

Nina Röhrig

Sprachförderung und Förderkonzept

Ausgestaltung der Sprachförderung

Unsere Geschichte der Grundschule Neuwald und der beiden Kindergärten „Regenbogen“ und „Kinderarche“ begann mit einem Bericht von einem Arion - Lehrgang in Coventry. Peter Eidt und auch Maja Müller-Edelstein hatten berichtet, dass dort Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen gezielt in kleinen Gruppen gefördert werden.

Dies hatte bei den Vorbereitungen zu der Seminargebiet auch dazu geführt, dass sich das Team Esther Sanchez und Ayshe Aydin nochmals mit gezielten Fördermaßnahmen beschäftigt hatten.

Für die Erörterung hatten sie eine Reihe von Materialien ausgesucht, die von ihren Kolleginnen und Kollegen beurteilt werden sollten.

Um eine gemeinsame Ausgangsbasis zu erhalten, eröffnete das Team Sanchez/Aydin die Diskussion mit einigen Erläuterungen und Hinweisen.

Merkkarte 1: Die Ausgangssituation

Die Erfahrungen belegen, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre in der Interaktion mit anderen Menschen ohne besondere Anstrengungen sprachliche Kompetenzen in einer Erstsprache zu erwerben.

Wird in der Umgebung eines Kindes regelmäßig mehr als eine Sprache gesprochen, so kann es in dieser Zeit nicht nur eine, sondern auch zwei Sprachen erwerben.

Dies gelingt allerdings nur, wenn z.B. Mutter und Vater (oder eine andere zentrale Bezugsperson des Kindes) jeweils in **einer** der beiden Sprache mit dem Kind sprechen.

Dies entspricht dem Prinzip der personalen Sprachtrennung, wie sie auch in zweisprachigen Kindertagesstätten durch die unterschiedlichen Sprachen verschiedener Erzieherinnen praktiziert wird.

Bei konsequenter Umsetzung der personalen Sprachtrennung erwerben solche Kinder bis zum sechsten Lebensjahr eine altersgemäße, ausgewogene Sprachkompetenz in zwei bzw. mehreren Sprachen.

Dies gelingt nicht immer: So kann sich der Einstieg in den Zweitspracherwerb in der Altersspanne zwischen einem und drei Jahren auch problematisch gestalten. Schließlich sind die grundlegenden Strukturen der Erstsprache noch nicht so gefestigt, dass sie als Grundlage für den Zweitspracherwerb genutzt werden können. Vielmehr besteht hier die Gefahr, dass der Erstspracherwerb durch die neuen Strukturen der Zweitsprache verzögert oder gestört werden kann.

Dieses Risiko kann dadurch verringert werden, dass

- zum einen in dieser Phase die sprachliche Entwicklung in der Erstsprache besonders intensiv gefördert wird (z.B. von den Eltern), um so die Stabilisierung der Strukturen in der Erstsprache zu unterstützen,
- zum anderen dadurch, dass dem Kind möglichst früh das Bewusstsein vermittelt wird, dass es über zwei unterschiedliche Sprachen verfügt (normalerweise entwickeln Kinder dieses Bewusstsein mit ca. drei Jahren).

Beginnt der Erwerb einer zweiten Sprache später als der Erwerb der Erstsprache, werden die Verhältnisse nochmals komplexer und müssen in ihrer zeitlichen Versetzung und in der Häufigkeit zweisprachlicher Kontakte betrachtet werden.

Dies trifft aber in der Mehrheit der Fälle auf die Kinder mit Migrationshintergrund zu:

Ein Kind hat den Erwerb seiner Erstsprache im Wesentlichen abgeschlossen, bevor es mit dem Erwerb der Zweitsprache beginnt:

Den sechsjährigen Kindern reichen oft (aber nicht immer) sechs bis neun Monate in einer von der Zweitsprache dominierten Umgebung, um diese Sprache zu erwerben und sie auf vergleichbarem Niveau wie gleichaltrige deutsche Kinder zu beherrschen.

Voraussetzung ist dabei, dass die Erstsprache altersgemäß reichhaltig und differenziert entwickelt ist und diese Kinder vor dem 1. Schuljahr einen Vorlaufkurs besuchen.

Fehlt jedoch das deutschsprachige Umfeld, weil ein Kind in der Familie und in der Freizeit (nach dem Besuch des Kindergartens) ausschließlich in seiner Erstsprache (Herkunftssprache) kommuniziert, nähert sich der teilweise ungesteuerte Spracherwerbsprozess in Deutsch als Zweitsprache dem gesteuerten Lernprozess in einer Fremdsprache.

Nach dem Wechsel in das 1. Schuljahr sind dann weitere Fördermaßen erforderlich, um eine vergleichbare sprachliche Kompetenz in der deutschen Sprache zu erreichen.

Mit Vollendung des dritten Lebensjahres sind normalerweise die grundlegenden sprachlichen Strukturen in einer Erstsprache soweit gefestigt, dass ein Zweitspracherwerb konstruktiv auf der Sprachkompetenz in der Erstsprache aufbauen kann.

Insofern ist der Besuch des Kindergartens mit 3 Jahren die richtige Entscheidung und den Eltern dringend zu empfehlen.

Bei einem Einstiegsalter in den Zweitspracherwerb von drei bis sechs Jahren belegen die Erfahrungen, dass die Zeit, bis der sprachliche Entwicklungsstand

von Kindern mit einer anderen Erstsprache in der Zweitsprache Deutsch den deutschen Kindern gleicht, allerdings mit steigendem Einstiegsalter abnimmt.

Weiter ist die Sprachkompetenz von den individuellen Erwerbswegen und dem deutschsprachigen Dialog am Nachmittag nach dem Kindergartenbesuch abhängig.

Auch im Spracherwerbsprozess zeigen sich sehr unterschiedliche Verläufe bei den Kindern:

Manche Kinder hören sich erst Wochen in die neue Sprache ein und beginnen dann erst in der Zweitsprache Deutsch zu sprechen.

Andere Kinder gebrauchen die deutsche Sprache sehr schnell - dann allerdings meist auch recht fehlerhaft. Wird es hier versäumt, frühzeitig mit

positivem korrektivem Feedback den Zweitspracherwerb zu begleiten, besteht die Gefahr, dass sich fehlerhafte Strukturen verfestigen und später sehr viel schwerer zu korrigieren sind.

Zentral für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist vor allem ausreichender und differenzierter deutschsprachiger Kontakt, sowie eine eigene Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei dürfte das sprachliche Verhalten der Eltern entscheidend sein.

Ein Kind, das seine Eltern diese andere Sprache nur selten sprechen hört, dessen Eltern wenig Interesse an den Lernfortschritten in der neuen Sprache zeigen, wird weniger Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache in die Kindertagesstätte mitbringen.

Der ungesteuerte Erwerb einer Zweitsprache ist auch von der Mehrheitssprache der Kinder eines Kindergartens beeinflusst. Sind in der Kindergruppe mehr Kinder, die Deutsch sprechen, als Kinder, die eine gemeinsame andere Sprache sprechen, wird der Wunsch, mit den anderen Kindern sprachlich kommunizieren zu können, die Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache erhöhen.

Ist dies nicht der Fall, so wird es vor allem die Aufgabe der Erzieherin sein, die neue Sprache für das Kind in konkreten Handlungszusammenhängen so interessant zu machen, dass das Kind mit ihr oder den anderen Kindern sprechen will.

In den Modellprojekten der „Herti“ - Stiftung (Deutsch und PC etc.) zeigt sich, dass abhängig von den spezifischen Strukturen der jeweiligen Erstsprache Kinder mit Migrationshintergrund erfahren und lernen müssen, dass bestimmte sprachliche Kategorien in der deutschen Sprache anders ausgedrückt werden und daher besonders gelernt werden müssen.

Hierzu gehören insbesondere:

- Verwendung des Artikels (der, die, das; ein, eine, ein): Manche Sprachen haben nur zwei grammatische Geschlechter (z. B. Italienisch) oder nur eines (z. B. Englisch), manche Sprachen gar keine Artikel (z.B. Türkisch)

- Formenbildung bei Nomen/Substantiven, Pronomen und Adjektiven
- Adjektivkomparation (klein - kleiner - am kleinsten)
- Wortbildung (insbesondere die verschiedenen Formen der Komposita (zusammengesetzten Hauptwörter) und Verben (Tätigkeitswörter)
- Formenbildung bei den Verben, hier vor allem korrekte Personalendungen, Zeitformen, starke und schwache Verben, trennbare Verben
- Präpositionen (sowohl in ihrem Bedeutungsumfang als auch in der Verbindung Verb - Kasus; z. B. „Ich stelle den Teller auf den Tisch.“ - „Der Teller steht auf dem Tisch.“)
- Negation (nicht, kein, keine, nichts)
- Konjunktionen (dass, weil, wenn, nachdem, damit, obwohl, aber ...)
- Satzbau: Die Reihenfolge der Satzteile im Deutschen unterscheidet sich deutlich von der in Sprachen, in denen das Prädikat (Verb/Tätigkeitswort) grundsätzlich am Ende des Satzes steht.
- Zweiteilige Prädikate („Ich habe dir einen Apfel gegeben.“) stellen eine besondere Herausforderung dar.

Diese inzwischen nicht mehr neue Herausforderung der sprachlichen Förderung von Kindern aus zuge-

wanderten Familien, erhält durch einen zu beobachteten Rückgang der sprachlichen Kompetenzen der deutschen Kinder ein weiteres Betätigungsfeld.

Auch dies ist eine nicht völlig neue Aufgabe. Kinder hatten auch früher einen meist schichtenspezifisch begründeten unterschiedlichen Sprachstand.

Auch die deutschsprachigen Kontakte in den deutschen Familien haben sich in den letzten Jahrzehnten insgesamt verringert.

Der vermeintliche Ersatz für den fehlenden Dialog - das Fernsehen - führt zu keiner sprachlichen Bereicherung.

Die Intensivierung sprachlicher Kompetenzen gelingt im Dialog oder durch das Zuhören und im Gespräch z.B. bei „Gute-Nacht-Geschichten.“

Diese teilweise vergessene Tradition des Erzählens und Vorlesens sollte durch die Erzieherinnen den Eltern erneut ins Bewusstsein gerufen werden.

Dieses abendliche Ritual gibt einem Kind nicht nur ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Ein Kind erfährt Kommunikation als sinnvoll und notwendig.

Wenn die Eltern Märchen und Geschichten vorlesen, werden sie selbst erfahren, dass ihr Kind bestimmte Geschichten immer wieder hören will.

Nach einiger Zeit werden die Eltern erstaunt feststellen, dass ihr Kind viele Geschichten fast wortwörtlich auswendig gelernt hat. Es wird protestieren, wenn der Vater oder die Mutter, der Opa oder die Oma, ein anderes Wort vorlesen, einen Satz auslassen oder verkürzen.

Daran erkennen wir die große Bedeutung der „Gute-Nacht-Geschichte“ für die sprachliche Entwicklung des Kindes.

Die auswendig gelernten Sätze kann das Kind unbewusst analysieren und dann ähnliche Sätze bilden, d.h. sich so neue grammatische Strukturen erschließen.

Weiter berichten die Lehrkräfte der Grundschule Neuwald über einen zahlenmäßigen Anstieg der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS).

Es kann davon ausgegangen werden, dass eine rechtzeitige Förderung der phonologischen Bewusstheit (Lautwahrnehmung) zumindest bei einem Teil der Kinder einer LRS vorbeugen hilft.

Konzeptkarte 1 Schlussfolgerungen für die Erarbeitung eines Förderkonzeptes

Die Teilnehmer der Seminarkonferenz stimmten darin überein, dass Sprachförderung in einer Kindertagesstätte grundsätzlich mehrere Elemente umfassen muss:

Sprachanregendes Verhalten der Erzieherinnen während aller Aktivitäten, d. h. unter anderem: die eigenen Handlungen und die der Kinder möglichst oft sprachlich zu begleiten, den Kindern stets neues sprachliches Material anzubieten, selbst deutlich und differenziert zu sprechen.

