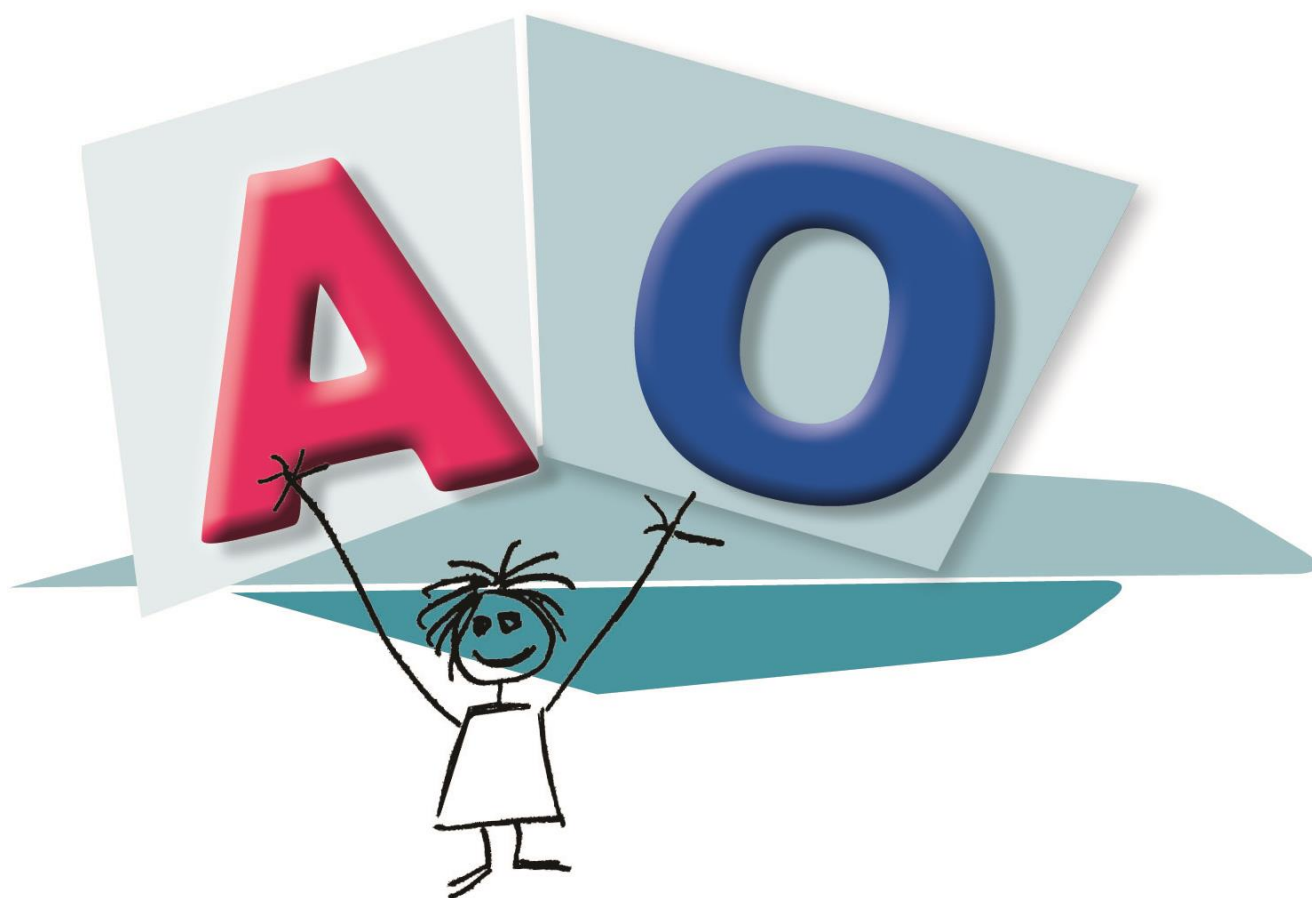


Mai 2018

Fachbrief Grundschule Nr. 11

Grundlagen des Schriftspracherwerbs

Das A und O
beim Lesen- und Schreibenlernen



Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2018
Chefredaktion: Dagmar Wilde
Redaktion: Irene Hoppe/LISUM
Autorin: Mechthild Pieler
Gestaltung: Christa Penserot/LISUM

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet, zur Nachnutzung freigegeben unter Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0, verbindlicher Lizenztext zu finden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de>.

