Regeln und Strategien können auf Spickzetteln, auf Strategiekarten zur verbalen Selbstkonstruktion, in Buddy Books oder in Rechtschreibheften als Erinnerungshilfe zum Schreiben eigener Texte notiert werden. Des Weiteren können sich die Schülerinnen und Schüler eine Liste der persönlichen schwierigen Wörter anlegen (z. B. in Form von Karteikarten einer Lernkartei oder eines Wörterheftes) bzw. ein Trainingstagebuch. So können Wörter, die immer wieder falsch geschrieben werden, gezielt in die weiteren Übungen aufgenommen und wiederholt werden. Die Wörter könnten nach Fehlerarten geordnet aufgeschrieben werden, z. B. Laut-Buchstabe, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung.

Keinesfalls sollten zu viele Fehlerschwerpunkte zum Üben bzw. zur Korrektur ausgewählt werden. Rechtschreibung und mühseliges Korrigieren und Überarbeiten von Texten sollte als sinnvoll und notwendig erlebt werden. Authentische Schreibsituationen sollten so genutzt werden, dass in denen die orthografische Korrektheit der Texte wirklich eine Rolle spielt. Lindauer und Schmellenthin (2019, S. 8) schlagen vor, den Regelbereich auszuwählen, der für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist und in dem sich die größten Unsicherheiten zeigen (vgl. auch Leßmann). „Grundsätzlich soll man sich in der Primarschule auf einen Regelbereich beschränken; auf der Sekundarstufe I können je nach Fähigkeiten der Lernenden auch mehrere Regeln fokussiert werden. Bei der Auswahl der Lernwörter können je nach individuellem Lernstand 2–5 Lernwörter ausgewählt werden, aber: Je schwächer die Rechtschreibleistung bzw. je geringer die Rechtschreibkompetenz, desto weniger Fehler kann man anstreichen, damit die Korrektur für schwächere Schüler und Schülerinnen lernförderlich wird“ (Lindauer/Schmellenthin, 2019, S. 8). Es wird vorgeschlagen, die Auswahl der zu korrigierenden Wörter entsprechend zu markieren.

Aufgaben:

Korrigiert die sprachlichen Fehler (Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung) sowie die stilistischen Mängel.

- **Nutzt** für die Korrektur Regeln und Strategien zur richtigen Schreibung sowie ein Wörterbuch der deutschen Sprache.
- **Beachtet** bei der Korrektur der stilistischen Mängel, dass eine verbesserte Verständlichkeit der Sätze bzw. des Textes erreicht wird.

Teilt euch in der Gruppe auf und **konzentriert** euch bei der Korrektur jeweils nur auf **einen farblich markierten Fehlerschwerpunkt**.

∅ sprachliche Fehler (Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung):

- Groß- bzw. Kleinschreibung
- Kommasetzung
- das- bzw. dass-Schreibung
- i- bzw. ie-Schreibung

∅ stilistische Mängel:

- Satzbau
- Wortwahl

Im ersten Sinnabschnitt (Z. 7-18) erklärt der Verfasser die Gewöhnung an Fremdwörter **und** **die** Problematik **und** das **ringen** nach der richtigen Verwendung dieser. Im zweiten Sinnabschnitt (Z. 19-34) zieht der Verfasser den Vergleich zu anderen Sprachen und deren Umgang mit Fremdwörtern **z.** B. „Bratwursts“ im Englischen **w** an ein Fremdwort eine **Sprachtypische** Endung **und nicht die „korrekte“ Endung des Fremdworts** **und das** man das im **deutschen** genauso handhaben sollte. Im folgenden Sinnabschnitt (Z. 35-40) betont der Verfasser die **Abwegigen** des **verwendens** englischer Endungen bei Anglizismen. Im vierten Sinnabschnitt (Z. 41-49) beschreibt er das Einbürgern/Eindeutschen von englischen Wörtern **die** wie deutsche Verben nach den gleichen Regeln gebeugt werden. Im **Letzten** Sinnabschnitt (Z. 50-61) **Betont** der Verfasser **das** die Sprache und ihre Sprachveränderung sehr schnelllebig sind und **das** gängige Fremdwörter schnell veralten (wie ein Trend) **und** er **gibt** einen Ausblick in die Zukunft **und** **stellt** in seinem Fazit die Aussage: Dann wird man ein paar Ideen recyceln und etwas Neues designen. **Oder** ein paar Ideen **widerverwerten** und etwas Neues gestalten.

Förderung der orthografischen Strategie

Das prinzipielle Vorgehen in der Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist nicht von der Jahrgangsstufe abhängig, sondern individuell vom Entwicklungsstand beim Rechtschreiberwerb und den spezifischen Problemen im Lesen und Rechtschreiben von Kindern und Jugendlichen. „Zum Lernen von Rechtschreibung brauchen Schülerinnen und Schüler viele Beispiele, Aufmerksamkeit und systematisches Feedback.“ (vgl. Müller 2020, S. 30) Mit einem systematischen Rechtschreibunterricht bzw. Rechtschreibtraining muss ganz bewusst die Aufmerksamkeit auf die Wörter gelenkt werden. Es sollte jedoch im Rahmen der Förderung möglichst nicht mit Ausnahmen oder schwierigen Fällen der Rechtschreibung begonnen werden.

Trainingsprogramme im Bereich der orthografischen Strategie vermitteln einen Einblick in linguistische Strukturen und geben Strategien und/oder Algorithmen vor, über die diese Strukturen genutzt werden können. Ein bekanntes und empirisch überprüftes Förderprogramm auf Regelbasis ist das Marburger Rechtschreibtraining, das sehr systematisch aufgebaut ist und die Groß- und Kleinschreibung, die Vokallängenmarkierung und morphematische Schreibungen thematisiert (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 129).

Trainingsprogramme			
Name	Jgst.	Hinweise	Zeit
Marburger Rechtschreibtraining (MRT) (Schulte-Körne/Mathwig 2013)	2–6	Das Marburger Rechtschreibtraining stellt mit einem Grundgerüst von acht Regeln in zwölf Kapiteln Lösungswege/Algorithmen für die wichtigsten Rechtschreibprobleme bereit. Das Rechtschreibtraining ist geeignet für die schulische und außerschulische Förderung, auch für das angeleitete Üben von Eltern mit ihren Kindern.	zwei Einheiten pro Woche a 45 min Übungszeit 20–30 min.

Trainingsprogramme, insbesondere Online-Übungsprogramme, bieten zum einen eine breite Übungspalette für die Auswahl von Angeboten zur individuellen Förderung des Rechtschreiblernens und zum anderen die Möglichkeit eines unmittelbaren Feedbacks auf den Übungserfolg. Auf dieser Weise können sie sowohl die Lernmotivation als auch die Übungsbereitschaft sowie das Sichtbarmachen des Lernerfolgs wesentlich unterstützen.

Online-Übungsprogramme

Name	Hinweise
Rechtschreibportal <i>orthografietrainer.net</i>	Das Portal <i>orthografietrainer.net</i> ist ein kostenfreies Webangebot, das mithilfe von Übungen (Einsetzübungen, freien Trainings und Kompetenztests) die Kompetenz im Bereich Rechtschreibung und Grammatik fördert. Weitere allgemeine Informationen zum Online-Übungsprogramm <i>orthografietrainer.net</i> sind zu finden unter Müller o. J.: http://p.bsbb.eu/3g , Zugriff am: 22.07.2021
Online-Lernplattform <i>scoyo.de</i>	Scoyo ist ein kostenpflichtiges Webangebot, das mithilfe von Übungen, die in einer Rahmengeschichte in einer Abenteuerwelt eingebettet sind, insbesondere Kompetenzen im Bereich Rechtschreibung und Grammatik fördert. Es werden u. a. Übungen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1–4 oder 5–7 angeboten. Die Übungen sind jedoch auch für Schülerinnen und Schüler der nachfolgenden Klassenstufen einsetzbar, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Weitere allgemeine Informationen zur Online-Lernplattform <i>scoyo.de</i> sind zu finden unter Gutfleisch 2009: http://p.bsbb.eu/3h , Zugriff am: 10.11.2021

Insbesondere in der Primarstufe ist es wichtig, die Wörter des Grundwortschatzes in die Auswahl und das Training von Übungsschwerpunkten einzubeziehen und im Rahmen der Förderung auch haptisch damit zu arbeiten. Ein nach Strategien strukturierter und nach Phänomenen geordneter Grundwortschatz (Berlin und Brandenburg) einschließlich der 100 häufigsten Wörter sowie Aufgabenanregungen finden sich im Praxismaterial des LISUM „Grundwortschatz sichern“ (Gutzmann 2014). Für die Schulanfangsphase wurden unter Einbeziehung der Häufigkeitswörter zum Training der Lese- und Schreibflüssigkeit die Handreichungen „Schreibflüssigkeit trainieren“ (Hoppe 2020) und „Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche“ (Hoppe 2021) entwickelt.

Sowohl innerhalb des Rechtschreibunterrichts als auch im Rahmen der Förderung gilt es, Wege und Möglichkeiten des eigenaktiven Rechtschreiblernens zu eröffnen, indem die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Aufgabenstellungen zum Sammeln, intelligenten Abschreiben und Sortieren Erfahrungen mit richtig geschriebenen Wörtern und Sätzen machen können – als unverzichtbare Grundlage für den Erwerb der orthografischen Strategie (vgl. Baark u. a. 2019, S. 12). Trainingsprogramme bieten stets eine Orientierung, mit der Förderung dort anzusetzen, wo die Rechtschreibphänomene als Fehlerschwerpunkte verortet sind. Keinesfalls sollte dies ohne Kontext geschehen – auch in der Förderung von Schülerinnen und Schülern ist die systematische Einbindung in das Schreiben freier Texte gefragt. Gerade die freien Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler ermöglichen Einsichten in den Entwicklungsstand des Rechtschreibkönnens.