Die situative, offene Planung der Zeit im Kindergarten muss ergänzt werden durch die Auswahl gezielter, **spielerischer Übungsformen zur Ausgestaltung der Sprachförderung**.

Für einen Teil der Kinder werden dazu auch **sprachstrukturelle Übungen bzw. ein Training zur phonologischen Bewusstheit** als vorbeugende Maßnahme zur Vermeidung einer Leserechtschreibschwierigkeit gehören.

Zur sprachlichen Förderung gehören auch ein bewusster Umgang mit sprachlichen Fehlern der Kinder und entsprechende Korrekturen.

Aus Fehlern kann man lernen:

Diese Fehler können nützliche Hinweise auf mögliche Problemfelder in Grammatik und Wortschatz geben, aber auch auf Fortschritte im Spracherwerb.

Fehler sind ein normaler Bestandteil jedes lebendigen Spracherwerbsprozesses. Damit ein Kind lernen kann, benötigt es kompetente Hilfe.

In jeder Kindergartengruppe entwickelt sich schnell die Tendenz, dass sich bestimmte Formulierungen bei einem oder mehreren Kindern „einschleifen“, z.B.: „Ich Hause gehen.“

Für die Erzieherin bedeutet dies, dass sie möglichst früh eingreifen sollte; indem sie ein **positives korrekatives Feedback** gibt, z.B.: „Du gehst jetzt nach Hause. Danke, dass du mir Bescheid gesagt hast. Ich gehe nachher auch nach Hause.“

Wichtig beim „korrektiven Feedback“ ist, den Satz in möglichst ähnlicher Form richtig zu wiederholen, ohne dem Kind durch Äußerungen wie „Das ist falsch, es heißt: ...!“ oder „Du musst sagen.....“ die Lust am Sprechen zu nehmen.

Konzeptkarte 2

Elemente eines Förderkonzeptes

Die Diskussion über Elemente eines Förderkonzeptes in unserer Geschichte Neuwald ergab, dass gezielte Sprachförderung durch geplante Projekte und Übungen einen festgestellten Förderbedarf voraussetzen.

Die Buchveröffentlichung von Werner Kany und Hermann Schöler „**Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten**“ (Verlag Cornelsen-Scriptor, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007) geben einen sehr detaillierten Überblick über die verschiedenen veröffentlichten Diagnoseverfahren.

Auch wenn auf der Grundlage einer Förderdiagnose für jedes Kind ein individuelles Förderprofil erstellt wurde, so wird Sprachförderung doch meistens im Rahmen von Gruppenaktivitäten durchgeführt werden.

Konzeptkarte 3

Allgemeine Grundsätze des Förderkonzeptes

a) Konkrete Handlungssituationen

Wörter werden leichter in konkreten handelnden und kommunikativen Situationen erworben:

Rollenspiele, Exkursionen, Besuche, Ausstellungen im Klassenzimmer, Vorträge, Theatersequenzen, Gebrauch der korrekten Redemittel, handlungsbegleitendes Sprechen, Visualisierungen (Memos) usw.

b) Geschichten

Geschichten sind für Kinder wichtige Quellen für den Erwerb neuer Wörter.

Jede Geschichte bietet einen Kontext (verstärkt durch Bilder und Handlungsablauf), um unbekannte Wörter verständlich zu machen.

Es ist nicht nötig, dass die Kinder jedes einzelne Wort einer Geschichte verstehen.

Einige vorbesprochene Schlüsselwörter oder Bilder sowie der global verstandene Ablauf der Geschichte genügen, um den Verlauf einer Geschichte zu verstehen.

Durch die wiederholte Beschäftigung mit der Geschichte in verschiedenen Aktivitäten (in Rollenspielen, mit Zeichnungen, durch Rätselfragen, durch Fingerspiele usw.) werden die Wörter und Wendungen mehrfach wiederholt und schleifen sich allmählich ein.

c) Lieder, Gedichte, Verse, Singspiele

Rhythmische Übungen und melodiose Abläufe entsprechen dem kindlichen Lernen. Nach einer sorgfältigen Erarbeitung des Inhaltes memorisieren die Kinder die Wörter und Satzstrukturen durch die vielfältigen Wiederholungen.

d) Sachthemen

Sacherklärungen sind in der Regel mit praktischen Handlungen verbunden (basteln, malen, schneiden, weben, falten, drehen usw.).

Weil die Sacherklärungen mittels nachvollziehbaren Handlungen ausgeführt werden, verstehen die Kinder gut, was gemeint ist, und lernen schnell neue Wörter, weil sie diese in einer konkreten, verbal begleiteten Handlungssituation erfahren.

Diese Wörter sollten allerdings mehrfach wiederholt und nachgesprochen werden.

Eine handlungsorientierte Aufbereitung des Sachwortschatzes wird durch die Ideen der Sachkartei von Claus Claussen: **Sachkartei 1**. Westermann-Verlagsgesellschaft, Braunschweig 1998. erleichtert.

Die Inhalte (spielerische Übungsformen) der ausgewählten Buchveröffentlichungen zur Sprachförderung lassen sich organisatorisch verschieden umsetzen:

1. die gesamte Kindergartengruppe
2. Die gezielte Sprachförderung in relativ kleinen Gruppen (je nach Alter 4-7 Kinder):
3. Gruppe aus Kindern mit ähnlichem Sprachstand und Förderbedarf,

4. bzw. Gruppe aus Kindern mit unterschiedlichem Sprachstand und Förderbedarf.

In unserer Geschichte wurden aus der großen Anzahl vorliegender Materialien folgende Veröffentlichungen für die Ausarbeitung eines Konzeptes empfohlen:

Konzeptkarte 4

1. Förderung in der Kindergartengruppe (Förderung aller Kinder)

- Irene Yates: **Sprache und Verständigung**, Cornelsen-Scriptor-Verlag, Berlin 2007.
- Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.): **Ganzheitliche Sprachförderung**, Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung, Beltz - Verlag, 2. Aufl., Weinheim und Basel 2004.
- Ingrid Naegele, Dieter Haarmann (Hrsg.) **Darf ich mitspielen?**, Beltz-Verlag, 4. Aufl., Weinheim und Basel 1993.
- Gabriele Roß, Robert Erker: **Lustiges Sprechzeichnen**, Eine spielerische Sprachförderung, 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen, Pattloch-Verlag, München 2000.
- Martin Stiefenhofer: **Fingerspiele – Reime und Lieder für die Kleinsten**, Weltbild-Verlag, Augsburg 2006.
- **Spiele zur Bewegungsförderung** im Grundschulalter, Verlag gruppendynamische Literatur, 2. Aufl., Wehrheim 1994.

Konzeptkarte 5

2. Förderung in Kleingruppen (Kinder mit besonderem Förderbedarf)

Ingrid Hesse, Gerhart Mahler, Adolf Engelmann: **Mein erstes Deutschbuch**. Teil A und Teil B, Auer-Verlag, 4. Aufl. Donauwörth 1975

Ayşegül Arslanoğlu, Havva Engin, Regine Leue, Sven Walter: **Sprachförderkiste**. Ernst-Klett – Verlag, Stuttgart, Düsseldorf und Leipzig 2004.

Dagmar Rucys, Marlit Peikert: **DaZ - Box**, Deutsch als Zweitsprache, hrsg. v. Finken – Verlag, Oberursel 2002.

Barbara John: **Für Fatma, Jannis und Branko**. Ein audiolingualer Sprachkurs für ausländische Kinder in Kindergarten, Vorschule und Grundschule. Cornelsen – Velhagen & Klasing Verlagsgesellschaft, Berlin 1983.

Wilfried Metze: **Pepino** – Sprachfördermaterialien für den Kindergarten und die Grundschule. **Cornelsen-Verlag**, Berlin 2003.

Manfred Pollert, u.a.: **KIRAS – Lernwelt**. Handreichungen mit Kopiervorlagen, Cornelsen-Verlag, Berlin 2005.

Gabriela Bai, Mio Chiquet-Kägi, Claudio Nodari: **„Dingsda – Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache“** (Handreichung mit CD). Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Aargau 2005.

Uta Oezoğul: **Sprachförderung für 3 bis 7jährige. Ausgearbeitete Stunden und Materialien für ein ganzes Jahr**. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2007.

Du und ich

Zur Vorbereitung des gemeinsamen zweiten Seminars - Grundschule Neuwald mit den Kindergärten „Regenbogen“ und „Kinderarche“ wurden aus diesen Veröffentlichungen neben einer generellen Einführung konkrete Beispiele ausgewählt und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgespielt (erprobt).

Die Zwischenüberschriften zu den hier dokumentierten Ausführungen sind auf Folien für die Tageslichtprojektion kopiert worden. Denkbar ist auch eine Zusammenfassung als „Power - point - Präsentation“.

Konzeptkarte 6 Wortschatzarbeit

Gabriela Bai, Mio Chiquet-Kägi, Claudio Nodari: geben zu dem ausgearbeiteten **Grundwortschatz** auch Hinweise zur Wortschatzarbeit:

(„Dingsda – Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache“ (Handreichung mit CD). Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Aargau 2005.

„Um neu zu lernende Wörter in mehreren Netzen abspeichern zu können, müssen Wörter in unterschiedlichen Situationen vorkommen und verschiedene Wahrnehmungskanäle beim Lernen beteiligt sein. Die Tabelle zeigt, wie effizient die Wörter über die verschiedenen Kanäle aufgenommen werden.

Speicherfähigkeit durch

- | | |
|----------------------------|-----|
| • hören | 20% |
| • sehen | 30% |
| • hören und sehen | 50% |
| • sprechen | 70% |
| • hören, sehen und handeln | 90% |

Menschen benutzen diese Wahrnehmungskanäle je nach Lernertyp in unterschiedlichem Masse. Im Unterricht kann der Wortschatzerwerb erheblich unterstützt werden, wenn alle Wahrnehmungskanäle angesprochen sind.“

Lernen durch akustische Übungsformen:

- Lieder singen
- Reime sprechen
- Gedichte auswendig lernen
- flüstern, sprechen, rufen
- rhythmische Spiele
- Rucksack packen
- Hörspiele

Phase 1: Wörter verstehen und abspeichern

Neue Wörter können nur memoriert werden, wenn sie verstanden worden sind.

Beim Erwerb einer neuen Sprache bedeutet «verstehen» einerseits das Verbinden von neuem Wissen mit bestehendem Wissen, andererseits aber auch das Abspeichern von neuen Wörtern, für die (noch) keine erstsprachliche Entsprechung vorhanden ist.

Das Autorenteam zeigt dies an einem Beispiel „Kind mit italienischer Erstsprache“ auf.

Wenn eine Deutsch lernende Person «das Buch» hört und das entsprechende Objekt sieht, kann sie diesen Ausdruck mit ihrer Erstsprache verbinden und sich somit auf die Vorerfahrungen mit Büchern abstützen. Diesen Prozess vollziehen Kinder bis zum Alter von etwa zehn Jahren jedoch eher selten.

Sie lernen die Wörter einer neuen Sprache vielmehr so, wie sie ihre Erstsprache gelernt haben, nämlich in Handlungszusammenhängen oder durch Geschichten.

Das Wort «Buch» kann somit ganz andere Assoziationen auslösen als das entsprechende erstsprachliche Wort. Oder anders gesagt:

Ein Italienisch sprechendes Kind stellt sich unter dem Wort «il libro» anderes vor als beim Wort «das Buch». Dieses Lernverhalten erklärt auch, weshalb Kinder oft nicht in der Lage sind, unmittelbar eine Übersetzung eines einfachen Wortes in ihre Erstsprache zu liefern. Es ist nicht unbedingt immer so, dass das Kind das Wort in der Erstsprache nicht kennt.

Vielmehr sind «das Buch» in der Schule und «il libro» zu Hause zwei verschiedene Dinge, die in verschiedenen Kontexten erfahren wurden.

Ein zweiter Bereich ist ebenfalls zu berücksichtigen:

Nicht alle Wörter einer Sprache lassen sich problemlos in eine andere übersetzen.