INHALT

VORWORT	4
ZUM GELEIT	6
1 WIE KINDER SCHREIBEN UND LESEN LERNEN – SICHTWEISEN UND MODELLE	8
1.1 Sichtweisen.....	8
1.2 Modelle zum Schriftspracherwerb	9
1.2.1 Logografische Strategie	9
1.2.2 Alphabetische Strategie.....	9
1.2.3 Orthografische Strategien	10
1.2.4 Möglichkeiten und Grenzen der Modelle zum Schriftspracherwerb	12
2 ALPHABETISCHE STRATEGIE.....	13
2.1 Laute und Buchstaben zuordnen.....	13
2.1.1 Tipps und Hinweise.....	13
2.1.2 Gemeinsame Lernsituationen	15
2.1.3 Anlauttabellen	16
2.2 Alphabetische Schreibstrategie	18
2.3 Alphabetische Lesestrategie.....	23
3 ORTHOGRAFISCHE STRATEGIEN	26
3.1 Rechtschreibsicherheit entwickeln.....	26
3.1.1 Rechtschreibwortschatz aufbauen.....	29
3.1.2 Arbeitstechniken und Rechtschreibhilfen nutzen	31
3.2 Leseflüssigkeit.....	32
3.2.1 Größere Einheiten erfassen.....	32
3.2.2 Zusammenhänge nutzen	32
3.2.3 Automatisiert lesen	33
4 LERNBEOBACHTUNG UND FÖRDERUNG	35
4.1 Erhebung der Lernausgangslage	35
4.2 Möglichkeiten der Lernbeobachtung	37
4.2.1 Standardisierte Verfahren	37
4.2.2 Informelle Verfahren	38
4.3 Förderung individueller Lernwege	40
5 ZUM SCHLUSS.....	43
6 ANHANG	44
7 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS, LINKS	46

VORWORT



Sehr geehrte Damen und Herren,

der seit dem Schuljahr 2017/2018 unterrichtswirksame Rahmenlehrplan 1–10 nimmt Bezug auf den in weiten Kreisen der Fachdidaktik bestehenden Konsens, dass Kinder von Anfang an mit dem selbstständigen Schreiben von Wörtern und Sätzen experimentieren sollen. Dadurch gelingt es ihnen, auf individuellem Niveau Wege in die Schrift zu nehmen, die kommunikative Funktion von Schrift zu erfahren und Lese- und Schreibmotivation aufzubauen. So lassen sich Einsichten in die alphabetische Struktur der Schrift gewinnen.

Dabei ist wichtig, dass Kinder von Anfang an auf die deutsche Orthografie hingewiesen werden. So entsteht kein Widerspruch zu den Regeln, nach denen Kinder in der Schulanfangsphase das Schreiben und damit Rechtschreibsicherheit erwerben, z. B. bei der Arbeit mit dem Klassen- und Grundwortschatz. Der Unterricht, in dem die Kinder lernen, ihre eigenen Schreibungen zunehmend an den korrekten Schreibungen auszurichten, ist am Kind orientiert und wird motivierend begleitet.

In Zeiten, in denen der Rechtschreibunterricht ein in der Öffentlichkeit breit diskutiertes Thema ist, erscheint es besonders wichtig, die Diskussion zu versachlichen. Dazu leistet dieser Fachbrief einen Beitrag, indem er über Prinzipien des Schriftspracherwerbs und Inhalte und Ziele des Anfangsunterrichts informiert.