Folgende Techniken und Hilfen unterstützen den Erwerb von Lernwörtern:

- das Formulieren von Lernschritten/Algorithmen für das Einprägen neuer Lernwörter
- der Einsatz von Rechtschreibkarteien
- die Nutzung von Rechtschreibplattformen
- der Einsatz einer Lernbox mit individuellen Lernwörtern
- das Anlegen von Wörtersammlungen
- das Untersuchen von Fehlertexten
- der regelmäßige Einsatz des Wörterbuches
- die Durchführung von Rechtschreibgesprächen

Rechtschreibgespräche

Lernförderlich für das Rechtschreiblernen haben sich Aufgaben bzw. Übungen erwiesen, die Anlass für den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern bieten. Es geht also nicht nur darum, Fehler zu vermeiden, sondern für orthografische Fragen zu sensibilisieren und viel über das orthografische System zu erfahren. Gleichfalls können Einblicke darin gewonnen werden, inwieweit Regeln bzw. die Anwendung von Strategien oder Algorithmen von den Schülerinnen und Schülern verstanden worden sind und umgesetzt werden können. So bieten Rechtschreibgespräche einen Rahmen zum Nachdenken über Schreiben. Ausgangspunkt für Rechtschreibgespräche im Klassenverbund, in der Kleingruppe oder in Partnerarbeit können Schreibungen der Schülerinnen und Schüler sein oder auch Lernaufgaben zum Rechtschreiben, die regelmäßig in die Gestaltung und Planung eines strategieorientierten Rechtschreibunterrichts integriert sein sollten.

Erika Brinkmann ermutigt dazu, Sammel- und Sortieraufgaben zu verschiedenen orthografischen Phänomenen zu nutzen und dabei die Schülerinnen und Schüler immer wieder anzuregen, die Rechtschreibung zu erforschen, nach Regelmäßigkeiten zu suchen und gemeinsam *Faustregeln*, z. B. zu den Häufigkeitsschreibungen zu formulieren. „In den Rechtschreibgesprächen spielt das morphematische Prinzip eine große Rolle, z. B. für das Ableiten von Wortendungen und Umlautungen und immer wieder werden Wortfamilien genutzt, um die Stammkonstanz der Schreibung von noch unbekanntem Familienmitgliedern zu erschließen.“ (Brinkmann 2015, S. 47) In dem Projekt der Bremer Rechtschreibforscher*innen, von Brinkmann mit initiiert und begleitet, sind beachtliche Erfolge in der Förderung des Rechtschreibkönnens von Bremer Grundschulinnen und Grundschulern erzielt worden (Brinkmann/Brügelmann 2018, S. 45f.).

Scheerer-Neumann (2018) betont gleichfalls als hilfreich und unterstützend das kommentierende Schreiben unter Verwendung von Merksätzen bzw. Algorithmen.

In der Sekundarstufe haben sich als Thema von Rechtschreibgesprächen auch das Schreiben von Pseudowörtern als motivierend und anregend gezeigt, über Schreibweisen von Wörtern nachzudenken. Die Schülerinnen und Schüler schreiben individuell die jeweiligen Pseudoformen auf, sammeln die unterschiedlichen Schreibweisen und die entsprechenden Begründungen und tauschen sich dazu aus.

Christa Erichson und Beate Leßmann haben mit ihren Veröffentlichungen wesentlich dazu beigetragen, dass sich das gemeinsame Gespräch über das Wort oder den Satz des Tages bzw. über den harten Brocken des Tages insbesondere in der Grundschule bereits gut etablieren konnte. Farbliche Markierungen, Algorithmen einschließlich Visualisierungen sowie Symbole und Instruktionssätze für die Anwendung von Strategien stützen die Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf das orthografische Lernen (u. a. Erichson 2015, Leßmann 2019).

In aktuellen Berliner Veröffentlichungen finden sich gleichfalls entsprechende Bezüge zu der Bedeutsamkeit von Rechtschreibgesprächen, die auch einen festen Platz im Rechtschreibunterricht der Sekundarstufe finden sollten. Müller schreibt dazu: Rechtschreibgespräche sind eine „höchst effiziente Methode“, die sich für „kurze, regelmäßige und beispielorientierte Übungsphasen“ eignet (2019, S.13). Für die Grundschule wurde durch das Zentrum für Sprache Berlin (ZeS) die Broschüre „Rechtschreibgespräche – didaktische Hinweise für die Grundschulen“ (Brose 2019) bereitgestellt. Auch im Fachbrief Grundschule Nr. 11 „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“ (Pieler 2018) finden sich Hinweise zum Nachdenken über Rechtschreiben und die Einführung und Nutzung von Strategiezeichen zum strategiebasierten Rechtschreiblernen.

Aspekte des Rechtschreiblernens mehrsprachig und interkulturell aufwachsender Kinder und Jugendlicher

Oftmals verfügen mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler über Erfahrungen in verschiedenen Sprach- und Schriftsystemen und somit über eine höhere Sprachbewusstheit, die für das Rechtschreiblernen förderlich sein kann. Es können aber auch Übertragungsfehler entstehen, wenn sie ihre Hör-, Aussprache-, Lese- und Schreibgewohnheiten der Erstsprache auf die deutsche Sprache übertragen und anwenden. Dies zeigt sich u. a. in

- der Wahrnehmung von Konsonantenhäufungen, die z. B. in türkischen Wörtern kaum vorkommen,
- der Unterscheidung betonter und unbetonter Silben, gerade, wenn dies in der anderen Sprache nicht erforderlich ist,
- der satzinternen Großschreibung von Nomen, insbesondere, wenn in anderen Sprachen die durchgängige Kleinschreibung verwendet wird.

Bei Kindern, die vor der Einschulung zwei Jahre einen Kindergarten besucht haben, lassen sich kaum Einflüsse auf die Rechtschreibung in Form spezifischer Rechtschreibfehler oder Interferenzen feststellen (vgl. Grießhaber 2004, Jeuk 2009, Thomé 1987, Fix 2002). Mehrsprachige Kinder machen selten andere Rechtschreibfehler als einsprachige Kinder, aber tendenziell mehr Fehler (vgl. Grießhaber 2004).

Bedeutsam ist jedoch, dass Lehrkräfte für die Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert sind, um spezifische Fehler, die auf den Einfluss aus der Erstsprache zurückzuführen sind, entsprechend in der Förderung aufzugreifen. So existieren z. B. Vokallängenunterschiede in der Erstsprache Arabisch nicht und die Unterscheidung und korrekte Schreibung von Wörtern wie z. B. <Ofen> und <offen>, <schief> und <Schiff> ist für die Lernenden sehr schwierig.

„Es ist gerade für mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler sinnvoll, im Unterricht richtig geschriebene Wörter zu betrachten und genau zu lesen, sich beim Schreiben und Sprechen an ihnen zu orientieren und systematische Zusammenhänge innerhalb der Wortschreibung sowie mit dem individuell Gesprochenen zu entdecken. Dies befördert die Entwicklung von orthografischen Eigenregeln, die auch über das alphabetische Prinzip hinausgehen“ (Baark u. a. 2019, S. 13).

Fundstelle Förderideen

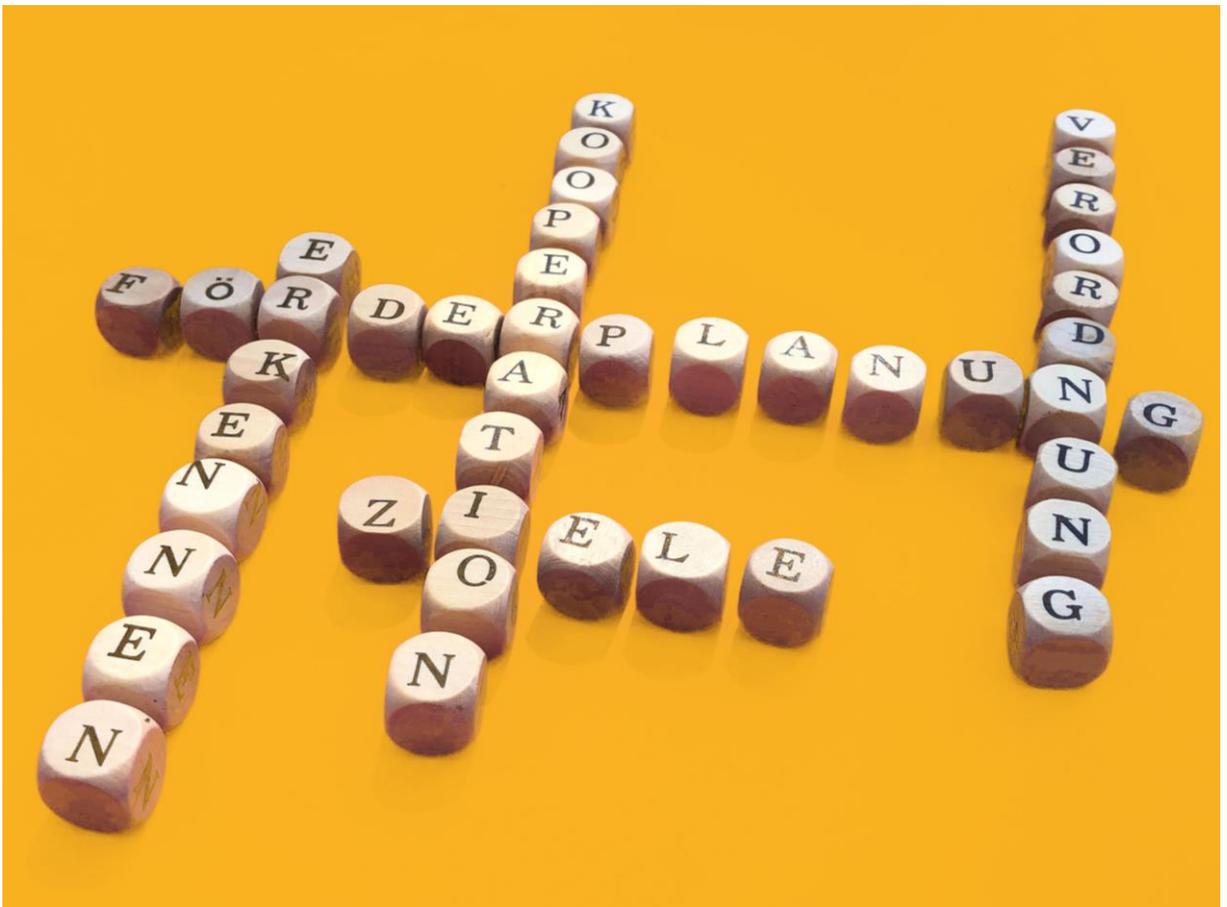
- Baark, Claudia / Hüttis-Graff, Petra / Lüdtke, Ulrike u.a. 2019. Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4p>, Zugriff am: 26.08.2021
- Brose, Jovita Lisa. 2019. Rechtschreibgespräche – didaktische Hinweise für die Grundschule. Berlin. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3t>, Zugriff am: 04.08.2021
- Gutzmann, Marion. 2014. Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/e>, Zugriff am: 22.07.2021
- Hoppe, Irene. 2020. Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/j>, Zugriff am: 22.07.2021
- Hoppe, Irene. 2021. Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/32>, Zugriff am: 22.07.2021
- Leßmann, Beate: Wort des Tages oder Satz der Woche mit der Ampel-Methode. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/5e>, Zugriff am: 26.08.2021
- Müller, Hans-Georg. 2019. Rechtschreibung – didaktische Hinweise für die Sekundarstufe. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Zentrum für Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/48>, Zugriff am: 26.08.2021
- Pieler, Mechthild. 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 04.08.2021