Manche Wörter existieren in anderen Sprachen gar nicht. Dies ist der Fall bei kulturspezifischen Wörtern. Gewisse vor allem schulbezogene Wörter (Tageslichtprojektor, Pausenkiosk, Ordner) lernt das Kind erst durch die Zweitsprache.

In beiden Fällen müssen die Kinder die Wörter neu semantisieren, das heißt sie müssen den Wörtern alle notwendigen zusätzlichen Informationen zuordnen können.

Phase 2: Wörter abrufen

Das Abrufen ist der nächste Erwerbsschritt nach dem Verstehen und Abspeichern des Wortes. Beim Abrufen werden die Wörter reproduziert, das heißt nachgesprochen bzw. abgeschrieben. Der Wortklang und das Schriftbild werden dabei

zur Routine, so dass die Wörter mit der Zeit geläufig werden und in den Mitteilungswortschatz übergehen können. In dieser Phase ist es wichtig, dass das Kind neuen Wörtern in möglichst verschiedenen Situationen begegnet und es Gelegenheit zum Abrufen der Wörter hat.

Phase 3: Wörter benützen

Wörter stehen im Mitteilungswortschatz nur so lange zur Verfügung, wie sie auch produktiv gebraucht werden. Das bedeutet, dass Wörter, die einmal verstanden und mehrfach reproduziert worden sind, durchaus auch wieder vergessen werden können, wenn sie nicht regelmäßig gebraucht werden. Für den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes ist es unabdingbar, Aktivitäten und Anlässe zu schaffen, in denen die Kinder ihren Wortschatz kommunikativ brauchen.

Phase 4: Über Wörter reflektieren

Der Wortschatz kann auch mit jüngeren Kindern gefestigt werden, indem über die Wörter reflektiert wird und gewisse einfache Regelmäßigkeiten des deutschen Wortschatzes erkannt werden. Diese Reflexionen ermöglichen den Kindern, den Wortschatz bewusster wahrzunehmen und Strategien zu entwickeln, mit denen sie scheinbar unbekannte Wörter ohne weitere Hilfe verstehen können.

Wortfamilien: fahr: Fahrplan, fahren, der Fahrer, abfahren usw.

Zusammengesetzte Nomen erkennen: Haustüre, Schlüsselbund, Waldweg usw.

Sachnetze: Haus, Türe, Schlafzimmer, essen, kochen, telefonieren

Grundbausteine der deutschen Wortbildung erkennen (ver-, ent-, -en, -heit, -ung, -tät usw.)
Wörter umschreiben (Spiele wie «Tabu»)

Der Begriff *language awareness* aus der Sprachdidaktik bedeutet so viel wie Sprach(en)bewusstsein und Spracherkundung.

Language awareness verfolgt das Ziel, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Eigenheiten zu richten, die in verschiedenen Sprachen vorhanden sind. Finden Sprachvergleiche in einem Klima der gegenseitigen Akzeptanz statt, sind sie bereichernd und unterstützen den Spracherwerb, weil

die Kinder Gesetzmäßigkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennen.“

Konzeptkarte 7

Wie werden Wörter gespeichert?

Von folgendem Modell der Speicherung von Wörtern geht das Schweizer-Autorenteam aus:

„Unser Gedächtnis speichert die Wörter in einem komplizierten netzartigen Ordnungssystem. Die Wörter stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander. Jedes Wort ist gleichzeitig ein Element in verschiedenen Ordnungsklassen, die miteinander vernetzt sind.“

Begriffsnetz

Klassifizierung: Das Wort *Hund* ist ein Unterbegriff der Domäne *Haustiere*, welche wiederum in der Domäne *Tiere* erscheint.

Reihenbildung: munter, müde, erschöpft

Wortfamilie: reisen: abreisen, die Reise, verreisen

Redewendung: klipp und klar, durch dick und dünn

Synonym/Antonym: lieb/nett, rennen/laufen, heiß/kalt, schnell/langsam

Klangnetz

trinken, trank, getrunken

Assoziatives Netz

Reisen: Koffer packen, im Stau stehen, die Großmutter wieder sehen, im Meer baden usw.

Affektives Netz

Wald: ruhig, erholsam, Vögel, Pilze, spazieren oder

gefährlich, Bär, dunkel, stolpern, verirren

Jedes Netz und vor allem die assoziativen und die affektiven Netze unterscheiden sich je nach individuellem Erfahrungs- und Kulturhintergrund. Ein Stadtkind aus Frankfurt assoziiert zum Wort «Kuh» ganz andere Erfahrungen als ein Landkind aus dem Westerwald.

Auf Grund dieser Einteilung in netzartigen Strukturen ist jedes Wort gleichzeitig in verschiedenen Teilnetzen eingeordnet.

Die Bestellung des Buches mit CD kann empfohlen werden und kann über den lokalen Buchhandel bestellt werden.

Konzeptkarte 8

Wortschatzerweiterung

Das Buch von Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.): *Ganzheitliche Sprachförderung, Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung*, Beltz-Verlag, 2. Aufl. Weinheim und Basel 2004 ist für Konkretisierung eines sprachlichen Förderkonzeptes zu empfehlen:

„Spiele, die der Erweiterung des Wortschatzes dienen, haben nicht einfach zum Ziel, dem Kind unzählige Wörter beizubringen.“

Vielmehr soll es einen soliden Grundwortschatz erwerben und mit seinem Wortschatz umgehen können, d.h. im richtigen grammatischen und situativen Kontext.

Am besten wird ein neues Wortfeld erarbeitet, wenn es in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Lebenswelt des Kindes steht. Die folgenden

Spielvorschläge sind nach Oberbegriffen unterteilt, denn im Sinne einer Erweiterung des Wortschatzes ist es sinnvoll, ein Gebiet abzustecken, damit dieses verinnerlicht werden kann.“

Beispielkarte 1

„Oberbegriff: Natur“

A, B, C

Spielintention: Ausschöpfen des schon vorhandenen Wortschatzes über Tiere.

Es wird ein beliebiger Buchstabe aus dem Alphabet herausgegriffen, z.B. das »S«. Abwechselnd nennen die Spieler ein Tier mit dem Anfangsbuchstaben »S«. Wem zuerst kein Tier mehr einfällt, hat verloren.

Einfachere Variante: Das Spiel kann natürlich auch gespielt werden, ohne dass ein Anlaut vorgegeben wird. Abwechselnd wird einfach ein Tier genannt.

Tiere erraten

„**Spielintention:** Verinnerlichung von Tierarten durch die Umschreibung ihrer Eigenschaften.

Schneiden Sie aus Magazinen und Zeitschriften verschiedene Tiere aus. Legen Sie die ausgeschnittenen Tierbilder so auf den Tisch, dass die Rückseite zu sehen ist. Ein Spieler nimmt ein Tierbild, schaut es sich an und beschreibt es dem anderen Spieler. Dieser muss erraten, um welches Tier es sich handelt.

Beispiel: Der Elefant. „Er ist ein sehr großes, graues Tier. Er hat große Ohren und einen langen Rüssel.“ (Quelle: Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 16)

Tiere zuordnen

„**Spielintention:** Zuordnung der Tiere in ihr Lebensumfeld.

Zunächst malen die Kinder alle Tiere auf, die ihnen einfallen. Anschließend werden die Tiere ausgeschnitten und auf drei verschiedene Blätter aufgeklebt.

Das erste Blatt erhält

- das Symbol einer Wolke,
- das zweite das Symbol des Wassers und
- das dritte das der Erde.

Die ausgeschnittenen Tiere sollen nun dort aufgeklebt werden, wo sie leben. So gehört ein Vogel auf das Blatt mit dem Wolkensymbol, der Fisch oder der Frosch auf das Blatt mit dem Symbol des Wassers.

Anmerkung: Dieses Spiel eignet sich auch gut, um kurze Sätze aufzubauen. Geben Sie dem Kind einen Anstoß:

„**Weißt du, wo dieses Tier lebt?**“ Kind: „**Der Fisch lebt im Wasser!**“

Merkmale von Tieren (Ein Rätselspiel)

„**Spielintention:** Durch die Vorgabe eines Satzteilens gelingt die Nennung des fehlenden Wortes, das eine Eigenschaft des Tieres darstellt, einfacher.

Das Kind soll folgende Sätze ergänzen. Wenn es kann, soll es sich ebenfalls derartige Sätze ausdenken!

Der Elefant hat einen langen R ... (üssel).
Die Katze hat ganz weiches F ... (ell).
Der Hirsch hat ein großes G ... (eweih).
Der Hund wedelt mit seinem Sch ... (wanz).
Das Zebra hat schwarze und weiße S ... (treifen).
Die Kuh gibt gute M ... (ilch).
Das Eichhörnchen versteckt seine N ... (üsse).
Etc.

Anmerkung: Je nach Fähigkeit des Kindes kann der Anlaut weggelassen oder erweitert werden.“ (Quelle: Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 16)

Beispielkarte 2 Rätselreime

„**Spielintention:** Durch die Beschreibung sollen Merkmale deutlich gemacht werden, die mit dem Tier in Zusammenhang stehen.

Die Erzieherin liest dem Kind folgende Reime vor. (Es soll herausfinden, welches Tier der Reim beschreibt. Wenn es nötig ist, geben Sie nähere Hinweise.)

Auf leisen Pfoten schleiche ich, auf der Suche nach einem Mäuserich. Mein Fell ist glatt und weich, errätst du dieses Rätsel gleich? (**Die Katze**)

Ich trabe über die Koppel, mal elegant, mal mit Gehoppel. Meine Mähne weht im Wind, errätst du dieses Rätsel geschwind? (**Das Pferd**)

Ich streife durch die Wälder und renne über Felder. Rot ist mein Fell, buschig mein Schwanz und natürlich esse ich gerne Gans. (**Der Fuchs**)

Die Milch, die ihr trinkt, ist von mir, ich bin ein ziemlich großes Tier.

Bin braun, schwarz oder weiß. Weißt du nun, wie ich heiß? (**Die Kuh**)

Ich bin klein und stachelig, unterm Laub, da findest du mich. Kommt der Feind, z.B. ein Hund, dann mach ich mich klein und rund. (**Der Igel**)

Im Aquarium schwimme ich, doch auch im See findest du mich. Zu finden bin ich auch im Meer, dieses Rätsel ist doch nicht schwer! **(Der Fisch)**

Ich hüpfе hoch und weit, trage ein grünes Kleid, Ich leben auf der Wiese, bin sehr Hein, kein Riese. **(Der Grashüpfer)**

Durch dunkle Erde buddel ich einen Tunnel — nur für mich. Was ich nicht mag ist Tageslicht, denn meine Augen vertragen dies nicht. **(Der Maulwurf)**

(Quelle: Simone Lentеs, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 17)

Beispielkarte 3 Was fressen Tiere

„**Spielintention:** Der Zusammenhang von Tieren und ihrem Futter vertieft das Thema um eine weitere Komponente.

Schneiden Sie Tierbilder aus Zeitschriften aus und kleben Sie diese auf ein Blatt, sodass ein Zoo oder ein Bauernhof entsteht. Das Kind ist der Zoodirektor/der Bauer und muss nun die Tiere füttern. Welches Tier bekommt nun was zum Essen?“

Beispielkarte 4 Geschichten weitererzählen

„**Spielintention:** Durch die Einbindung in eine Geschichte soll eine intensivere Verinnerlichung des Tieres ermöglicht werden.

Gemeinsam wird eine Geschichte erfunden. Abwechselnd trägt jeder Spieler ein oder zwei Sätze zur Geschichte bei. Wird der Kassettenrekorder eingesetzt, kann man sich die Geschichte später noch einmal anhören.“

Kleine und große Tiere

„**Spielintention:** Den Kindern soll bewusst werden, dass Tiere unterschiedliche Größen haben.