Unverzichtbar – das zeigt dieser Fachbrief – für den Aufbau von solider Rechtschreibkompetenz ist, dass die alphabetische Schreibweise mit orthografischen Strategien ergänzt wird, sobald die Kinder im Leselernprozess voranschreiten. Dafür benötigt jedes Kind gezielte, individuelle Lernangebote. Selbstverständlich ist der Rechtschreiblernprozess nicht mit dem Verlassen der Schulanfangsphase abgeschlossen, sondern wird an entsprechend erweitertem Grundwortschatz mit Bezug auf differenziertere orthografische Kenntnisse im weiteren Unterricht der Grundschule und darüber hinaus fortgeführt.

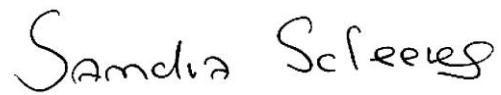
Mit den vorherigen Rahmenlehrplänen wie mit dem seit diesem Schuljahr gültigen Rahmenlehrplan 1–10 war und ist sichergestellt, dass der Unterricht im Kompetenzbereich „Schreiben – Texte verfassen/Rechtschreiben“ in der Berliner Grundschule selbstverständlich auf die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich“ (Kultusministerkonferenz 2004) ausgerichtet erfolgt. Dort ist im Kompetenzbereich „Schreiben – richtig schreiben“ aufgeführt, dass Schülerinnen und Schüler am Ende von Jahrgangsstufe 4 unter anderem „geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben“ bzw. „Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“.

Wir wissen, dass auch beim Lesen- und Schreibenlernen die Qualität des Unterrichts und die fachlich-didaktische Kompetenz der einzelnen Lehrkraft entscheidenden Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder hat. Ich halte deshalb diesen Fachbrief für eine gute Ergänzung zu den Handreichungen des LISUM und den Angeboten der regionalen Fortbildung zum Unterricht in der Schulanfangsphase. Hier finden Lehrkräfte, die seit langem nicht mehr oder erstmals in der Schulanfangsphase unterrichten – und auch Eltern – fundierte Informationen über die wesentlichen Grundlagen des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben. Sie erhalten ein übersichtliches, gleichzeitig aber in Bezug auf die fachlichen Grundlagen den aktuellen Stand der Fachdidaktik und Methoden moderner Grundschulpädagogik zusammenfassendes Informations- und Anregungsmaterial mit zahlreichen Beispielen aus der Praxis für die Praxis. Es enthält Tipps für die Elternarbeit, Hinweise auf Verfahren

der Lernbeobachtung und Materialien sowie Literatur zum Anfangsunterricht und Querverweise zum Rahmenlehrplan.

Ich danke allen Lehrkräften, die sich mit viel Engagement, Kompetenz, Einfühlungsvermögen und Freude dem Begleiten der Lernschritte der Kinder widmen.

Es grüßt Sie herzlich

A handwritten signature in black ink that reads "Sandra Scheeres". The script is cursive and fluid, with the first name "Sandra" and the last name "Scheeres" written in a single continuous line.

Sandra Scheeres
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin

ZUM GELEIT

Die Einführung der Kinder in die Welt der Schrift ist nicht nur eine der ältesten und eine der schönsten Aufgaben, die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen können, sondern vielleicht auch die anspruchsvollste überhaupt. Sie setzt nicht nur eine besondere Empathie und Sensibilität für die Entwicklung vieler kleiner Individuen mit ganz unterschiedlichen Familiensprachen und unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen voraus; sie erfordert auch ein umfassendes Wissen vom Aufbau und den Entwicklungsgesetzen der Aneignung der Schriftsprache sowie ein fundiertes fachdidaktisches Wissen. Denn alle Kinder kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf die Schrift ins erste Schuljahr. Und sie haben alle einen Anspruch darauf, mit der Hilfe der Lehrkraft in die Zone der nächsten Entwicklung geführt zu werden, wo sie – alle auf ihrem jeweils individuellen Hintergrund – neue Entdeckungen machen können. Denn das ist die zentrale Erkenntnis der jüngeren Lese- und Schreibforschung: Dass die Gesetze der Schriftsprache nicht einfach *vermittelt* oder gar *gelehrt* werden können, schon gar nicht durch das simple „Durcharbeiten“ von Fibelseiten, sondern im handelnden Tun, also durch Lesen und Schreiben von jedem Kind neu *entdeckt* werden müssen. Aber dieser mehrjährige Entdeckungsprozess läuft schneller, sicherer und nachhaltiger, wenn er durch Lernangebote der Schule gestützt wird, die einer Systematik folgen, welche ihrerseits in den Erkenntnissen der Lese- und Schreibforschung gegründet ist.