Förderplanung konkret

Die qualitative Fehleranalyse ergab, dass die Schülerin D (Jahrgangsstufe 7) die alphabetische Strategie beherrscht, ebenso morphematische Schreibungen wie z. B. bei einzelnen Wörtern die Umlautung sowie die Schreibung der Vorsilbe <ver>. Vereinzelt treten Fehler in der Großschreibung bei Nominalisierungen auf. Die Fehlerschwerpunkte liegen im Bereich der orthografischen Strategie, insbesondere in der Vokallängenmarkierung bei der Konsonantenverdopplung und Kennzeichnung des Dehnungs-h sowie bei der Schreibung von s-Lauten.

Förderbereich Rechtschreiben Förderschwerpunkt Rechtschreiben – orthografische Strategie		
Nächster Lernschritt	Inhalte der Förderung	Material und Organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Großschreibung bei Nominalisierung • Unterscheidung der Vokallänge • Einsicht in die Regel bei der Schreibung von Doppelkonsonanten • Texte binnendifferenziert und kooperativ überarbeiten (verschiedenfarbige Markierungen für ausgewählte Fehlerschwerpunkte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Proben zur Bestimmung von Wortarten nutzen, • Nominalisierungen anhand von Nomensignalen identifizieren • unterschiedliche Vokallänge unterscheiden und markieren • Sammeln, Ordnen, Strukturieren von Wortmaterial • Führen von Rechtschreibgesprächen • Einführung/Vertiefung von Arbeitsformen des kooperativen Arbeitens • Erstellen von Erklärvideos zu bestimmten Rechtschreibphänomenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte in Kleinschreibung zum Überarbeiten • Leßmann-Rechtschreibboxen, Rechtschreibkarteien²⁵ • Online- Übungsprogramme, z. B. orthografie.net • kollaboratives Überarbeiten von Texten, z. B. mithilfe eines Etherpads • Orthografikus (Finken-Verlag) • Rechtschreib-Memorys (z. B. Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung, ausgewählte Rechtschreibphänomene)

²⁵ Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxen> und <http://p.bsbb.eu/rechtschreibboxsek>, Zugriff am: 26.08.2021



4 Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis

4 Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis

4.1 Grundsätze der Förderung zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Auftrag der Schule ist es, Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Lernen bestmöglich individuell zu fördern. Insgesamt erscheint es wichtig, in Teamarbeit an der Schule ein schulbezogenes Konzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln. Aspekte des Konzeptes können u. a. sein:

- Verfahren zur Umsetzung der besonderen Förderung bei Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben
- Verabredungen zur Förderplanung und Dokumentation der Art und Dauer der Förderung
- Festlegung von Maßnahmen zur Prävention bzw. zur Förderung in allen Fächern
- Verabredungen zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs
- Vereinbarungen zur Nutzung von Diagnose- und Fördertools

Bei den schulischen Verabredungen können ergänzend zu den methodisch-didaktischen Prinzipien des Förderns ebenso lern- und motivationspsychologische Prinzipien berücksichtigt werden. Diese können für den Erfolg des Lese-Rechtschreibtrainings relevant sein (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 70 f).

Lern- und motivationspsychologische Prinzipien

Anpassung des Lernangebots an den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler

- den nächsten Lernschritt und Inhalte der Förderung diagnosegestützt festlegen, dabei Orientierung an Entwicklungsmodellen bzw. Lese- und Rechtschreibprofilen: „Was hat eine Schülerin bzw. ein Schüler über den Aufbau von Schrift verstanden? Was muss sie bzw. er noch lernen und was sind die nächsten sinnvollen Schritte“ (Weinhold/Fay 2017, S. 130)?
- eine lernzielbezogene Passung zwischen den individuellen Schwierigkeiten und dem Lerngegenstand auf der Basis qualitativer Fehleranalysen herstellen
- zu Beginn von Übungssequenzen Aufgaben mit hoher Lösungswahrscheinlichkeit bereitstellen, allmähliche Steigerung der Schwierigkeit

Entlasten der Komplexität des Lerngegenstandes

- Aufgabenformate nutzen, bei denen wenig bzw. weniger als gewöhnlich üblich geschrieben werden muss, z. B. Diktieren von Texten, Ergänzen von Lückentexten, Übungen zur Silben- und Phonemsegmentierung mit Motorik verbinden (Silbenscreiten, Anlautspiele)
- Konsonantencluster in den ersten Übungswörtern vermeiden, kurze Wörter ohne Konsonantencluster lesen
- zu Beginn der Rechtschreibförderung lauttreue Wörter verschriften
- am PC schreiben (Tastatur bietet Abwechslung, Software ermöglicht Rechtschreibkontrolle)
- Online-Übungsprogramme in die Förderung einbeziehen

Aufbau und Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes

- Lernfortschritte ermöglichen durch Aufgaben und Übungen, die leistbar sind
- positives Feedback geben als unmittelbare Rückmeldung zu korrekt gelösten Aufgaben
- zusätzliche Verstärker nutzen, die nicht nur für Leistung, sondern auch für Anstrengung vergeben werden
- Stärken in anderen Bereichen bewusst machen
- zum reflexiven Arbeiten ermutigen und Orthografie als etwas Erlernbares erfahren

Vermittlung und Einübung von Lösungsalgorithmen und Lernstrategien

- Strategien vermitteln, mit denen die Schülerinnen und Schüler durch ihre eigene Initiative die Fehlerzahl reduzieren können, z. B. Lernstrategien zum wortspezifischen Lernen, Kontrollstrategien zur Überprüfung des Geschriebenen, Strategien zur Nutzung von Informationen, etc.
- Wörterbücher nutzen, auch Online-Wörterbücher
- Lösungsalgorithmen einüben (z. B. zum Abschreiben in vier Schritten, zum Einprägen von Lernwörtern, zu wortspezifischen Trainingsverfahren)
- selbstständiges Stellen von Fragen an den Text als erfolgreiche Verstehensstrategie fördern

Berücksichtigung von Vergessensprozessen durch systematische Wiederholung

- Karteikartenverfahren zum wiederholten Üben nutzen
- mehrmaliges Wörterlistentraining/Schreibflüssigkeitstraining durchführen

Ergänzen der spezifischen Übungen durch authentisches Lesen und kommunikatives Schreiben

Auflockerung des Trainings durch lerngegenstandsbezogene Spiele und Rätsel

- auf den Wechsel von aufmerksamkeitsintensiven Übungen und Auflockerungen achten
- Spiele und Rätsel in Übungsphasen einplanen

Überprüfung des Lernfortschritts in kurzen Intervallen und entsprechende Anpassung des Lernangebotes

- Verfahren zur Lernfortschrittsdiagnostik einbeziehen
- diagnostische Informationen für ein Feedback nutzen und kontinuierlich Rückmeldung geben

Aspekte zur didaktisch-methodischen Planung des Förderunterrichts

Prinzipiell sind für den Förderunterricht didaktische Vorgehensweisen geeignet, die sich auch im Regelunterricht bewährt haben, zumeist muss auf Lernangebote einer früheren Jahrgangsstufe zurückgegriffen werden. Für den Lernprozess kann es förderlich sein, bestimmte kognitive Operationen zu verlangsamen und zu konkretisieren (z. B. explizite Silbengliederung beim Lesen, Einführung von Handzeichen für Phoneme).

Ein Ziel der Förderung besteht darin, mehr zu reflexiver Arbeitsweise anzuregen. Bei der Drei-Wörter-Aufgabe werden drei bis fünf schwierige (Fehler-)Wörter auf Kärtchen vorgegeben, das einzelne Wort genau angeschaut, schwierige Stellen benannt, das Wort verdeckt, aufgeschrieben und überprüft. Dieser Weg sollte in der ersten Förderstunde demonstriert und die Einsicht vermittelt werden, dass Rechtschreibung erlernbar ist.

In Förderstunden bietet sich eine Gliederung in Lerneinheiten an: In einer Lerneinheit werden Übungen zur Wortschreibung und Rechtschreibregeln bewältigt bzw. Leseübungen (z. B. zur Segmentierung), in einer weiteren Lerneinheit besteht die Möglichkeit zum freien Schreiben bzw. zum Lesen oder Vorlesen bzw. Mitlesen.