Abwechselnd sollen die Spieler ein Tier nennen, das sehr klein ist und eines, das sehr groß ist. Wer zuerst kein kleines/großes Tier mehr nennen kann, hat verloren.“

Beispielkarte 5 Der Rate-Beutel

„**Spielintention:** Dinge durch das Ertasten ganzheitlich wahrnehmen. Der Begriff wird nicht nur mit seinem Abbild (erblicken des Gegenstandes), sondern auch mit seiner Beschaffenheit (erfühlen) in Verbindung gebracht.

Füllen Sie einen Beutel oder einen geeigneten Karton mit verschiedenen Gegenständen (zum Beispiel mit einer Feder, einem Stein, Schlüssel, Radiergummi, Ring, einem Stück Stoff etc.).

Lassen Sie das Kind in den Beutel greifen und erraten, was es in den Händen hält. Wer die meisten Gegenstände errät, hat gewonnen.“

(Quelle: Simone Lentеs, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 34)

Beispielkarte 6 Indianerspiel

„**Spielintention:** Verbindung von taktilen Reizen mit sprachlichen Handlungen.

Dieses Spiel ist ein Rollenspiel. Stellen Sie sich vor, Sie sind Indianer, die sich gegenseitig mit Kriegsbemalung schmücken müssen. Nehmen Sie etwas Creme auf einen Finger und verstreichen Sie diese zum Beispiel auf die Nase (Wange, Kinn oder Stirn) des Kindes. Das Kind soll sagen, wo es die Creme spürt. Was könnten die Indianer an diesem Tag erleben?

Beispielkarte 6 Warmes Wasser – kaltes Wasser

„**Spielintention:** Erspüren und Benennen des Gegensatzes »kalt« und »warm«.

Füllen Sie zwei Wannen mit Wasser, eine mit warmem Wasser, die andere mit kaltem Wasser. Fühlen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind die Temperaturunterschiede.

Geben Sie ein paar Tropfen auf verschiedene Körperteile (Hände, Arme, Hals, Beine) und lassen Sie Ihr Kind erraten, aus welcher Schüssel das Wasser stammt.“

Beispielkarte 7

Gegensätze: hart-weiche, glatt-
rauh Indianerspiel

„**Spielintention:** Erspüren und Benennen der Beschaffenheit verschiedener Gegenstände.

Ordnen Sie gemeinsam mit den Kindern verschiedene Gegenstände nach Ihrer Beschaffenheit.

Harte Gegenstände: Stein, Metall, Dose, Stift, Tasse, Schuhanzieher, Löffel etc.

Weiche Gegenstände: Halstuch, Feder, Schwamm, Wattebausch, Stoff etc.

Glatte Gegenstände: Teller, Spiegel, Frühstücksbrett, Brillengläser etc.

Raue Gegenstände: Manche Teppichböden, Bürsten, Raufasertapeten etc.

Finden Sie Gemeinsamkeiten, d.h. Gegenstände, die z.B. glatt und hart sind.“

(Quelle: Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 34)

Beispielkarte 8

Schmecken mit der Zunge

„**Spielintention:** Über den Mund sollen Eigenschaften von Lebensmitteln gespürt und auch benannt werden können.

Versuchen Sie mit verbundenen oder geschlossenen Augen Geschmacksrichtungen zu erraten. Bereiten Sie kleine Schälchen mit Gewürzen oder Obststücken (klein geschnittener Apfel) vor. Während Ihr Kind die Augen schließt, nehmen Sie zum Beispiel ein Stück Obst und stecken es in den Mund des Kindes. Errät es, um welche Obstsorte es sich handelt?

Die Gewürze Salz und Pfeffer nur in geringen Mengen vorlegen! Außerdem kann man zum Beispiel Gemüse, Getränke und verschiedene Lebensmittelbereiche erschmecken.

Beispielkarte 7

Wattewettpusten

„**Spielintention:** Förderung der Lippenbeweglichkeit.

Wattewettpusten erfordert eine gezielte Lenkung des Luftstroms sowie die richtige Lippenstellung (Lippenspitzen). Beim Wattewettspiel soll versucht werden, den Wattebausch so schnell wie möglich ins Ziel zu pusten.

Variation: Auf den Tisch wird eine Linie aufgezeichnet, auf der die Watte entlangepustet wird.“
(Quelle: Simone Lentes, Peter Thiesen (Hrsg.), a.a.O., S. 45)

Konzeptkarte 9

Spiele zum Grundwortschatz “Deutsch als Zweitsprache” aus: „Dingsda“

Die Schweiz hat aufgrund der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung bereits sehr lange Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache. Inzwischen (2005) haben Gabriela Bai, Mio Chiquet-Kägi und Claudio Nodari die Projektergebnisse in einer Veröffentlichung **„Dingsda – Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache“** (Handreichung mit CD) im Lehrmittelverlag des Kantons Aargau veröffentlicht.

Diese lesenswerte Veröffentlichung enthält auch Wortschatzspiele, die in zwei Kapitel eingeteilt sind:

- Spiele für Kinder, die nicht lesen und schreiben können,
- Spiele für Kinder, die lesen und schreiben können.

Beide Kapitel enthalten Spiele zu den drei Erwerbssequenzen „verstehen, abrufen, benutzen“.

Die Spielformen stellen jeweils eine bestimmte Variante eines Spieles dar.

Jedes Spiel kann selbstverständlich den Fähigkeiten der Kinder und der zur Verfügung stehenden Zeit angepasst werden.

Partnerspiele können zu Gruppenspielen werden, der Wettbewerbsgedanke kann zu Gunsten von Übungsformen ohne Sieger und Siegerinnen weggelassen werden.

Beim Spielen findet sich das Kind wiederholt in der gleichen Situation, die es sprachhandelnd zu bewältigen hat:

Es sagt, wer an der Reihe ist, es verlangt den Würfel, es bejaht oder verneint eine Aussage, es gewinnt oder verliert.

Im Laufe des Spiels werden die jeweiligen Redemittel intensiv gebraucht und häufig wiederholt.

Deshalb sind diese Spielanregungen nicht nur dazu gedacht, Einzelwörter zu lernen, sondern dienen vielmehr als hervorragend geeignete Übungsmöglichkeiten zum Einschleifen der passenden Redemittel.

Das Autorenteam empfiehlt, einige allgemeine spielregulierende Redewendungen vor jedem Spiel zu wiederholen:

- Wer ist dran?
- Ich bin/du bist/sie ist/er ist/dran.
- Du darfst als Nächster...
- Gib mir bitte den Würfel/die Karte...
- Das stimmt/Das ist richtig.
- Das stimmt nicht/Das ist nicht richtig.

Beispiele : Spiele für Kinder, die nicht lesen und schreiben können

Spiele zur Erwerbssequenz «verstehen»

„Ausmal“ - Diktat

Auf einem Blatt sind einzelne Gegenstände gezeichnet. Die Lehrperson sagt ein Wort, die Kinder malen den entsprechenden Gegenstand aus.

„Zeichnungs“ - Diktat

Die Lehrperson gibt Anweisung, welche Gegenstände das Kind zeichnen soll.

Variante:

Statt einzelne Gegenstände nebeneinander zu zeichnen, gibt die Lehrperson an, wie die Sachen im Raum zueinander stehen und übt damit die räumlichen Präpositionen und deren Fälle.

Bewegungsdiktat

Die Lehrperson oder ein Kind gibt Anweisungen, wohin welche Gegenstände zu legen sind.

Die räumlichen Präpositionen und deren Fälle werden eingeübt.

Bildkarten los werden

Jedes Kind nimmt sechs Bildkarten aus einer Schachtel und legt diese vor sich hin.

Die Lehrperson nennt ein Wort. Wer die entsprechende Bildkarte hat, darf diese in die Schachtel zurücklegen. Gewonnen hat, wer zuerst keine Bildkarten mehr hat.

Bingo Oberbegriffe

Jedes Kind hat ein Bingoquadrat vor sich. Die Lehrperson nennt einen Oberbegriff, zum Beispiel «Früchte» (oder «Möbel», «Schulgegenstände», «Kleider» usw.). Jedes Kind zeichnet verschiedene Gegenstände in seine Bingoquadrate. Die Lehrperson nennt ein Wort nach dem anderen: «Orange», «Mandarine», «Banane» usw. Hat das Kind das passende Bild gezeichnet, übermalt es sein Quadrat. Wer eine Reihe (waagrecht, senkrecht oder diagonal) übermalt hat, ruft «Bingo».

Akustisches Memory

Kind A geht vor die Tür. Im Klassenzimmer einigen sich jeweils zwei Kinder auf ein zusammengehörendes Wortpaar (z. B.: Apfel/Birne, Stuhl/Tisch, Hemd/Hose). Die Kinder verteilen sich im Raum. Sobald Kind A wieder ins Zimmer kommt, sprechen die Kinder ihr Wort ununterbrochen vor sich hin. Kind A versucht, die passenden Paare herauszufinden.

Spiele zur Erwerbssequenz «abrufen»

Merk dir was!

Eine Kindergruppe setzt sich um sechs Bildkarten herum. Kind A schließt die Augen. während Kind B zwei Bildkarten umdreht. Kind A versucht sich zu erinnern, was auf den beiden Bildkarten zu sehen war.

Spielspezifische Redemittel:

Was ist auf der umgedrehten Karte?

Was ist jetzt wo?

Einige Gegenstände sind einander räumlich zugeordnet. Die Kinder merken sich die Gegenstände und deren Position. Dann schließen sie ihre Augen, während die Lehrperson die Anordnung verändert. Die räumlichen Präpositionen und deren Fälle werden dadurch eingeübt.

Montagsmaler

Die Lehrperson flüstert einem Kind ein Wort (Gegenstand) ins Ohr. Dieses zeichnet den Begriff am Tageslichtprojektor oder an der Wandtafel. Wer errät den Begriff zuerst?

Spielspezifische Redemittel:

„Das ist ein Haus/ ein Schiff!“

Wie heißt das Wort?

Die Klasse ist in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Lehrperson flüstert der Gruppe A ein Wort zu. Die Gruppe B soll das Wort herausfinden. Die Kinder der Gruppe A umschreiben den Begriff, bis Gruppe B das Wort herausgefunden hat. Sinnvollerweise grenzt die Lehrkraft das Spektrum der möglichen Wörter ein, indem sie die Domäne vorgibt. Wird das Spiel als Wettbewerb gespielt, wird die Zeit bis zum Erraten des Wortes gestoppt. Je kürzer die Zeit ist, umso präziser hat die Gruppe A ihr Wort beschrieben.

Spielspezifische Redemittel:

X ist ...»(Merkmale, Eigenschaften)

X besteht aus ...» (Material)

X braucht man, um... zu ...»(Zweck)

X gehört zu...» (Zugehörigkeit)

X findet man. . ! X gibt es...» (Vorkommen)

X ist so wie ...» (Vergleich)

X ist das Gegenteil von ...» (Antonym)

X bedeutet das Gleiche wie...» (Synonym)

Mit X kann man ...» (Zweck)

Weitere Materialien für die Wortschatzarbeit

Rucys, Dagmar/ Peikert, Marlit: **DaZ - Box**. Bildmaterial (Ereignisbild mit dazu passenden Kärtchen) und Aufträge zu verschiedenen Themen (Im Klassenzimmer/Auf dem Schulhof, In der Turnhalle, Freizeit, Einkaufen im Supermarkt, Wohnen, Im Straßenverkehr, Um uns herum, Durch das Jahr) Finken Verlag, Oberursel 2002.

In unserer Geschichte haben Hanna Eberle und Olga Larin die Recherche zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten übernommen.

Als Einstieg haben sie eine power - point –Präsentation vorbereitet.

