

Werner Röhrig:

Fördermaßnahmen zur Prophylaxe von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

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 Kopfbewegung) 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: OIROPÄ – Eine phonetische Schrift 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 Metze: 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 biete 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.

Da die Verwendung der ersten (phonetischen Alphabetschrifttechnik in Form von Großbuchstaben zum Entwicklungsstand des konkreten Denkens eines die Sprache mündlich erlernenden Vorschulkindes gut zu passen scheint (Valtin, 1991) sollte die Vermittlung des schulischen Schriftspracherwerbs darauf Rücksicht nehmen.

In der Tat durchlaufen die meisten Kinder eine Stufe der phonetischen, lauttreuen Schreibung.

Diese Stufe ist auch für die Rechtschreibung nutzbar, wenn sie an lauttreu verschrifteten Wörtern des Grundwortschatzes eingeübt werden kann.

Auch die nächste Stufe lässt sich durch die Vermittlung von phonologischen Regelmäßigkeiten mit relativ geringem Lernaufwand durch synthetische Lehrmethoden günstig beeinflussen. Die dritte Stufe einer traditionellen Orthographie unserer Schriftsprache lässt sich jedoch nur durch visuelle Lehrmethoden vermitteln (z.B. Ganzworterkennung), nicht aber durch auditive Argumentationen und Pseudoregeln.

Es ist wahrscheinlich, dass die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit auf der Stufe der phonetischen (I) bzw. phonematischen (II) Bewusstheit mehrere wichtige Entwicklungsschritte umfasst.

Vor allem für das Lesen neuer, den Kindern bisher in schriftlicher Form unbekannter Wörter muss eine gewisse Fähigkeit zur Phonemsegmentierung und -synthese vorhanden sein. Diese Fähigkeit ist allerdings keine hinreichende Voraussetzung für das selbständige Erlesen von Wörtern, das Beherrschen der Graphem – Phonem - Korrespondenzen muss noch hinzukommen.

Start im Kindergarten

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 OIOPA/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 Sprechanlässe im Morgenkreis/Abschlusskreis anbieten
- Bilderbuchbetrachtung mit Sprechanlass 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 Neuland schriftlich ausformuliert. Die Textbausteine lieferten die Lehrer-Teams.

Auch bei den Orientierungsarbeiten in den beiden Klassen der Jahrgangsstufe 3 wurden zwar Ergeb-

nisse 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 Synthesprobleme
- 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 Schulbü-

chern 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 Pustebume“ 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“ (Mildenberger – 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“.

Anlauttabelle

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 Pusteblume 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 Pusteblume 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 Pusteblume“ 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“ Schritt 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, Klangsilbentypen, Silbenteppichen und synchronen Sprech- und Klatschübungen gelingt es nach Auffassung des Autorenteam allen Kindern besser, Buchstaben in Gruppen zu verarbeiten:

So werde das Lesen flüssig und das Schreiben im Silbentakt geregelt. Ob es dadurch gelingt, das 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 rechtschreibschwachen 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 Iauttreue Diktate

Sobald die Kinder die Regelungen der Laut –

Buchstaben - Zuordnungen zum großen Teil anwenden 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 Diktiertempo 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. Buchstabiere 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 radier 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 Ta-

gen. 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 Raumlagerabilität bzw. Rechts-Links-Unsicherheit, visuellen Gliederungsschwächen und Linksdominanz (Linkshändigkeit und Linkssäugigkeit).

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 aufpassen, 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 Unterrichtsalltag weiter differenziert werden und bei der Planung informeller Leistungsbeobachtungen im Rahmen von Fördermaßnahmen helfen können.

Bausteine einer umfassenden LRS – Prävention

In der anschließenden Diskussion wurde 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 erfolgversprechende 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 Schülertexten. Die Verschreibungen pro Lernbereich der Kinder werden eingetragen, und es wird angezeigt, 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 alphabetische Prinzip unserer Schriftsprache (lauttreues Schreiben) systematisch zu entdecken.

Elternberatung

In der Grundschule Neuwald wurden drei Klassenelternversammlungen vereinbart, die sich mit folgenden Themen befassen:

1. Grundlegende Informationen zum Schriftspracherwerb
2. Die Mitarbeit des Elternhauses: Empfohlene Bücher, empfohlene Lernprogramme
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 Rechtschreiben. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2. Auflage 1993.

Christa Röber-Siekmeyer: Die Schriftsprache entdecken. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, 1993. Christa Röber-Siekmeyer und Doris Tophinke, (Hrsg.): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Schneider Verlag, Hohengrebe 2001.

Heidi Rösch, u.a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung, Schroedel - Verlag, Hannover 2003.