Möglichkeiten der Unterstützung in allen Fächern

Texte können nicht in der erwarteten Geschwindigkeit gelesen werden, die zur Verfügung stehende Zeit reicht nicht aus, Lerninhalte können somit nicht vollständig erfasst werden.

- mehr Lesezeit geben
- ggf. für Lernsituationen Texte kürzen/vereinfachen
- Texte strukturieren, in Abschnitte mit Zwischenüberschriften gliedern, Flattersatz
- einen größeren Zeilenabstand und ggf. größere Schrift nutzen
- wichtige Textstellen/Wörter hervorheben (fett drucken)
- bildliche Unterstützung geben
- Partner- und Gruppenarbeit einsetzen: Partnerin bzw. Partner liest vor bzw. gibt Leihilfe
- Aufgabenstellungen vorlesen, ggf. auf Tonträger sprechen für wiederholtes Abrufen durch die Schülerinnen und Schüler

Die Schülerin bzw. der Schüler macht beim Lesen viele Fehler, Inhalte und Aufgaben werden falsch verstanden.

- Texte bzw. Aufgabenstellungen vorlesen
- digitale Medien nutzen (z. B. Vorleseprogramm)
- den Text vorher bekannt geben / Lesevorbereitung als Hausaufgabe
- Tandemlesen
- keine Aufforderung zum lauten Vorlesen in der Klasse: mitlesen lassen durch Mitzeigen der Wörter
- Erklärungstafeln/Plakate im Fachunterricht, in Alltagssprache übersetzen, Begriffe regelmäßig wiederholen, möglichst gleiche Abläufe einüben

Gedanken, Notizen, Formulierungen können nicht in der vorgegebenen Zeit verschriftlicht werden, die zur Verfügung stehende Zeit reicht nicht aus.

- mehr Zeit zum Schreiben ermöglichen
- den eigenen Text diktieren (Diktierprogramm)
- Scaffolds als Formulierungshilfen bereitstellen
- Leistungen mündlich erbringen
- regelmäßige kurze Sequenzen für ein Training der Schreibflüssigkeit etablieren

Die Anzahl der Rechtschreibfehler ist hoch.

- mehr Zeit zum Korrigieren gewähren
- Nachschlagewerke/Wörterbücher zur Verfügung stellen
- Schreibprogramme mit Rechtschreibhilfen nutzen
- Diktiersoftware nutzen

Das Schreiben an sich stellt eine extreme Anstrengung dar, das Schriftbild leidet darunter.

- Schreibprogramm mit Rechtschreibhilfe nutzen
- Diktiersoftware nutzen
- Leistungen mündlich erbringen

Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Unterstützung bzw. Nutzung des Nachteilsausgleichs ist zu beachten, dass in Leistungssituationen auf die entsprechenden schulgesetzlichen Vorgaben zu achten ist und nicht vom Leistungsniveau abgewichen werden sollte. Bewährt hat sich, wenn in der konkreten Förderplanung und der damit verbundenen Dokumentation folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Ergebnisse der Diagnose des Entwicklungsstandes im Lesen bzw. Schreiben
- Förderbereich, Förderschwerpunkt, Ziele der Förderung bzw. Festlegen der nächsten Lernschritte
- Inhalte der Förderung
- Material und Hinweise zur Organisation
- Zeitrahmen
- ggf. Lernvereinbarung bzw. Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung

Eigenverantwortung und Motivation der Schülerinnen und Schüler können gestärkt werden, wenn Förderziele bzw. die nächsten Lernschritte gemeinsam mit ihnen festgelegt und Eltern in die Lernberatung mit einbezogen werden. Die

Förderziele sollten erreichbar und in der Anzahl begrenzt sein. Die Lernfortschritte werden gezielt geprüft und Erfolge bzw. Misserfolge in einem motivierenden Feedback miteinander besprochen.

Im Rahmen der Absprachen zur Förderplanung ist es bedeutsam, die Lernprozesse, Lernzuwächse und Reflexionen zum Lernen gleichermaßen schülerseitig zu dokumentieren. Als Dokumentationsformen können z. B. Lerntagebücher, Fördertagebücher, Lernjournale, Portfolios, Lernlandkarten genutzt werden. Der Abschluss von Förderereinheiten sollte immer auch einen Rückblick bzw. die Reflexion auf das Geübte bzw. Gelernte bieten. Impulse für Reflexionen könnten sein:

- „Ich habe neu entdeckt, dass ...“
- „Dabei fühle ich mich jetzt sicherer ...“
- „Mir fiel es leicht, ...“
- „Ich habe noch nicht verstanden ...“

So können auch Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ihre Lernentwicklung bewusst wahrnehmen.

Individueller Lernplan

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten weisen sehr individuelle Fehlerquellen auf. Hinzu kommt, dass sie, wie alle Lernenden, ganz eigene Lernvoraussetzungen und Besonderheiten mit sich bringen, die gleichermaßen im Förderprozess Berücksichtigung finden sollten. Daraus ergeben sich ebenso individuelle Maßnahmen der Unterstützung, mit Hilfe derer sich die Schülerinnen und Schüler möglichst optimal entwickeln können. Diese Maßnahmen werden in einem individuellen Lernplan als Lern- und Entwicklungsschritte festgehalten. Solch ein Lernplan stellt in der Unterrichtspraxis somit ein zentrales Planungs- und Reflexionsinstrument für individualisiertes Lernen dar und wird möglichst gemeinsam mit den Lehrkräften der Klasse, der Schülerin oder dem Schüler und den Eltern erstellt.

4.2 Grundlagen und Rechtsvorschriften zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Zu den Aufgaben der Schule gehören die Diagnose und die darauf aufbauende Förderung und Beratung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Dies ist einerseits als eine deutliche Ermütigung in Bezug auf den möglichen Fördererfolg zu verstehen und verpflichtet andererseits die Schule, in eine gezielte Förderung zu investieren und für die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schulzeit hinweg bestmögliche Lernbedingungen zu schaffen.

Der Begriff Lese-Rechtschreibschwierigkeit, der auch in den Grundsätzen der KMK als Terminus präferiert wird, konzentriert sich auf aktuelle Probleme im Lernprozess, d. h. bezogen auf die leistungsbezogene Definition, die primär die Minderleistungen im Lesen und Rechtschreiben berücksichtigt. Besondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben müssen nicht immer gleichzeitig auftreten, Schülerinnen und Schüler können individuell auch über eine Leseschwäche oder über eine Rechtschreibschwäche verfügen (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 32).

Die landesrechtlichen Erlasse und Verwaltungsvorschriften zum Thema Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nehmen in den Ländern Berlin und Brandenburg Bezug auf Beschlüsse der KMK. Dort heißt es u. a.: „Für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen Förderpläne entwickelt und für den individuell fördernden Unterricht genutzt. Sie sollen im Rahmen des schulischen Gesamtkonzeptes mit allen beteiligten Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden. Sie bilden die Grundlage für innere und äußere Differenzierung. Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sind besondere Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkursen entwickelt worden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und den Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfe.“ (KMK 2003/2007)²⁶ Je früher und genauer die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und ihre Ursachen erkannt und je früher die Kinder systematisch gefördert werden, desto größer sind die Chancen, dass sie die schriftsprachlichen Anforderungen im Unterricht in allen Fächern ohne lang anhaltende Misserfolge meistern können.

Berlin

Für das Land Berlin werden auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten aktuelle Informationen, Unterlagen und amtliche Formulare zur Umsetzung der schulischen Verordnungen bereitgestellt:

- Leitfaden zur Diagnostik mit Hinweisen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz „Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen“ (2020). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3j>, Zugriff am: 22.07.2021, Hinweis: Online ist stets die aktuelle Ausgabe des Leitfadens verfügbar.
- Informationsbrief Grundschule und Sek I/II: FAQ: Rechtliche Fragen zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (2020). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3k>, Zugriff am: 22.07.2021
- Informationsmaterial für die Eltern:
 - Infolyer für die Jahrgangsstufen 1–6. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3q>, Zugriff am: 22.07.2021
 - Infolyer für die Jahrgangsstufen 7–13. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3n>, Zugriff am: 22.07.2021

Für die Schulen stehen beschreibbare Formulare zum Download zur Verfügung:

- Protokoll der Klassenkonferenz zum Nachteilsausgleich bei festgestellten Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten in der Primarstufe (Schul320)
- Protokoll der Klassenkonferenz zum Nachteilsausgleich bei stark ausgeprägten Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I und II (Schul321)
- Antrag auf Notenschutz für die Bereiche Lesen und Rechtschreiben (Schul322)

²⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i. d. F. vom 15.11.2007. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/45>, Zugriff am: 04.08.2021

- LRS-Lernentwicklungsbericht/Checkliste (Schul325)
- Übersicht über die Antragsunterlagen für das Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) hinsichtlich der Bewertung von Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben (Schul326)

Brandenburg

Für das Land Brandenburg werden auf der Website des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/39>, Zugriff am: 04.08.2021, folgende Unterlagen zum Bereich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereitgestellt:

- Elternbroschüre Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Fördermaßnahmen im Land Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/42>, Zugriff am: 04.08.2021
- Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 30.09.2021

Berlin/Brandenburg

Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg sind Informationen bzw. entsprechende Verweise zu den Veröffentlichungen der beiden Länder abgebildet, verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lrs>, Zugriff am: 04.08.2021.

Hier findet sich auch der „Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule“ (Schwenke u. a.), der insbesondere in den Ausführungen zu den pädagogischen Angeboten zur Förderung nach wie vor Hinweise zur Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bietet, verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/41>, Zugriff am: 04.08.2021.