Mit den Informationen dieses Impuls-Referates sollen alle Beteiligten grundlegende Kenntnisse zu diesem Bereich erhalten:

Text der Präsentation

Im Kindergarten und in der Schule fallen bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten u.a. folgende Besonderheiten auf:

- Sehr langsames, malendes Schreiben
- Schwierigkeiten, Linien einzuhalten
- Drehen des Blattes beim Malen von waagerechten und/oder diagonalen Linien
- Zusätzliches Hinzufügen von Ecken beim Malen von Dreiecken, Vierecken
- Beim freien Schreiben oder Malen wird das Blatt nur etwa bis zur Hälfte bearbeitet (es wird entweder die linke oder die rechte Blattseite bevorzugt)
- Buchstaben und Zahlen werden verdreht $b = d$; $q = p$; $3 = E$, $7 = 4$
- Das Erlernen der Uhrzeiten fällt schwer
- Die rechts – links - Unterscheidung ist unsicher
- Homolaterale Bewegungsmuster beim Kriechen und/oder Krabbeln
- Mangelnde Augenfolgebewegungen - Sprünge in der Augenfolgebewegung sind zu sehen, wenn das Kind mit den Augen (ohne Kopfmitbewegung) einem in der Luft geführtem Stift von links nach rechts (oder umgekehrt) folgen soll
- Wechselnde Lateralität; das Kind arbeitet im Wechsel mit rechter und linker Hand
- (oft bearbeitet es die linke Seite mit der linken Hand, die rechte Seite mit der rechten Hand; es vermeidet das Überkreuzen)
- Schwierigkeiten bei der visuellen und auditiven Wahrnehmung durch noch nicht festgelegte Dominanz der „Ohrigkeit“ und der „Augigkeit“

- Unbequeme (auch verdrehte) Schreibhaltung; (das Kind liegt bei längerem Schreiben fast auf dem Tisch),
- schmerzhafter Stiftdruck, unbequeme Handhaltung

In der Vorgeschichte der Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind bei den Kindern oft Entwicklungsstörungen des Sprechens, der Sprache und/ oder der Motorik vorhanden.

Bei gezielter Lese-Rechtschreib-Diagnostik zeigen die Kinder meist Auffälligkeiten in mehreren der folgenden Bereiche:

1. Optische Wahrnehmung

Optische Differenzierung (kann Formen und Buchstaben nicht oder schlecht unterscheiden, a = o, p = q)

Optisches Gedächtnis (kann sich Gesehenes nicht merken oder wiedererkennen)

Optische Serialität (kann sich Reihenfolgen nicht merken, z.B.: Buchstaben, die nacheinander im Wort kommen)

2. Akustische Wahrnehmung

Akustische Differenzierung (kann Laute/gehörte Buchstaben nicht oder schlecht unterscheiden, d = t, k = g)

Akustisches Gedächtnis (kann sich Gehörtes/Laute nicht merken oder nicht wiedererkennen)

Akustische Serialität (kann sich die Reihenfolge von gehörten Lauten nicht merken, vertauscht oder bringt sie durcheinander)

3. Raumwahrnehmung

Position im Raum kann nicht richtig eingeschätzt werden, Lageunterschiede von p/q, b/d können nicht erkannt werden, Schreiben in Linien fällt schwer,

4. Körperschema

Unsicherheit in rechts - links, vorn - hinten Beziehungen zeigt sich oft in Vertauschung von Buchstaben,

5. Intermodalität

Sinnesmodalitäten zu wechseln, z.B. eine Beziehung zwischen Gehörtem/Laut und Gesehenem/Buchstaben herzustellen ist erschwert.

Bei Schwierigkeiten in der Intermodalität gelingt die Verbindung zwischen den Sinnesgebieten nicht. Demzufolge kann das Kind beim Lesen Laut und Schriftbild nicht kombinieren.*

Zum Abschluss weisen Frau Larin und Frau Eberle noch darauf hin, dass Kinder mit Lese-, Schreib- und Rechtschreibschwierigkeiten oft weitere erhebliche schulische Nachteile haben, da sich ihr Problem auf alle anderen Fächer auswirkt.

Die Gefahr ist, dass sie überfordert werden oder irrtümlich als minderbegabt gelten. Begleitstörungen wie Konzentrationsstörungen, Schulangst, psychosomatische Symptome (Bauchschmerz, Übelkeit), hyperaktives Verhalten, Motivationsverlust, Verlust des Selbstwertgefühls, Aggressionsbereitschaft, emotionaler und sozialer Rückzug zeigen sich häufig.

Zur Erörterung von Fördermöglichkeiten haben Sie einige Buchveröffentlichungen ausgewählt und über die Leitungen der beiden Kindergärten bzw. die Grundschule beschaffen lassen.

Fördermaterial

Für die Prophylaxe bzw. Förderung im Kindergarten und Schule liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor:

Küspert, P. / Schneider, W.: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002.

Martschinke, S./Kirschhock, E./ Frank, A.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Der Rundgang durch Hörhausen, Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit, Auer, Donauwörth 2002.

Forster, M./Martschinke, S.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi, Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, Verlag Auer, Donauwörth 2002.

Dummer-Smoch, L.: Förderdiagnostische Möglichkeiten der Früherkennung von Leselernschwierigkeiten durch Beobachtungsspiele, Dieck, Heinsberg 2001.

Schweisthal, Günther: OIROP – Eine phonetische Sprachschrift als Förderkonzept im Schriftspracherwerb zu Beginn der Grundschule, in: Huber, Ludowika/ Kegel, Gerd/ Speck-

Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb, Westermann Verlag, Braunschweig 1999.

Inzwischen (2005) haben Gabriela Bai, Mio Chiquet - Kägi und Claudio Nodari die Projektergebnisse eines Modellversuchs in der Schweiz in einer Veröffentlichung „Dingsda – Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache“ (Handreichung mit CD) im Lehrmittelverlag des Kantons Aargau veröffentlicht.

Vorlaufkurs

Für den Vorlaufkurs für Kinder mit Migrationshintergrund wurden mehrere Veröffentlichungen angeschafft und diskutiert:

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Hrsg.: Screening-Modell für Schulanfänger – Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, Edition Klett, München 2002.

Hartmann, Erich/ Dolenc, Ruth: Oli, der Ohrendetektiv, Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule, Auer-Verlag, Donauwörth 2005.

Göbel, Heinz/ Müller, Traudel/ Schneider, Martha: DU und ICH – Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten, Langenscheidt-Verlag, Berlin und München 1983.

Pollert, Manfred, u.a.: Kiras Lernwelt, Cornelsen-Verlag, Berlin 2005.

Rösch, Heidi (Hrsg.): Sprachfördermaterial: Deutsch als Zweitsprache, Schroedel-Verlag, Hannover 2003.

Hinnrichs, Jens/ Stöcker, Brigitte: Das Bärenheft: Vorkurs zum Lesen und Schreiben, Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel u.a., Braunschweig 2005.

Wilfried Metzke: Pepino – Sprachfördermaterialien für Kindergarten und die Grundschule, Cornelsen – Verlag, Berlin 2003.

Eine weitere Veröffentlichung wird in die Überlegungen einbezogen:

Im Vorlaufkurs für Kinder aus zugewanderten Familien stehen die Kompetenzbereiche Hörverstehen und Sprechen im Mittelpunkt. Warum soll aber nicht bereits mit einer Anlauttabelle begonnen werden:

Nach Auffassung von Günther Schweisthal sind die wenigsten Lernhindernisse bei den „SPRACHSCHRIFTEN“ (z.B. OIROPA) zu erwarten, da dort 41 europäische Sprachlauten genau 41 große lateinisch-griechische Schriftzeichen gegenüberstehen, so dass jeder Sprachlaut immer dem gleichen Schriftzeichen im Verhältnis Sprache zu Schrift = 1: 1 entspricht.

Dem Hören entspricht ein Sprachlaut, der beim lauten Lesen des 1: 1 zugeordneten Schriftzeichens immer den gleichen Sprachlaut wieder hörbar macht.

Dies bietet den Schülerinnen und Schülern eine sinnlich verlässliche Basis für das Schreibenlernen der als Kleinkind auf der Basis des Hörens und Nachahmens gelernten Sprache - als Vorstufe zur Erlernung der Orthographie.

Gründe für die Konzeption von zwei Tabellen

Das sprachliche Durchgliedern und lauttreue Schreiben von Wörtern ist die Grundlage des Erlernens der Rechtschreibung.

Das Kind soll daher in einer Anfangstabelle (Tabelle A) auf verlässlicher sinnlicher Basis nur die Schriftzeichen finden, deren Laute es hört.

Erst wenn das Kind gelernt hat, lauttreu zu schreiben, kann es in der Erweiterungstabelle alle Schriftzeichen lernen, die es zum Lesen und für die Rechtschreibung braucht.

Das Kind, das gelernt hat, Wörter lauttreu aufzubauen und zu lesen beginnt, erhält die erweiterte Tabelle E.

Die Berücksichtigung der Stufe des phonetischen Schreibens, die u.U. schon im Vorschul-Kindergarten unterstützt werden kann, gewinnt an Bedeutung, wenn man die phonetischen Schriften als Bedingung leistungsstarker bimedialer Kommunikationssysteme sieht, die mit lateinisch-griechischen Großbuchstaben eine reversible 1:1-Zuordnung von je einem Sprachlaut zu je einem Schriftzeichen vorsehen.

Erst hierdurch ist eine sinnlich zuverlässige Basis für Erstschriftlernende gegeben, da Hören und Sehen jeweils als Kontrollsinne beim Schreiben und Lesen herangezogen werden kann.

Die oben abgebildete Lauttabelle, die zunächst für den mündlichen Fremdsprachenunterricht an europäischen Grundschulen - insbesondere für den Unterricht im Begegnungssprachenkonzept von Nordrhein-Westfalen - entwickelt wurde, enthält 41 Schriftzeichen, die sämtliche normierten Phone (Sprachlaute) aller europäischen gesprochenen Schriftsprachen als Phoneme repräsentieren können.

Für den muttersprachlichen Unterricht auf der phonetischen Stufe an deutschen Grundschulen oder im Vorschulbereich empfehlen sich aus phonetischer Sicht: die Lauttabelle OIROPA/deutsch und schuleigene Abwandlungen.

Die Erörterungen in der Konferenz werden auf einer Merkkarte zusammengefasst, die sich an den allgemeinen Empfehlungen von Dorothea Beigel orientiert: (vgl. Dorothea Beigel: Flügel und Wurzel)

Eine Erprobung einer Anlauttabelle soll nochmals erörtert werden.

Merkkarte: LRS - Prophylaxe

Die Erzieherinnen sollen Kindern ein Sprachvorbild sein, d.h. sie sprechen langsam und deutlich mit den Kindern.

- Tägliche aktuelle Sprechansätze im Morgenkreis/Abschlusskreis anbieten
- Bilderbuchbetrachtung mit Sprechansatz für die Kinder
- Geschichten und Märchen vorlesen
- Gelegenheit zu Rollenspielen bieten
- Über ein Kind, das noch nuckelt oder sabbert, wird nicht gelacht.
- Pustespiele machen (nachmachen wie der Wind weht, wie man pustet, dass etwas wieder heilt)
- Zungenspiele machen
- Grimassen ziehen
- Lieder, Verse, Reime miteinander lernen und sprechen

- Viele verschiedene Fingerspiele einbringen
- Fadenspiele anbieten
- Feinmotorische Tätigkeiten wie kneten, matschen, knüllen, reißen, kleben,
- Die Kinder ermutigen, loben, annehmen

Durch die Erörterung der Fördermöglichkeiten im Kindergarten ergab sich ein Anliegen der Erzieherinnen: Sie wollten wissen, wie es mit dem Schriftspracherwerb in der Grundschule weitergeht.

Arbeitsfeld Schriftspracherwerb in der Grundschule

Die Arbeitsgruppe: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten der Grundschule Neuwald (Johanna Burg-Schaffer, Gabriele Nagel, Ursula Braun-Schweiger (Schulpsychologin) konnten für eine Nachmittagskonferenz gewonnen werden.

Frau Johanna Burg-Schaffer gab zunächst einen Bericht zur Ausgangssituation.

Bestandsaufnahme

Bei der Auswertung der Lesekontrolle (Stolperwörter, nach Wilfried Metzke) zum Beginn des 2. Schuljahres zeigte sich zwar ein sehr differenziertes Bild in der Lesekompetenz. So zeigten 2/3 der Schülerinnen und Schüler zureichende Kenntnisse, das restliche Drittel bedarf aber der zusätzlichen Förderung.