Hierin besteht die Botschaft des vorliegenden Fachbriefs: Er fasst in wunderbar klarer Form den „state of the art“ der Didaktik des Schriftspracherwerbs auf wenigen Seiten zusammen und garniert diese Zusammenfassung mit hundert nützlichen Praxistipps und Hinweisen auf weiter führende Quellen für einen zeitgemäßen Lese- und Schreibunterricht. Das ist, alles in allem, nicht nur ein überaus nützlicher Auffrischkurs für alle, die schon länger in der Grundschule unterrichten, sondern auch eine wunderbare Starthilfe für all jene, die noch ganz am Anfang ihrer Laufbahn als Lehrkraft stehen.

Viele der hier ausgeführten Beispiele und Erläuterungen möchte man auch der Presse und manchen ängstlichen Eltern ans Herz legen, die, aufgescheucht durch manche dramatisch präsentierte Schulleistungsstudie, den Untergang des Abendlandes befürchten, wenn ein Kind auf der ersten Stufe eigener Schreibversuche in Skelettschreibung „Hnt“ statt „Hund“ schreibt, und auch noch befürchten, das arme Kind würde sich diese Fehlschreibung für immer einprägen, wenn sie nicht sofort wegradiert würde.

Alles Unsinn, wenn man sich etwas in der Materie auskennt! Aber nicht jede Lehrkraft hat immer gleich eine passende Antwort parat, um die aufgeregten Gemüter zu beruhigen. Diese Broschüre liefert Antworten und Argumente, warum zum Beispiel „Schreiben nach Gehör“ keine gefährliche *Methode* ist, die am besten verboten werden sollte, sondern eine bedeutsame, ja geradezu unverzichtbare *Entwicklungsstufe* auf dem Weg zu einer alphabetischen und später auch zu einer tragfähigen orthografischen Strategie, die jede kompetente Leserin und Schreiberin bzw. jeder kompetente Leser und Schreiber durchlaufen hat und im Alltag auch weiter ständig anwendet, wenn man sich – um nur ein Beispiel zu nennen – beim Telefonieren einen Namen notiert, dessen präzise Schreibung zunächst nicht bekannt ist.

Diese Broschüre ist mithin geeignet, Unwissen zu reduzieren und Vorurteile zu beseitigen. Sie zeigt zugleich, wie anspruchsvoll der Beruf der Grundschullehrerin oder des Grundschullehrers ist, ein Beruf, der chronisch unterschätzt wird, obwohl doch die Lehrerinnen und Lehrer der Schulanfangsphase die Basis für jeglichen Schulerfolg legen, soweit Schule überhaupt Schulerfolg unterstützen kann. Denn das ist auch klar: Die Bedeutung der möglichst umfassenden Beherrschung der Schriftsprache einschließlich der Orthografie wird in der digitalen Welt nicht abnehmen, sondern eher noch zunehmen. Wer die Algorithmen der Schriftsprache nicht beherrscht, wird auch die Algorithmen der mathematischen und der digitalen Welt nicht erfolgreich meistern. Er oder sie wird Objekt fremder Beeinflussungen bleiben, statt Subjekt und Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterin an der Weiter-

und Höherentwicklung unserer Gesellschaft zu werden. Letzteres aber ist das eigentliche Ziel der öffentlichen Schule, und die Zielerreichung beginnt mit dem kompetent angeleiteten Schriftsprach-erwerb in der Schulanfangsphase.