Quellennachweis

AG Leitfaden LRS / AG Leitfaden RS. 2020. Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Leitfaden zur Diagnostik mit Hinweisen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3j>, Zugriff am: 22.07.2021

Artelt, Cordula / Demmrich, Anke / Baumert, Jürgen. 2001. Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Baark, Claudia / Hüttis-Graff, Petra / Lüdtke, Ulrike u. a. 2019. Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4p>, Zugriff am: 26.08.2021

Bangel, Melanie / Müller, Astrid. 2018. Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 23 (2018) 45, S. 29–49

Beck, Luna. 2017. Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Köln: Trägerkonsortium BiSS / Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4q>, Zugriff am: 20.08.2021

Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a. 2007. Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien. Ausgaben für das 4–6. und das 7.–9. Schuljahr. Seelze: Friedrich

Stadt Bielefeld. 2020. Das Text-Checker-Prinzip. Ein Handbuch für Lehr- und Fachkräfte Stadt Bielefeld, Kommunales Integrationszentrum (Hrsg.). Verfügbar unter: https://ki-bielefeld.de/userfiles/Brosch_Text_Checker_2020_Web.pdf

Brinkmann, Erika. 2010. Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Vortrag auf der PROFESS-Tagung des Bundesverbands Alphabetisierung am 25./26.6.2010 in Münster. Download.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18304/pdf/Brinkmann_2010_Uebereinstimmungen_und_Besonderheiten.pdf

Brinkmann, Erika. 2014. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Hilfen für den Rechtschreibunterricht. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. S. 21 f.

Brinkmann, Erika (Hrsg.). 2015. Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika. 2018. Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept. Befunde aus dem Projekt „Bremer Rechtschreibforscher*innen“. In: Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes (2018) 143, S. 44–47. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4r>, Zugriff am: 26.08.2021

Brose, Jovita Lisa. 2019. Rechtschreibgespräche – didaktische Hinweise für die Grundschule. Berlin. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3t>, Zugriff am: 04.08.2021

Büchner, Inge. 2015. Rechtschreibstrategien entwickeln und nutzen. In: Brinkmann, Erika (Hrsg.). 2015. Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 251–257

Deimel, Wolfgang / Schulte-Körne, Gerd. (2006). Modell Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Abschlussbericht. Universität Marburg. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/4s>, Zugriff am: 30.08.2021

Dekodierfähigkeit entwickeln | Bildungsserver. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/o>, Zugriff am: 20.08.2021

DGKJP (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V.) (Hrsg.). 2014. Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. München: DGKJP

digilAL 7. 2021. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/lal7> Zugriff am: 23.08.2021

Dummer-Smoch, Lisa / Hackethal, Renate. 2007. Kieler Leseaufbau. *Handbuch und Übungsmaterialien*. Kiel: Veris

Dummer-Smoch, Sabine / Hackethal, Renate. 2013. Kieler Rechtschreibaufbau *Handbuch und Übungsmaterialien*. Kiel: Veris

Erichson, Christa. 2015. Der harte Brocken des Tages. In: Brinkmann, Erika (Hrsg.). Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 258–265

Fix, Martin. 2002. „Die Recht Schreibung ferbessern“ – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, 7. Jg. H. 12, S. 39–55

Forster, Maria, / Martschinke, Sabine. 2001. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Das Nürnberger Trainingsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer

Frith, Uta. 1985. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, Karalyn / Marshal, John C. / Coulthart, Max (Hrsg.): Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Erlbaum, S. 301–330

Gailberger, Steffen. 2011. Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim, Basel: Beltz

Gold, Andreas. 2018: Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Grießhaber, Wilhelm. 2004. Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Baumann, Monika / Ossner, Jakob (Hrsg.): Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten. OBST 67/04, S. 65–87

Gutfleisch, Ulf. 2009. Was die Nachhilfe aus dem Netz wirklich taugt. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/3h>, Zugriff am: 26.08.2021

Gutzmann, Marion. 2014. Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/e>, Zugriff am: 22.07.2021

Gutzmann, Marion / Hoppe, Irene / Pols, Regina / Walther, Kirstin. 2020. Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe B. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/f>, Zugriff am: 04.08.2021

Gutzmann, Marion / Pols, Regina / Prengel, Josefine / Walther, Kirstin. 2020. Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe C. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/g>, Zugriff am: 04.08.2021

Gutzmann, Marion / Pols, Regina / Prengel, Josefine. 2020. Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandems, Niveaustufe D. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/h>, Zugriff am: 04.08.2021

Hattendorf, Erna / Schulze, Katja / Bittins, Petra. 2013. Auf dem Weg zur „lesenden Schule“. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5–10. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3z>, Zugriff am: 04.08.2021

Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene. 2007a. Leseübungen zum Bereich Segmentierung von Wörtern in Wortteile. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3w>, Zugriff am: 04.08.2021

Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene. 2007b. Leseübungen zum Bereich Hypothesen aufstellen. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3x>, Zugriff am: 04.08.2021

- Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene. 2007c. Leseübungen zum Bereich Hypothesen überprüfen. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3y>, Zugriff am: 04.08.2021
- Hoppe, Irene. 2012. In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4t>, Zugriff am: 23.08.2021
- Hoppe, Irene. 2020. Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/j>, Zugriff am: 22.07.2021
- Hoppe, Irene. 2021. Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/32>, Zugriff am: 22.07.2021
- Hoppe, Irene / Janzen, Beate. 2019. Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase. Startpaket für Lautlese-Tandems. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/i>, Zugriff am: 20.08.2021
- Hoppe, Irene / Schwenke, Jutta. 2013. Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3v>, Zugriff am: 04.08.2021
- ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen (BB) | Bildungsserver. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea>, Zugriff am: 20.08.2010
- Jagemann, Sarah/ Weinhold, Swantje. 2017: Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz Juventa, S. 216–236
- Jambor-Fahlen, Simone. 2018. Lesen und Schreiben lernen in der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3r>, Zugriff am: 22.07.2021
- Jambor-Fahlen, Simone. 2019. Rechtschreiben: Fachwissen und seine Umsetzung im Deutschunterricht. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://km-bw.de/>, Zugriff am: 19.08.2021
- Jambor-Fahlen, Simone. 2021. Vortrag im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, April 2021
- Jeuk, Stefan. 2009. Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29 (2009) 2, S. 141–156
- Kargl, Reinhard / Burgstaller, Christian. 2010. Morpheus. Morphemunterstütztes Grundwortschatz-Segmentierungstraining. Göttingen: Hogrefe.
- Kirchner u. a. 2020. Ilea-Plus-Handbuch. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Ludwigsfelde. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg 2021: Corona Aufholpaket – Entwicklung sprachlicher Basiskompetenzen. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/foerderung-sprachlicher-basiskompetenzen>, Zugriff am: 07.10.2021
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin. 2002. Leselotse. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/54>, Zugriff am: 23.08.2021
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2012. LeseNavigator. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/55>. Zugriff am: 23.08.2021
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2011. Lese-Pilot. Verfügbar unter <http://p.bsbb.eu/53>. Zugriff am: 23.08.2021
- Lautleseprotokoll: Bildung durch Schrift und Sprache: Empfohlene diagnostische Tools: Lauleseprotokoll. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/50>, Zugriff am: 20.08.2021

LeseProfis – Peerprojekt zur Leseförderung | Bildungsserver. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/5g>, Zugriff am: 20.08.2021

Leßmann, Beate. 2019. WORT-BAU-STEIN-E. Entdeckungen in offenen Arbeitsphasen und in gemeinsamen Rechtschreibgesprächen. In: Deutsch differenziert 2-2019, S. 42–45

Lindauer, Thomas / Schmellentin, Claudia. 2019. Lernorientierte Rechtschreibkorrektur – Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern. leseforum.ch. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/44>, Zugriff am: 04.08.2021

Löffler, Ilona / Meyer-Schepers, Ursula. 1992. DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers. Dortmund: ILT-Verlag

Mann, Christine. 2010. Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. Selbstbestimmter Orthografieunterricht von Klasse 1–9. Weinheim; Basel: Beltz

Mannhaupt, Gerd. 2006. MÜT Münsteraner Trainingsprogramm – Förderung der phonologischen Bewußtheit am Schulanfang. Berlin: Cornelsen

May, Peter. 1995. Kinder lernen Rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. CH-Lengwil: Libelle-Verlag

May, Peter / Malitzky, Volkmar / Vieluf, Ulrich. 2018. HSP Hamburger Schreib-Probe 1–10. Göttingen: Testzentrale

McElvany, Nele / Schneider, Wolfgang. 2009. Förderung von Lesekompetenz. In: Lenhard, Wolfgang / Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, N.F. Band 7. Göttingen: Hogrefe, S. 151–183

Ministerium für Bildung Jugend und Sport (MBSJ) (Hrsg.). O. D. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Fördermaßnahmen im Land Brandenburg. Potsdam

Möller-Bach, Christiane / Mundt, Brigitte / Pleiter, Reinhard. 2014. Projekt „Text-Checker“. Lebensweltorientiert Schriftsprache entdecken. In: Friedrich-Jahresheft, S. 95–97. Seelze: Friedrich

Müller, Astrid. 2019. Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Hannover: Kallmeyer/Klett

Müller, Hans-Georg. 2019. Rechtschreibung – didaktische Hinweise für die Sekundarstufe. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Zentrum für Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/48>, Zugriff am: 26.08.2021

Müller, Hans-Georg. 2020. Jedes Kind kann richtig schreiben lernen: Ein Ratgeber für Eltern. Berlin: Duden

Müller, Hans Georg. (Ohne Jahr). Orthografietrainer: Portal zum Training der Rechtschreibung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3g>, Zugriff am: 26.08.2021

Naumann, Carl Ludwig. 2008. Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. © 2008 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S. 134–159

Pieler, Mechthild. 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 04.08.2021

Philipp, Maik. 2012. Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Philipp, Maik. 2013a. Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: utb GmbH

Philipp, Maik. 2013b. Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze-Velber: Friedrich Verlag