Aufgrund dieser Ausgangslage wurden der Schriftspracherwerb, das Konzept „Lesen und Schreiben Lernen“, Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und die Möglichkeiten der Prävention und Intervention nochmals überarbeitet und zur Konkretisierung des zweijährigen Schwerpunktes des Schulprogramms der Grundschule Neuwald schriftlich ausformuliert. Die Textbausteine lieferten die Lehrer-Teams.

Auch bei den Orientierungsarbeiten in den beiden Klassen der Jahrgangsstufe 3 wurden zwar Ergebnisse über dem Landesdurchschnitt erzielt. Bezogen auf die Kompetenzstufen der IGLU – Studie zeigen sich aber Defizite in den Kompetenzstufen III und IV.

Die vier Kompetenzstufen (IGLU-Studie) sollten helfen, die große Spanne in den Lesefähigkeiten deutlich zu machen:

„Gesuchte Wörter im Text erkennen“ bedeutete die unterste Stufe I,

„Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen“ war Stufe II.

In der Stufe III wurde gefordert, „Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen“ zu können.

Die höchste Anforderung für die Viertklässler kam mit Stufe IV, wo „Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen“ waren.

Schlussfolgerungen der Lehrkräfte: Förderdiagnostik und gezielte Lesestrategien einbeziehen.

Förderdiagnostik beim Leselernen

Die Lesediagnose muss auf jeden Fall abklären, inwieweit ein Kind den alphabetischen Weg, das Erlesen, beherrscht. Wie ist zu verfahren?

Neben bekannten und geübten Texten, an denen ein Kind seine Kompetenz zeigen kann, sollte man unbedingt einen unbekanntem Text lesen lassen.

Aus der Mitschrift (Transkription) des Leseprotokolls lassen sich gut Hypothesen über die Leseprobleme eines Kindes bilden. Für die Feindiagnose empfehlen sich selbst zusammengestellte Wortlisten oder Sätze, die die vermuteten Schwierigkeiten enthalten:

- Mangelnde Kenntnis und Automatisierung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen
- Elementare Syntheseprobleme
- Probleme bei Konsonantenhäufungen
- Probleme beim Segmentieren
- Langsamer Zugriff auf das phonologische Lexikon
- Kompensatorische Kontextnutzung

Die Reflexion des Prozesses zum Schriftspracherwerb hat das Ziel, die Auswahl von Schulbüchern und das Konzept zum Lesen und Schreiben Lernen der Grundschule Neuwald zu überprüfen.

Ausgangsüberlegungen:

Phonembewusstsein, Lautanalyse und Lautsynthese

Eine wichtige Hürde beim Schriftspracherwerb ist für alle Kinder das Phonembewusstsein: die Erkenntnis, dass Wörter sich in lautliche Segmente zerlegen lassen und bestimmten Schriftzeichen bestimmte Lautsegmente zuzuordnen sind.

Kinder sollen die Funktion der Buchstaben als Repräsentanten von Sprachlauten (Phoneme) lernen und die Fähigkeit erwerben, beim Schreiben gesprochene Wörter in Lauten zu analysieren und beim Lesen die den Schriftzeichen zugehörigen Laute zu synthetisieren.

Die Lautanalyse ist deshalb so schwierig, weil beim Reden die einzelnen Laute miteinander verschmolzen werden. Andresen (1985) schreibt dazu:

„Die Silbe und nicht der Einzellaute bildet die artikulatorische Grundeinheit. D. h., dass innerhalb der Silbe benachbarte Laute sich gegenseitig beeinflussen; die abstrakten, auf der Ebene der Sprachstruktur wohl unterschiedenen Phoneme verschmelzen auf dem Wege der Realisierung in der Artikulation gewissermaßen miteinander.“

Man kann es an sich selbst beobachten: Artikuliert man das Wort blasen, so nimmt die Zunge, schon bevor der Verschlusslaut, der am Anfang steht, realisiert wird, die Stellung zur Artikulation des Folgelauts ein. Daher ist die Zungenstellung bei der Artikulation des Wortes Boot vom Beginn an eine andere (vgl. Andresen 1985, S. 25).

Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse - vor allem bei langen Wörtern oder bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen - fähig sind.

Vollständige und sichere Kenntnis der Phonem - Graphem - Zuordnungen

Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins - zu - Eins-Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen gibt.

Einerseits sind die Schriftzeichen unterschiedlich komplex, denn sie können aus einem (a) zwei (ah) oder drei Buchstaben (sch/ieh) bestehen, andererseits gibt es eindeutige Grapheme, die ein Phonem repräsentieren (wie l, r, m, t und h) und mehrdeutige Grapheme, die zwei Phoneme repräsentieren (wie „d“ für „d“ und „t“ in Hand, „b“ für „b“ und „p“ in Stab).

Da nicht alle Wörter regelhaft gebildet werden, ist zum Erwerb der Orthographie ein beträchtlicher Lern- und Übungsaufwand erforderlich.

Die bisherigen Ausführungen sollten belegen, dass Kinder mit fehlenden und klaren Vorstellungen über den Aufbau der Schriftsprache zur Schule kommen und dass bei Schülerinnen und Schülern mit schwachen schriftsprachlichen Leistungen noch nach einem Jahr Unterricht eine diesbezügliche kognitive Klarheit fehlt.

Auch in späteren Schuljahren finden sich bei Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben unangemessene Strategien und Vorstellungen vom Lerngegenstand Orthographie, denn Kinder als aktive Schöpfer des Lerngegenstands können sich auch Regeln, Modellvorstellungen und Lernstrategien bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind.

Förderdiagnostisch ist es deshalb sinnvoll, bei Wiederauftauchen bestimmter Fehlerschwerpunkte Kinder nach den Gründen für ihre Schreibweise und nach ihren Lernstrategien zu befragen.

Die Unterrichtserfahrung belegt, dass viele Orthographiefehler aus falschen Regelbildungen entstehen.

Bisher hat die Grundschule Neuwald das Lehrwerk „Löwenzahn und Pusteblume“ als Grundlage für den Schriftspracherwerb genutzt.

Das Konzept dieses Lehrwerks wurde auf einer Tischvorlage zusammengefasst vorgestellt.

Als Alternative präsentieren die beiden Kolleginnen auch das Lehrwerk „ABC der Tiere“ (Middelberger – Verlag). Ein Teil des Kollegiums hatte für einen Wechsel plädiert:

In der methodisch-didaktischen Diskussion auf wissenschaftlicher und schulpraktischer Ebene lässt sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel um den schriftsprachlichen Anfangsunterricht beobachten.

Galten noch bis vor kurzem „offene“ Ansätze mit einer Anlauttabelle und ein lehrgangsorientierter Unterricht mit einer Fibel als Gegenpole, die einander ausschlossen, so soll heute eine Verknüpfung beider Herangehensweisen an die Schriftsprache geleistet werden:

- offene Lernangebote und Arbeit mit einem Lehrgang,
- freies „Verschriften“ mit einer Anlauttabelle und Arbeit an Lesetexten,
- eigenaktives Lernen und stärker angeleitetes Lernen mit vorstrukturierten Materialien,
- individuelle und gemeinsame Erarbeitungsphasen in der Klasse.

Tischvorlage

**Die Konzeption „Löwenzahn und Pusteblume“: (Schroedel - Verlag)
Integrativer Schrifterfahrungsansatz**

Der integrative Schrifterfahrungsansatz zeigt sich darin, dass im Unterricht Lesen und Schreiben stattfindet, d. h. die Schreib- und Leselernangebote integrativ aufeinander bezogen werden.

Einerseits schafft das Kind mithilfe der Anlauttabelle Schriftprodukte selbsttätig und macht schriftsprachliche Erfahrungen durch aktives Selbst - Tun, andererseits untersucht es in den Leselernbüchern 1 und 2 dieses Lehrwerkes die vorgegebenen Schriftprodukte angeleitet und

macht Erfahrungen mit der Schrift im „Mit – Tun“.

Beide Formen der Schrifterfahrung wirken in der Verbindung förderlich für den Schriftspracherwerb:

- Lautaufgliederung und selbstständige Verschriftungen begünstigen die lautsynchrone Durchgliederung von vorgegebenen Arbeitswörtern,
- der lautliche Nachvollzug am vorgegebenen Wortbild fördert die für die selbstständige Verschriftung notwendige Fähigkeit zur Lautaufgliederung.

Das Werk Löwenzahn und Pustebblume ist für den integrativen Anfangsunterricht konzipiert. Die Gestaltung der Materialien ermöglicht,

- den Bereich Sprache/Schriftspracherwerb mit anderen Bereichen zu verknüpfen, insbesondere mit Sachunterricht, Kunst, Musik und Religion,
- eigenaktives und angeleitetes Lernen aufeinander zu beziehen,
- individuelles und gemeinsames Lernen zu fördern.

Verknüpfung von Lesen und Schreiben

Da es sich beim Lesen und Schreiben um korrespondierende Prozesse handelt, die sich beim Erwerb in der Regel gegenseitig stützen, sind sie im Werk Löwenzahn und Pustebblume eng miteinander verbunden. Von Beginn an erfahren die Kinder die Schrift sachgerecht in ihrer Doppelfunktion: Sinn fixierend (schreibend) und Sinn entnehmend (lesend).

Die Ausgangsschrift für das Lesen- und Schreibenlernen ist die Druckschrift.

Verbindung von Anlauttabelle und Lehrgang

Im Lehrwerk „Löwenzahn und Pustebblume“ verbindet das Autorenteam das freie Verschriften mit einer Anlauttabelle und das Umgehen mit strukturierten Lese- und Schreibinhalten miteinander. Dieses integrative Vorgehen verknüpft die Vorzüge des eigenaktiven und des angeleiteten Lernens miteinander.

Zwischenevaluation:

Einige Schülerinnen und Schüler haben zum Beginn des 3. Schuljahres Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Nun ist dies kein Sonderfall:

Bei allen bisherigen Lehrwerken gab es Schwierigkeiten beim Lesen und in der Rechtschreibung. Ob die Häufung im diesjährigen Jahrgang am Lehrbuch liegt oder andere Faktoren entscheidender waren, konnte in der Grundschule Neuwald nicht geklärt werden.

Tischvorlage 2

ABC der Tiere Die Fibel „Lesen in Silben“ (Mildenberger - Verlag)

Ein Teil des Kollegiums sieht in dem Ansatz des neuen Lehrwerks aus dem Mildenberger-Verlag **ABC der Tiere** – Die Fibel „Lesen in Silben“ eine Konzeption, die zu einem besseren Ergebnis führen könnte.

Das Lehrwerk „ABC der Tiere“ versucht dies, indem das gesamte Unterrichtsmaterial mit einem obligatorischen „Silbentrenner“ ausgestattet wird. Diese klassische Methode ermöglicht jedem Kind, Wörter in Silben zu erlesen und auch zu schreiben.

Begründung des Konzepts

„Lesen“

Zweisilbige deutsche Wörter bestehen aus einer betonten ersten Silbe und einer unbetonten zweiten Silbe.

Die typische Silbe wird aus der Buchstabenkombination

Konsonant - Vokal oder

Konsonant – Vokal - Konsonant gebildet.

Die erste Silbe trägt die Betonung, in der zweiten Silbe steht immer der Vokal „e“. Diese Silbentypen werden bereits im ersten Schuljahr erfasst und beim Lesen und Schreiben angewandt.

„Schreiben“

Beim Schreiben muss die Fähigkeit entwickelt werden, eine Sprechsilbe spontan in eine Buchstabenfolge umzusetzen. Von einfachen Silben ausgehend, sollen nach dem Modell „Konsonant – Vokal - Konsonant“ Schrift für Schritt weitere Kombinationen entwickelt werden.

Dem „Silbentrenner“ entspricht beim Schreibenlernen die Verwendung von zwei Farben. Jede Silbe wird „ohne abzusetzen“ geschrieben. Oberzeichen werden nach jeder Silbe gesetzt.