- Philipp, Maik. 2014. Leseförderung effektiv und erfolgreich. In: Friedrich Jahresheft „Fördern“, S. 106–108. Seelze: Friedrich Verlag
- Philipp, Maik (Hrsg.). 2017. Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim; Basel: Beltz
- QUA-LiS NRW (Hrsg.). 2016. Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4u>, Zugriff am: 25.08.2021
- Qualitätscheck der Diagnosetools für die Primarstufe. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4v>, Zugriff am: 20.08.2021
- Qualitätscheck der Diagnosetools für die Sekundarstufe. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/51>, Zugriff am: 20.08.2021
- Renk, Günter J. / Buschmann, Heide. Freiburger Rechtschreibschule. Verfügbar unter: <http://fresch-renk.de/>, Zugriff am: 24.08.2021
- Reuther-Lier, Carola. 2006. Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Bochum: Winkler
- Ritter, Christiane / Scheerer-Neumann, Gerheid. 2009. PotsBlitz. Das Potsdamer Lesetraining. Förderung der basalen Lesefähigkeiten. Köln: ProLog
- Ritter, Michael. 2015. Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: Grundschule aktuell Nr. 132, S. 6–11
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel. 2017. Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas. 2013. Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Rühl, Katja / Souvignier, Elmar. 2006. Wir werden Lesedetektive – Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rühl, Katja / Souvignier, Elmar. 2006. Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Salzburger Lese-Screening 1–4: SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4w>, Zugriff am: 20.08.2021
- Salzburger Lese-Screening 5–8: SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4x>, Zugriff am: 20.08.2021
- Salzburger Lese-Screening 2–9: SLS 2–9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/4z> Zugriff am: 20.08.2021
- Schründer-Lenzen, Agi. 2013. Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 1989. Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I. / Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1–10. Weinheim: Beltz, S. 25–35
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 2007. Rechtschreiben. In: Walter, J. / Wember, F. B. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, S. 539–568
- Scheerer-Neumann, Gerheid u. a., 2010a. Individuelle Lernstandsanalysen: Lehrerheft Lesen 2. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg unter: <http://p.bsbb.eu/4n>, Zugriff am: 10.09.2021
- Scheerer-Neumann, Gerheid u. a., 2010b. Individuelle Lernstandsanalysen: Lehrerheft Rechtschreiben 2. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg unter: <http://p.bsbb.eu/4o>, Zugriff am: 10.09.2021
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 2015. Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer

- Scheerer-Neumann, Gerheid. 2018. Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Stuttgart: Kohlhammer
- Scheerer-Neumann, Gerheid. 2020. Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Hannover: Klett/Kallmeyer
- © SenBJW, MBSJ, Hrsg., 2015. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C, Deutsch. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online>, S. 85. Zugriff am: 18.10.2021 LISUM (Hrsg.). 2015. Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Jahrgangsstufen 1–10, Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Schneider, Wolfgang / Baumert, Jürgen / Becker-Mrotzek, Michael u. a. 2012. Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/bissexpertise>, Zugriff am: 16.08.2021
- Schulte-Körne, Gerd / Mathwig, Frank. 2013: Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum: Winkler
- Schwenke, Jutta. 2008. Lernangebote zur Förderung der alphabetischen Struktur. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3u>, Zugriff am: 04.08.2021
- Schwenke, Jutta / Ebert, Daniela / Fassbender, Norbert u. a. 2010. LRS – Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/41>, Zugriff am: 04.08.2021
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i. d. F. vom 15.11.2007. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/45>, Zugriff am: 04.08.2021
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. 2020. Informationsbrief Grundschule und Sek I/II. FAQ: Rechtliche Fragen zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3k>, Zugriff am: 22.07.2021
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. 2020. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Jahrgangsstufen 1–6: Informationen für Eltern. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3q>, Zugriff am: 22.07.2021
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. 2020. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Jahrgangsstufen 7–13: Informationen für Eltern. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3n>, Zugriff am: 22.07.2021
- Siekman, Katja / Thomé, Günther. 2012. Der orthografische Fehler. Grundzüge der orthografischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg: isb. Institut für sprachliche Bildung-Verlag
- Souvignier, Elmar / Trenk-Hinterberger, Isabel. 2013. Wir sind Textdetektive – Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Souvignier, Elmar / Trenk-Hinterberger, Isabel. 2013. Wir sind Textdetektive – Lehrermanual. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spörer, Nadine / Koch, Helvi / Schünemann, Nina / Völlinger, Vanessa A. 2016. Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierten Lesens. Göttingen: Hogrefe
- Stephany, Sabine / Lemke, Valerie / Goltsev, Evghenia u. a. 2019. Das Projekt Lese- und Schreibflüssigkeit — Konzeption, Diagnostik, Förderung (FluLeS). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/m>, Zugriff am: 19.08.2021
- Tacke, Gero. 2013a. Flüssig lesen lernen. Für das Üben im Unterricht und in Fördergruppen. Schuljahr 2/3. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett
- Tacke, Gero. 2013b. Flüssig lesen lernen. Schülerleseheft. Schuljahr 2/3. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett
- Thomé, Günther. 1987. Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Groos

Valtin, Renate. 1997. Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 76–88

Walter, Jürgen. 2006. REMO-2. Multimediales Rechtschreibpaket auf Morphembasis. Göttingen: Hogrefe

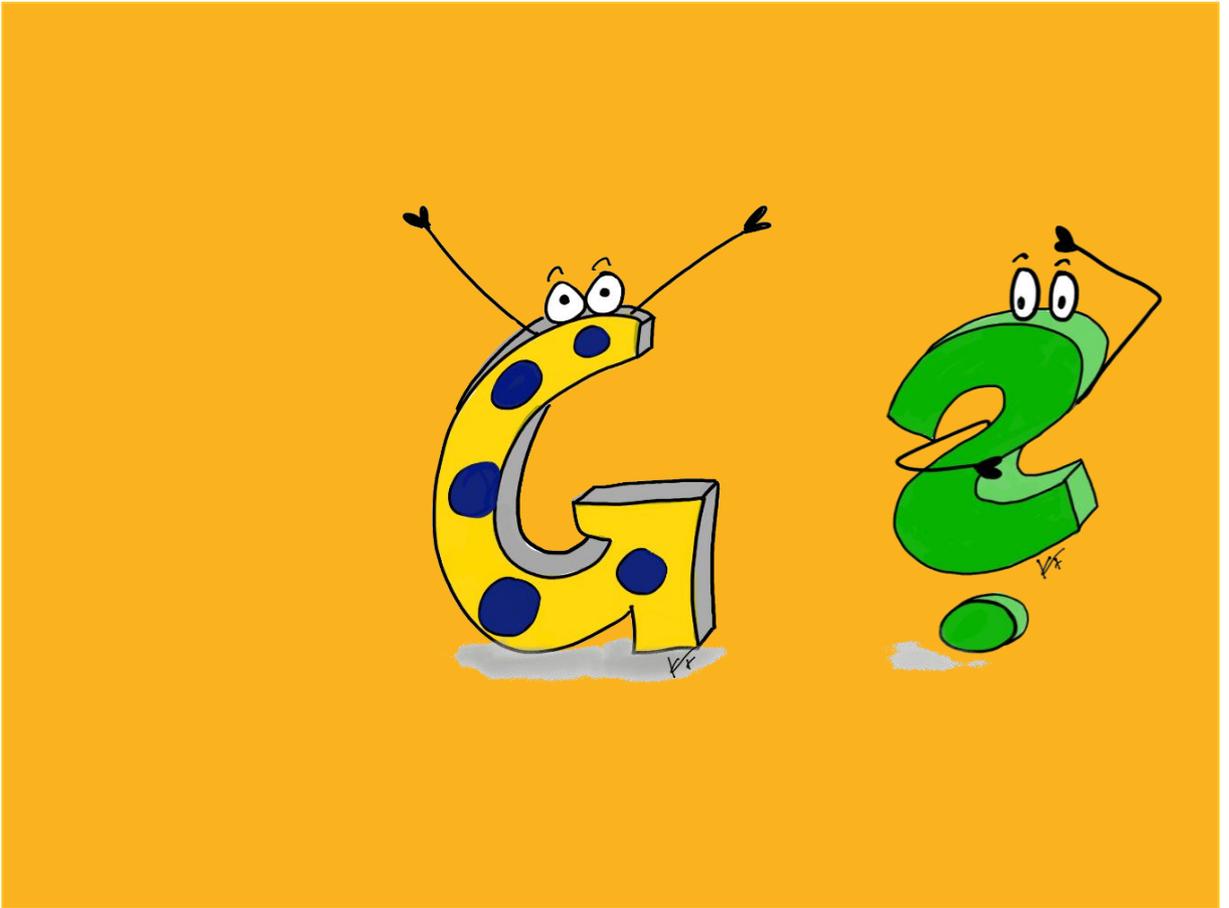
Weinhold, Swantje. 2009. Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. In: Didaktik Deutsch, 27, S. 53–73

Weinhold, Swantje. 2010. Silben sind besser als Laute und Buchstaben. In: Grundschulmagazin, 4, S. 11–15

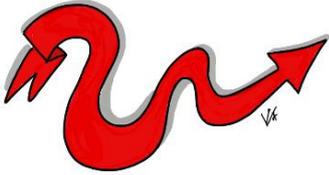
Weinhold, Swantje / Fay, Johanna. 2017. Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim; Basel: Beltz Juventa

Bildnachweis

Abb. 1: © Scheerer-Neumann 2018, S. 60	7
Abb. 2: © Brinkmann 2015, S. 156.....	7
Abb. 3: © Jambor-Fahlen 2021	9
Abb. 4: Symbolkarten für die Buchstabenausstellung, Pieler SenBJF, CC BY-ND 4.0	19
Abb. 5: Buchstaben-Leporello	19
Abb. 6: Buchstaben-Faltkarte	19
Abb. 7: Lesebrief © Sylke Schröder 2021	20
Abb. 8: Lesebrief © Sylke Schröder 2021	20
Abb. 9: Fahrstuhl © Hoppe/Schwenke LISUM 2013	21
Abb. 10: Zungenbrecher	21
Abb. 11: Silbentreppe.....	22
Abb. 12: Gliedern in Sinneinheiten.....	22
Abb. 13: Vier gewinnt, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0	23
Abb. 14: Wörter abdecken, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0	23
Abb. 15: Lesespaziengang, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0	23
Abb. 16: Wörter würfeln, Hoppe LISUM 2021, CC BY-SA 4.0	23
Abb. 17: Buchstabengruppen in Wörtern erfassen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007a	28
Abb. 18: Stammmorpheme erkennen	28
Abb. 19: Optische Hilfen geben	28
Abb. 20: Wortfragmente lesen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b	29
Abb. 21: Kontext beim Lesen nutzen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b	30
Abb. 22: Lückentexte füllen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007b.....	30
Abb. 23: Wörter in einem Buchstabengitter finden © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007c.....	31
Abb. 24: Zeilen ordnen © Hattendorf/Hoppe LISUM 2007c	31
Abb. 25: Beschreibung zu einem Bild überprüfen.....	32
Abb. 26: LESEPILOT © LISUM 2012.....	43
Abb. 27: Leselotse © LISUM 2002.....	43
Abb. 28: LeseNavigator © LISUM 2011	43
Abb. 29: Prüfpunkte, Pieler SenBJF, CC BY-ND 4.0	52
Abb. 30: Lautierbrief © Hoppe/Schwenke LISUM 2013	52
Abb. 31: Namen-Steckbrief, LISUM 2020, CC BY-SA	53
Abb. 32: Klammerkarten © Hoppe/Schwenke LISUM 2013.....	55
Abb. 33: Silbenbogen © Hoppe/Schwenke LISUM 2013	55
Abb. 34: Strategien beim Schreiben anwenden © Katja Jonietz 2021	60
Abb. 35: Strategiekarte <i>Wörter verlängern am Wortende</i>	61
Abb. 36: Strategiekarte <i>Verwandte Wörter finden</i>	62
Abb. 37: Strategiekarte <i>Wörter zerlegen und verlängern</i>	62
Abb. 38: Strategiekarte <i>Wortbausteine erkennen und nutzen</i>	63
Abb. 39: Strategiekarten-Fächer	68
Abb. 40: Fehleranalyse in einem Schülertext, LISUM 2021, CC BY-SA 4.0.....	72
Tabelle 1: © Jambor-Fahlen 2021.....	9
Tabelle 2: Stufenmodell des Wortlesens nach © Scheerer-Neumann 2010a.....	15
Tabelle 3: Stufenmodell der basalen Rechtschreibentwicklung nach Scheerer-Neumann u. a. 2010b.....	49
Tabelle 4: Orthografische Phase nach © Naumann 2008.....	70

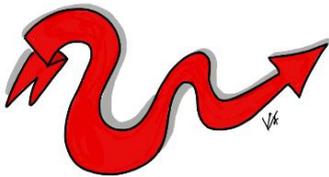


Anlagen



Wörter verlängern am Wortende

kommt von
das Kleid \longleftrightarrow *die Kleider*
also *Kleid* mit *d*



Wörter verlängern am Ende des Wortstamms

kommt von
du liebst \longleftrightarrow *lieben*
also *liebst* mit *b*



Verben mit t-Signal verlängern

kommt von
er geht \longleftrightarrow *gehen*
also *geht* mit *h*

Wie schreibe ich Wörter am Wortende ?
Mit *p* oder *b*? Mit *t* oder *d*? Mit *k* oder *g*?

Am Wortende höre ich ein *p*, *t* oder *k*.

Ich setze das Wort „*alle*“ davor und verlängere das Wort.

- *alle Berge*, also *Berg* mit *g* am Wortende
- *alle Hefte*, also *Heft* mit *t* am Wortende
- *alle gesunden (Kinder)*, also *gesund* mit *d* am Wortende
- *alle gelben (Blätter)*, also *gelb* mit *b* am Wortende



Wie schreibe ich Wörter am Ende des Wortstamms ?
Mit *p* oder *b*? Mit *t* oder *d*? Mit *k* oder *g*?

Am Ende der Silbe oder des Wortstamms höre ich ein *p*, *t* oder *k*.

Ich gliedere längere Wörter

- in Wortstamm und Endung, z. B. *du lieb-st*
- oder in einzelne Wörter, z. B. *Sonntag-abend-vorstellung*.

Ich setze das Wort „*alle*“ davor:

- *alle lieben (Kinder)*
- *alle Sonntage, alle Abende, alle Vorstellungen*



Wie schreibe ich Verbformen mit *t* am Wortende ?

Ich bilde bei **Verben mit *t* am Wortende** die Grundform vom Verb.

Ich übertrage die Schreibung des Wortstamms.

- *er summt* kommt von *summen*, also *summt* mit ***mm***
- *er geht* kommt von *gehen*, also *geht* mit ***h***
- *sie lebt* kommt von *leben*, also *lebt* mit ***b***
- *sie fällt* kommt von *fallen*, also *fällt* mit ***ä*** und mit ***ll***



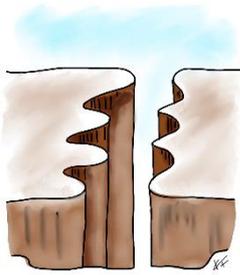


Verwandte Wörter finden

kommt von

älter ↔ *alt*

also *älter* mit *ä*

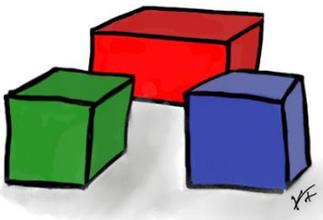


Wörter zerlegen und verlängern

kommt von

vergesslich ↔ *vergessen*

also *vergesslich* mit *ss*



Wortbausteine erkennen und nutzen

Vorsilbe

Wortstamm

Nachsilbe/Endung

un mög lich

Fahr ver bot

Fahr rad klingel



Wie schreibe ich Wörter mit ähnlichen Vokalen? Mit *ä* oder *e*? Mit *äu* oder *eu*?

Ich überlege, ob es ein verwandtes Wort mit *a* oder *au* gibt.

- *älter* kommt von *alt*, aus *a* wird *ä*
- *läuft* kommt von *laufen*, aus *au* wird *äu*
- *kämmt* kommt von *kämmen*, *der Kamm*, aus *a* wird *ä*
- *häufig* kommt von *Haufen*, aus *au* wird *äu*

Wenn ich kein verwandtes Wort mit *A/a* oder *Äu/äu* finde, schreibe ich das Wort mit *E/e* oder *EU/eu*: z. B. *Eule*, *Eltern*, *freundlich*, *Leute*, *heute*.



Wie schreibe ich in längeren Wörtern den ersten Teil des Wortes ?

Ich zerlege längere Wörter und verlängere den ersten Teil.

- *herrlich* kommt von *Herren*, also *herrlich* mit *rr*
- *Freundschaft*: der Wortstamm ist *Freund*, *Freund* kommt von *Freunde*, also mit *d*
- *Tragfläche*: *Trag-* kommt von *tragen*, also mit *g*
- *vergesslich* kommt von *vergessen*, also mit *ss*



Wie nutze ich Wortbausteine beim Schreiben ?

Ich überlege: Ist der erste Teil des Wortes eine **Vorsilbe**, z. B. *ver-* ? Steht die Vorsilbe vor einem Wortstamm ?

- **Verkehr** : Wortstamm *kehr*, Vorsilbe **Ver-**, also *Verkehr* mit *V*
- **fertig** : *-tig* ist kein Wortstamm, **fer** ist also keine Vorsilbe, deshalb *fertig* mit *f*

Ich überlege: Ist der letzte Teil des Wortes eine **Nachsilbe**, z. B. *-lich* oder *-ig* bei Adjektiven ? Gehört das *l* zum Wortstamm ?

- *freundlich* ist aus *Freund* und *-lich* gebildet, also am Ende mit **ch**
- *ölig* ist aus *Öl* und *-ig* gebildet, also am Ende mit **g**



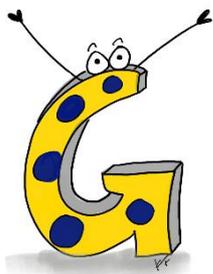


Groß oder klein ?



Mir geht es gut. Ich spiele gern Fußball.

Satzanfang groß



Groß oder klein ?

Meine Freundin spielt mit der kleinen Katze.

die Freundin

die Katze

die Freundinnen

die Katzen

meine liebste Freundin

kleine Katzen

ist ein Nomen, also groß



Wie schreibe ich Wörter am Satzanfang?

Das **Satzschlusszeichen** ist ein Signal für die Großschreibung am Satzanfang.

- Ich markiere das Satzschlusszeichen farbig.
- Ich male einen Pfeil zum nächsten Wort.
- Ich kontrolliere, ob ich das Wort großgeschrieben habe.



Wann schreibe ich ein Wort im Satz groß?