Der Wechsel des Farbstiftes nach jeder Silbe erleichtert die Eigenkontrolle und erlaubt eine nachträgliche Überprüfung des Schreibprozesses.

Alle Materialien müssen dazu beitragen, die Arbeit mit den Silben zu automatisieren:

Mit Silben in verschiedenen Farben, Klangsilbenreihen, Silbenteppichen und synchronen Sprech- und Klatschübungen gelingt es nach Auffassung des Autorenteam allen Kindern besser, Buchstaben in Gruppen zu verarbeiten:

So werden das Lesen flüssig und das Schreiben im Silbentakt geregelt. Ob es dadurch gelingt, dass die Kinder, Texte wesentlich besser sinnerfassend lesen und schreiben, soll die Erprobung in der Praxis zeigen.

(Methodische Ansätze von Heide Buschmann, Marlis Kretschmann, Christine Mann, Christa Röber - Siekmeyer und des „Kieler Leseaufbaus“ weisen unterschiedlich akzentuiert in die gleiche Richtung.)

Im Bereich der Förderung von lese- und rechtsschreibschwachen Kindern wird die Silbenmethode erfolgreich angewandt. Das Autorenteam verweist auf eigene Erfahrungen, dass mit der Silbenmethode Kinder schneller und besser lesen und schreiben lernen.

Rechtschreibung

Die Schulpsychologin Ursula Braun-Schweiger erweitert die Informationen zum Arbeitsfeld „Schriftspracherwerb“ durch Hinweise zu Lernstrategien

Zunächst erläutert sie 4 grundlegende Rechtschreibstrategien:

Mit den folgenden vier Rechtschreibstrategien werden grundlegende Zugriffsweisen von Kindern auf Schrift beschrieben. Sie dienen der Bestimmung des jeweils erreichten individuellen Lernstandes.

Alphabetische Strategie:

Damit wird die Fähigkeit beschrieben, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mithilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise basiert also auf der Analyse des eigenen Sprechens (»Verschriftlichen der eigenen Artikulation«).

Orthographische Strategie:

Damit wird die Fähigkeit beschrieben, die einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren. »Orthographische Elemente« sind zum einen solche, die sich der Lerner als von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation abweichend merken muss (»Merkelemente«, z.B. Zahn, Vater, Hexe). Zum anderen sind dies Elemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann (»Regelemente«, z.B. Koffer, stehen, Hand).

Morphematische Strategie:

Damit wird die Fähigkeit beschrieben, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei Staubsauger und Räuber (morphosemantisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei Fahrrad und Geburtstag (morphologisches Strukturwissen).

Wortübergreifende Strategie:

Damit wird die Fähigkeit beschrieben, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, unter anderem die Wortart für die Herleitung der Groß- bzw. Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Zusammen- bzw. Getrennschreibung, die Satzgrammatik z.B. für die Kommasetzung oder die »dass-Schreibung und die Verwendungsart eines Satzes z.B. in der wörtlichen Rede. Hier erfordert die Herleitung der Schreibung eines Wortes und das Setzen des Satzzeichens die Einbeziehung größerer sprachlicher Einheiten (Satzteil, ganzer Satz, Textpassage).

Überflüssige orthographische Elemente:

Falsch platzierte orthographische Elemente deuten in frühen Phasen des Erwerbsprozesses darauf hin, dass die Schüler bereits solche Aspekte der Schrift in den Blick nehmen, die über die alphabetische „Verschriftung“ hinausgehen, dass sie jedoch noch keine tragfähigen Entscheidungsgrundlagen für die Anwendung der orthographischen oder morphematischen Strategie entwickelt haben.

Je nach erreichtem Lernstand können die Gründe für überflüssige orthographische Elemente unterschiedlich sein: weil orthographische Elemente beim Überformen der alphabetischen Strategie zunächst »übergeneralisiert« verwendet werden, oder weil die orthographischen Elemente nicht in die Schreibung der Morpheme eingebettet werden.

Die Ausprägung der Rechtschreibstrategien und der Grad ihrer Integration kann anhand von Strategieprofilen bestimmt werden, wodurch Störungen im Aneignungsprozess differenziert erfassbar werden.

Denn gefährdete und gestörte Lernentwicklungen zeigen sich nicht nur in einer vergleichsweise schwachen Gesamtleistung, sondern auch in der mangelhaften Integration der einzelnen Rechtschreibstrategien (z.B. in der Beharrung des alphabetischen Schreibens als dominanter Strategie).

Durch die Auswertung nach Strategieprofilen liefern die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe eine sichere Grundlage sowohl für die Differenzierung im Unterricht wie auch für die gezielte Förderung von Schülerinnen mit Rechtschreibschwierigkeiten.

Beim ausgeglichenen Strategieverhältnis ist — bezogen auf den erreichten Stand des Rechtschreibkönnens — die Integration der verschiedenen Rechtschreibstrategien gelungen.

Beim Strategieprofil »alphabetische Dominanz« herrscht das Verschriftlichen anhand der eigenen Artikulation vor; dagegen werden orthographische und/oder morphematische Regeln und Strukturen nicht genügend beachtet.

Während eine »alphabetische Dominanz« des Schreibens zu Beginn des Schrifterwerbs zu erwarten ist, können sich im weiteren Verlauf des Erwerbsprozesses ernsthafte Störungen des Aneignungsprozesses ergeben, wenn ein Kind in dieser Strategie verharrt.

Bei Strategieprofilen mit »orthographisch-morphematischer Dominanz« operiert der Schreiber offenbar bereits vielfach mit orthographischen Elementen bzw. beachtet morphematische Aspekte, ohne dass das alphabetische Schreiben entsprechend entwickelt ist bzw. kontrolliert wird.

Dieser Profiltyp verweist fast immer auf eine Störung des Aneignungsprozesses, da das alphabetische Verschriftlichen die elementare Form des Schreibens darstellt.

Grundlegende Verstöße gegen alphabetische Prinzipien bei gleichzeitig durchschnittlichen bis guten orthographisch-morphematischen Leistungen können z.B. auf einen Sprachfehler oder eine andere grundlegende Störung hinweisen, die bis dahin unentdeckt bzw. unbehandelt geblieben ist und die den weiteren Lernprozess beeinträchtigen kann.

Beim Strategieprofil mit Dominanz des wortübergreifenden Schreibens beachtet der Schreiber satzbezogene Regelungen stärker als die wortbezogene Rechtschreibung.

Dieser relativ seltene Profiltyp kann darauf hindeuten, dass der Schreiber (z.B. bei nicht-deutscher Muttersprache) zwar die formalen Regelungen der deutschen Orthographie kennt, jedoch nicht mit der Schreibung der einzelnen Wörter vertraut ist oder zu wenig darauf achtet.

Das Ranschburg - Phänomen: Gesetz der Ähnlichkeitshemmung

Das Ranschburg - Phänomen ist die 1906 von dem Psychologen Paul Ranschburg nachgewiesene Hemmung des Gedächtnisses bei der Reproduktion von ähnlichen Lerninhalten durch Mangel an gestaltlicher Differenzierung. (Meyers Enzyklopädie)

Warum kommt es immer wieder zu diesem Phänomen?

**Die Erklärung heißt:
Verwirrung durch die Art des Übens!**

So fangen die Übungsaufgaben auch meistens mit dem Sätzchen an: „Unterscheide zwischen...“
Und dann folgt: ... zwischen ss, ß und weichem s», oder zwischen i, ie, ih, ieh» usw.

Auch Wörter wie Tag, Takt und Stock, die alle am Ende verschieden geschrieben, aber gleich gesprochen werden, sind solche Beispiele — ebenso wie Fuchs und Vater, wo es um f oder v geht.

Bei allen diesen Unterscheidungsübungen ist — wie bereits Paul Ranschburg nachgewiesen hat — die Folge, dass über den richtigen Gebrauch der gerade geübten Kombinationen die totale Verwirrung ausbricht.

Selbst bei Schülern, die schon eine gewisse Sicherheit erworben hatten, wird diese infrage gestellt.

Schlussfolgerungen:

Der Buchautor Horst Speichert hat bereits 1986 mit seinem Buch „Richtig üben, macht den Meister“, rororo - Verlag auf dieses Phänomen hingewiesen und Schlussfolgerungen für das Üben gezogen: Ähnliches sollte nacheinander eingeführt werden.

Kurze lauttreue Diktate

Sobald die Kinder die Regelungen der Laut – Buchstaben - Zuordnungen zum großen Teil an-

wenden können, ist es möglich, kurze lauttreue Texte als Diktat zu schreiben. Um die Rechtschreibkompetenz der Kinder messen zu können, ist es notwendig, unbekannte Texte zu verwenden, da sonst eher Merkfähigkeit und Fleiß als Rechtschreibleistung gemessen werden. Hier ein Beispiel für einen kurzen lauttreuen Diktattext:

Die Ampel ist grün. — Die Autos warten. — Kinder gehen auf die andere Seite. — Nun schaltet die Ampel um. — Franz möchte noch hinüberlaufen. — Da bremst der rote Wagen scharf. — Franz, das war eng!

Weder die Wörter noch die Texte werden vorher mit den Kindern besprochen oder geübt. Der Text wird zunächst vorgelesen und Verständnisfragen geklärt. Dann wird der Text zeilenweise diktiert. Das Diktier tempo wird hierbei an das Schreibtempo der Kinder angepasst.

Gegebenenfalls wird der Text in kleinen Gruppen diktiert, die in Abhängigkeit vom Schreibtempo der Kinder zusammengestellt werden.

„Wie man die Merkwörter trainiert“ (nach Wilfried Metzke): Tobi – Sprache und Rechtschreibung, Arbeitsheft, Cornelsen-Verlag, Berlin o.J., S. 108:

„Übe jeweils die 5 Wörter einer Reihe. (Unter den Merkwörtern befinden sich 5 x eine Umrisszeichnung eines Pilzes, der ausgemalt werden kann.)

1. Präge dir ein Wort gut ein. Beispiel: Hund
2. Buchstabierte das Wort mit geschlossenen Augen. Schließe dann das Buch.
3. Schreibe das Wort ins Heft hinter der Reihen-Nummer. Prüfe, ob schwierige Stellen im Wort sind. Markiere die Stellen mit einem Buntstift.
4. Vergleiche mit dem Wort im Buch. Wenn es falsch ist, streiche es durch oder radiere es aus. Wiederhole die Schritte 1 bis 3.
5. Bei jedem richtig geschriebenen Wort darfst du die Pilzkappe unter dem Wort ausmalen.
6. Wenn du alle 5 Wörter einer Reihe fertig hast, lass sie prüfen. Ist alles richtig, darfst du den Stiel des Pilzes ausmalen.

7. Übe jede Reihe an fünf verschiedenen Tagen. Am Ende sollten alle Pilze ausgemalt sein.“

Unter jedem Merkwort befindet sich 5 x eine Umrisszeichnung eines Pilzes. Werden die Wörter richtig geschrieben, wird eine „Umrisszeichnung“ farbig ausgemalt. Nachdem die Merkwörter das fünfte Mal richtig geschrieben wurden, ist der Lernprozess in der Regel abgeschlossen.

Literaturhinweise:

Peschel, Falko/ Reinhardt, Astrid: Der Sprachforscher: Rechtschreiben, Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2002.

Rechtschreibung verstehen und üben, in: Praxis Grundschule, Heft 6/November 2004, Westermann-Verlag.

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Als Ausgangspunkt der Erörterungen hat die Schulpsychologin Ursula Braun-Schweiger das Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Ingrid M. Naegele und Renate Valtin (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10, Beltz-Verlag, Bd. 2, Weinheim und Basel 2001 ausgewählt und in Auszügen referiert:

Die einleuchtende Empfehlung lautet:

Es gilt:

Prävention ist besser als späte Intervention.

Sie stellt zunächst die klassischen Annahmen zur Legasthenie vor:

Der Kinderarzt Ranschburg prägte 1916 die Bezeichnung Legasthenie (aus dem Griechischen »Leseschwäche«) für ein Versagen, das bei Kindern aller Intelligenzgrade auftreten kann und von ihm als »Rückständigkeit in der geistigen Entwicklung des Kindes« gedeutet wurde.