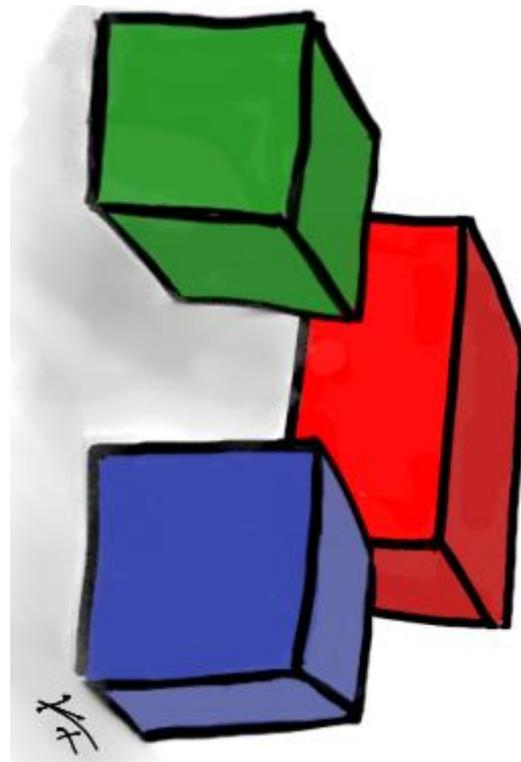
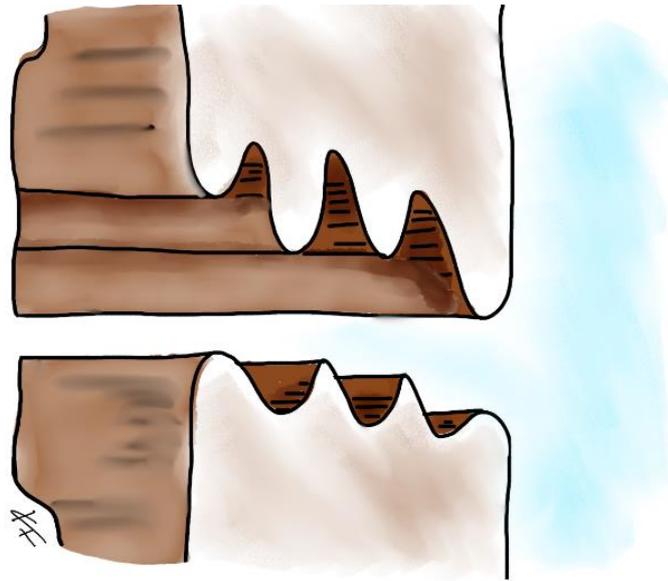
Ich prüfe, ob das Wort ein **Nomen** oder ein **nominalisiertes Wort** ist:

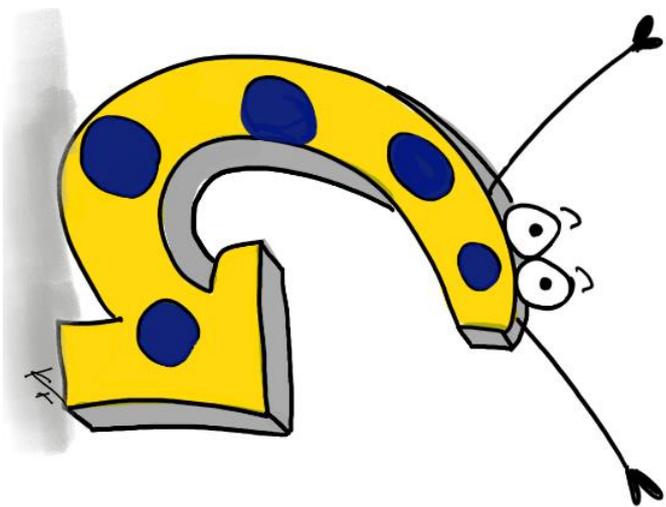
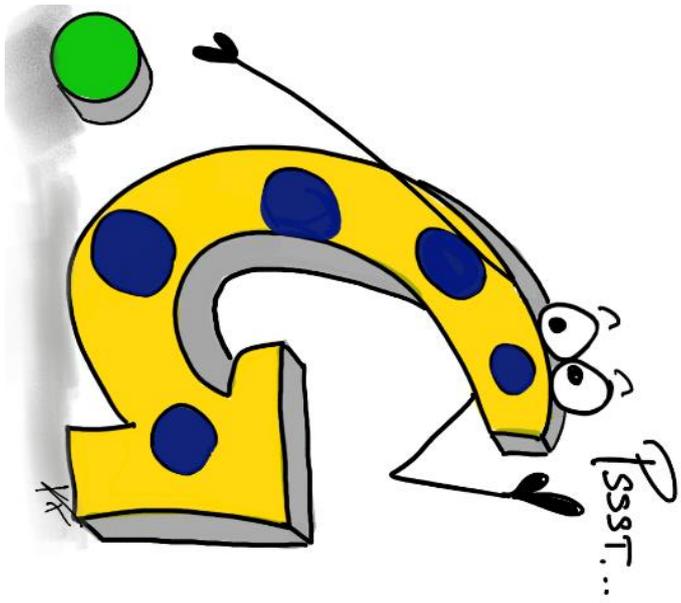
- Ich kann es sehen, anfassen, zählen, schmecken oder riechen.
- Es ist ein Wort für ein Gefühl (Schmerz, Wut, Liebe).
- Das Wort kann allein mit einem Artikel (der/die/das) stehen.
- Ich kann die Einzel- oder Mehrzahlform bilden.
- Ich kann das Wort mit einem Adjektiv, Pronomen, Zahlwort oder einer Maßeinheit ergänzen.

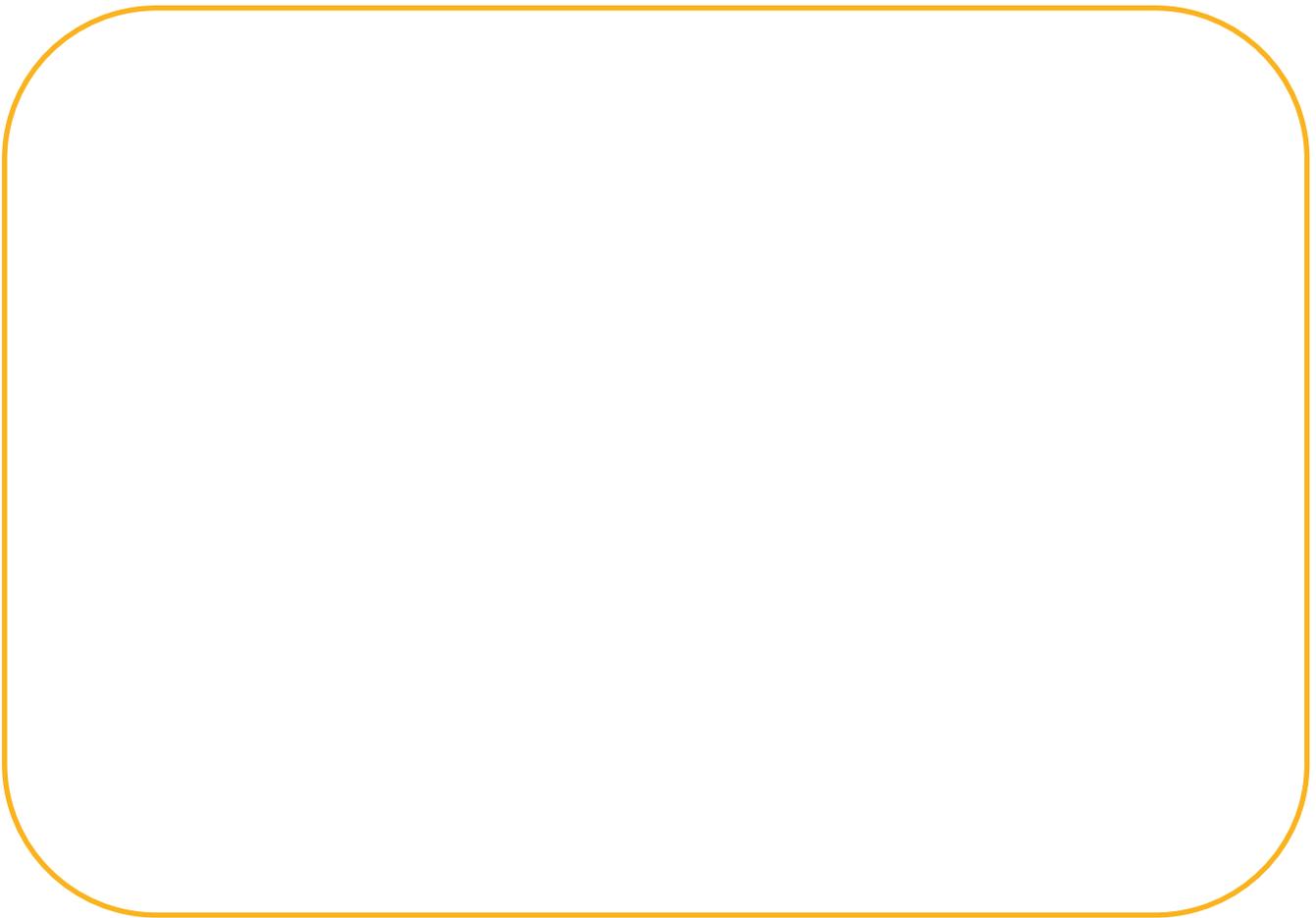
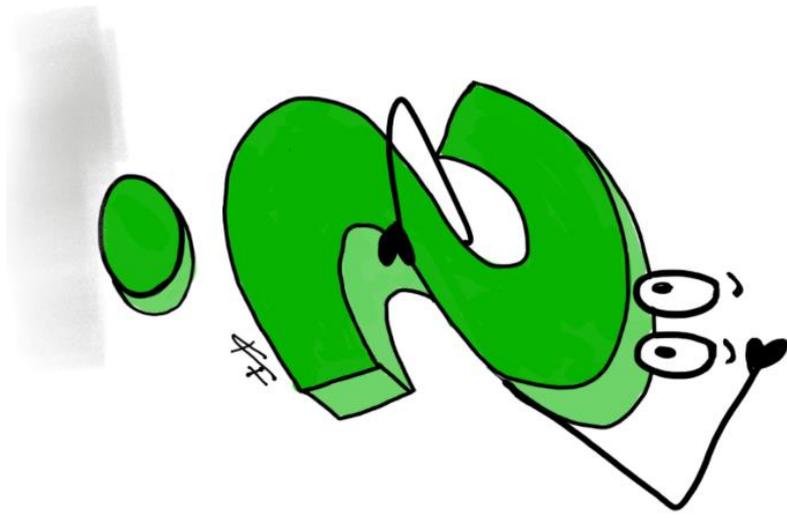
Ich schreibe das Wort groß, wenn mindestens ein Prüfpunkt zutrifft.











www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN: 978-3-944541-87-7