Es ist bemerkenswert, dass bereits Ranschburg den Schwerpunkt auf die richtige Übung: »Unserer Erfahrung nach führt eine einseitige medizinische Therapie ... nicht zum Ziel. Stets muss der eigentliche heilende Faktor die in die richtigen

Wege in richtiger Weise geleitete Übung der Funktion sein, also der heilpädagogische Unterricht« (Ranschburg 1928, S. 299).

Im Gegensatz definierte die österreichische Psychologin Linder 1951 Legasthenie als spezifische Lesestörung mit Krankheitscharakter bei Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz.

Linder grenzte die Legastheniker ab nicht nur von den unterdurchschnittlich intelligenten, sondern auch von Kindern mit manifesten Seh- und Hörstörungen, mit sonstigen körperlichen Behinderungen oder unzureichenden Schulverhältnissen.

Linder nahm an, dass die Legasthenie erkennbar sei aufgrund spezifischer Fehler, den Reversionen.

Dies sind Verwechslungen spiegelbildlicher Buchstaben wie d-b, p-q oder Vertauschungen der Reihenfolge von Buchstaben wie bei ie - ei.

Ferner nahm Linder an, dass die Legasthenie verbunden sei mit typischen Erscheinungsformen wie Raumlageelabilität bzw. Rechts-Links-Unsicherheit, visuellen Gliederungsschwächen und Linksdominanz (Linkshändigkeit und Linksäugigkeit).

Bereits 1974 hat Renate Valtin belegt, ähnliches stellten Klicpera/ Gasteiger-Klicpera (1993) aufgrund ihrer Studien fest, dass die Annahme des traditionellen Legastheniekonzepts, Legastheniker würden häufiger Reversionen beim Lesen machen, nicht bestätigt wurde.

Leider hält sich das Gerücht, Legastheniker würden durch erhöhten Anteil von Reversionen auffallen, nach wie vor.

Reversionen sind typische Fehler von allen Kindern auf der logographischen Stufe des Schreibenlernens.

Nachdem seit Ende der 60er-Jahre an empirische Untersuchungen durchgeführt wurden, haben sich die Sichtweisen und Erklärungsmodelle der Lese- und Rechtschreibschwäche (Legasthenie) verändert.

Die konsequente Förderung aller Kinder, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zeigen, dass selbst lernbehinderte Kinder mit geeigneten

Fördermethoden Erfolge beim Lesen- und Rechtschreibenlernen haben.

Insofern erscheint es geeigneter zu sein, von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu sprechen.

Die Erarbeitung eines Förderkonzepts sollte mit einer Analyse aller verwendeten Lehrgänge im Lesen und Schreiben sowie aller Materialien für den Förderunterricht in Bezug auf Adäquatheit der Methoden, des Wortmaterials, der Sprache und der Übungsformen beginnen.

Nicht wenige der Rechtschreibmaterialien, die für LRS angeboten werden, strotzen vor didaktisch-methodischen Mängeln, die eher Verunsicherungen in Bezug auf die richtige Schreibweise produzieren.

Für individualisierte Übungsphasen bedarf es eines gezielten Materialpools und die Ausschöpfung aller zielgerichteten Übungsmethoden.

Die Ausarbeitung dieser Übungsphasen kann von Arbeitsgruppen von Lehrkräften geleistet werden, die bereits über besondere Beratungs- und Förderkompetenz verfügen.

Der Unterricht in Mathematik und im Sachunterricht muss als Teil des Schriftsprachprozesses einbezogen werden.

Die Veränderungen der Sichtweisen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erfordern eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit dem Elternhaus. Eltern sollten über die besonderen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen informiert sein und sinnvolle Hilfestellung erhalten, damit Überforderungen eines Kindes oder ungeeignetes Training vermieden werden.

Für alle Beteiligten ist es aber auch wichtig zu wissen, dass es einzelne Kinder geben kann und gibt, deren Schwierigkeiten mit schulischen Fördermöglichkeiten nicht zu lösen sind - seien es psychische Belastungen oder komplexe Entwicklungsverzögerungen.

In solchen Einzelfällen werden außerschulische integrative psycho- und lerntherapeutische Maßnahmen notwendig.

Kinder, die davon betroffen sind, haben auch weiterhin Anspruch auf Förderung nach dem Kinderhilfegesetz.

Renate Valtin und Ingrid Nägele empfehlen eine Orientierung der förderdiagnostischen Hilfen am Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs:

Die Forschungen der letzten Jahre haben ergeben, dass alle Kinder charakteristische Zugriffsweisen ausbilden, die sich in einem Entwicklungsmodell darstellen lassen. Schon in den ersten Schulwochen liefert dieses Modell wichtige förderdiagnostische Informationen, mit welchem Ziel (»Stufe der nächsten Entwicklung«) welche Kinder besonders zu fördern sind. Manche Kinder brauchen länger, um bestimmte Phasen zu durchlaufen, sie brauchen aber auch die optimale Passung zu ihren Lernvoraussetzungen.

Beide Wissenschaftlerinnen sind überzeugt, dass ein gezieltes förderdiagnostisches Vorgehen, das sich schon in den ersten Schulmonaten im binnendifferenzierten Unterricht realisieren lässt, helfen kann, ein Scheitern zu vermeiden.

Sie empfehlen weiter den Einsatz von Computern als Schreibwerkzeug in der Grundschule. Internationale und regionale Erfahrungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler große Freude daran haben, Texte auf dem Computer zu verfassen und dabei normgerecht zu schreiben.

Grundsätzlich gilt: Förderung ist nur dann erfolgreich, wenn sie regelmäßig — in den ersten beiden Jahren möglichst binnendifferenziert — stattfindet und motivierend gestaltet ist.

Neben den gezielten Hilfen zum Erwerb der Schriftsprache sollten Gespräche, Spiel- und Entspannungsangebote sowie sinnvolle Arbeits- und Lerntechniken in das Förderkonzept integriert sein. Förderung muss auch die emotionalen Probleme und die Versagensängste von Kindern einbeziehen.

Förderdiagnostisch ist es sinnvoll, bei Wiederauftauchen bestimmter Fehlerschwerpunkte Kinder nach den Gründen für ihre Schreibweise und nach ihren Lernstrategien zu befragen.

Die der Hamburger Schreibprobe zugrunde gelegten Kriterien für die Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien lassen sich auch bei der Auswertung von Schreibungen im Schulalltag

(z.B. informelle Rechtschreibproben, Diktate, Aufsätze) anwenden, sodass die mit der Hamburger Schreibprobe gewonnenen Ergebnisse im Unterrichtsaltag weiter differenziert werden und bei der Planung informeller Leistungsbeobachtungen im Rahmen von Fördermaßnahmen helfen können.

Bausteine einer umfassenden LRS – Prävention

In der anschließenden Diskussion wurden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

Auf die Vorschulzeit beschränkte Interventionen zur phonologischen Bewusstheit dürften längst nicht bei allen Risikokindern ausreichend und effektiv sein.

Vielmehr erscheint es in vielen Fällen sinnvoll und begründet, die metaphonologische Förderung in der ersten Klasse weiterzuführen und sachlogisch mit dem Erstlese- und -schreibunterricht zu verknüpfen, bis die Kinder die wichtige alphabetische Phase des Schriftspracherwerbs bewältigt haben (vgl. Hartmann 2002).

Zudem können bei Kindern mit metaphonologischen Rückständen weitere erschwerende Bedingungen für den Schriftspracherwerb wie Aussprachestörungen, geringer Wortschatz, Sprachverständnisdefizite u. a. vorliegen.

Solche zusätzlichen Entwicklungsprobleme dürfen im Rahmen der LRS - Prävention keinesfalls vernachlässigt werden. Sie erfordern ebenfalls schon im Vorschulalter spezielle pädagogisch-therapeutische Maßnahmen durch Sprachtherapeutinnen und andere qualifizierte Kräfte (Hartmann 2002).

Schließlich ist zu beachten, dass Erschwernisse beim Lesen- und Schreibenlernen nicht nur in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs auftreten können, sondern auch noch später in höheren Klassenstufen. Hier sind besonders Schwierigkeiten im Textverstehen oder im schriftsprachlichen Ausdruck angesprochen, die bei Kindern mit LRS oft zu beobachten sind.

Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass eine metaphonologische Frühförderung bei solchen Schwierigkeiten zu kurz greift, denn es handelt sich um spezielle Problembereiche, die andere Interventionen erfordern als frühe Schriftsprachschwierigkeiten (Hartmann 2002).

Eine erfolversprechende LRS - Prävention hat bei Risikokindern über die phonologische Bewusstheit und den frühen Schriftspracherwerb hinaus also noch weitere kritische Entwicklungsvoraussetzungen und -bereiche zu berücksichtigen.

Jansen, u.a.: BISC, Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Test, Verlag Hofgrefe: Göttingen 1999.

Erich Hartmann, Ruth Dolenc: Oli, der Ohrendektiv, Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule, Auer-Verlag, Donauwörth 2005.

Herbert Günther:: Leserechtschreibschwache Kinder in der Grundschule, Hinweise zur Diagnose und Förderung, Ernst Klett Verlag, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf 2002.

Herbert Günther: Sprachförderung: Die Fitness – Probe, Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Lernprogramme:

Budenberg-Lernsoftware

Die Programmserie ist aufgrund ihrer vielfältigen Möglichkeiten geeignet für Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Hauptschule bis zur 6. Klasse, für Lernbehinderte, geistig Behinderte und speziell auch für Körperbehinderte.

Außerdem ist sie einsetzbar zur Nachhilfe und Einzelförderung. Inzwischen umfasst die Sammlung 59 Programme, die einzeln oder als Gesamtpaket gekauft werden können. Zu bestellen über „<http://www.budenberg.de>“ Gesamtpaket 1. - 6. Schuljahr

Mimamo - Phonologische Bewusstheit
<http://www.etverlag.de>.

Rechtschreibwerkstatt

Auswertungsprogramm zur Textanalyse
Einfach und schnelle Auswertung von Schüler-
texten. Die Verschreibungen pro Lernbereich der
Kinder werden eingetragen, und es wird ange-
zeigt, wo die Schüler noch Übungsbedarf haben:
<http://www.collishop.de>.

Schreiblabor

Das Schreiblabor ermöglicht den Schülerinnen
und Schülern, die Welt der Laute, Buchstaben und
Wörter selbstgesteuert zu erforschen und das al-
phabetische Prinzip unserer Schriftsprache (laut-
treues Schreiben) systematisch zu entdecken.

Elternberatung

In der Grundschule Neuwald wurden drei Klas-
senelternversammlungen vereinbart, die sich mit
folgenden Themen befassen:

1. Grundlegende Informationen zum
Schriftspracherwerb
2. Die Mitarbeit des Elternhauses: Emp-
fohlene Bücher, empfohlene Lernpro-
gramme
3. Eltern wollen helfen: Häusliche
Übungsmöglichkeiten bei Lese- und
Rechtschreibschwierigkeiten (LRS).
4. Es werden konkrete Empfehlungen für
Lernprogramm gegeben.

Weitere Literaturhinweise

Marlies Kretschmann, Marlies: So lernst du lesen
und schreiben. Ehrenwirth - Verlag, München,
1993.

Christine Mann: Selbst bestimmtes Rechtschrei-
ben. Rechtschreibunterricht als Strategievermitt-
lung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2. Auf-
lage 1993.

Christa Röber-Siekmeyer: Die Schriftsprache ent-
decken. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, 1993.

**Christa Röber-Siekmeyer und Doris Tophinke,
(Hrsg.): Schriftspracherwerbskonzepte zwi-
schen Pädagogik und Sprachwissenschaft.
Schneider Verlag, Hohengrebe 2001.**

Heidi Rösch, u.a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitspra-
che – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen
zur Sprachförderung, Schroedel - Verlag, Hanno-
ver 2003.