Ich wünsche dem Fachbrief um der Sache und um der Kinder willen eine große Verbreitung!

Prof. i. R. Dr. Jörg Ramseger
Freie Universität Berlin

1 WIE KINDER SCHREIBEN UND LESEN LERNEN – SICHTWEISEN UND MODELLE

1.1 Sichtweisen

Lange Zeit beschäftigte sich die didaktische Diskussion zum Schriftspracherwerb vor allem mit dem Lerninhalt. Dabei ging es um die Frage, welche Methode – analytisch oder synthetisch – für alle Kinder als Zugang zur Schriftsprache am sinnvollsten ist.

Seit Mitte der 1980er Jahre gibt es ein Umdenken. Die wissenschaftliche Diskussion zum Schriftspracherwerb konzentriert sich verstärkt auf die Lernerinnen und Lerner und damit auf die Frage, wie jedes Kind in seinen Lernprozessen individuell unterstützt werden kann. Von diesen Forschungsentwicklungen sind vor allem folgende Aspekte für den Unterricht interessant und wichtig:

- Beim Lesen und Schreiben handelt es sich nicht um eine Technik, sondern um einen Denkprozess, bei dem die Kinder neue Erfahrungen auf dem Hintergrund vorhandener Erfahrungen und vorhandenen Wissens verarbeiten. So entwickeln und konstruieren sie eigenaktiv ihre Vorstellungen vom Aufbau und von der Funktion der Schrift. Die Lehrkraft kann die Lernprozesse der Kinder anregen und anleiten, aber nicht festlegen.¹
- „Lesen lernen ist wie Laufen lernen – es folgt eigendynamischen Entwicklungsprozessen mit großen zeitlichen Unterschieden zwischen den Kindern.“² Das bedeutet, das Lerntempo der Kinder ist – aus verschiedenen Gründen – unterschiedlich. Die Erwartung, dass alle Kinder im Unterricht zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, ist illusorisch.
- Lange Zeit galt in der Didaktik das Dogma des Fehlervermeidungsprinzips.³ Danach durfte ein Kind kein falsch geschriebenes Wort beim Lesen oder Schreiben sehen. Inzwischen gibt es einen Paradigmenwechsel. Wie bei jedem anderen Lernvorgang gilt auch für das Lesen- und Schreibenlernen, dass Anfängerinnen und Anfänger naturgemäß Fehler machen, die im Lernprozess nach und nach reduziert werden. „Fehler als Abweichung von der Normrichtigkeit sind (...) Schritte auf dem Weg zum normgerechten Schreiben.“⁴ Sie zeigen, welche Vorstellungen das Kind von der Schrift hat und geben wichtige diagnostische Hinweise für die individuelle Förderung eines Kindes.
- Um die Kinder jedoch von Anfang an auf die normorientierte Rechtschreibung vorzubereiten, werden die nicht korrekt geschriebenen Wörter und Sätze von der Lehrkraft orthografisch richtig daneben geschrieben, sozusagen in „Buch- oder Erwachsenenschrift“. Sobald die Kinder ihre Texte dekodieren können, verstehen sie Rechtschreibhinweise und können mit Rechtschreibregeln vertraut gemacht werden. Das Schreiben(lernen) erfolgt so nach Regeln, das am Kind orientiert und motivierend begleitet wird.
- Die einzig richtige Methode zum Schriftspracherwerb gibt es nicht. „Die empirischen Methodenvergleiche erbringen keinen eindeutigen Favoriten. Untersucht man die Lernerfolge innerhalb der Methoden, gibt es hier eine größere Streuung als beim Vergleich verschiedener Methoden.“⁵
- Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Kompetenz der Lehrkraft für den Lernerfolg bedeutsamer ist als die Methode. Eine kompetente Lehrkraft kennt die Möglichkeiten und Grenzen der ausgewählten Methode und kann sie an die individuellen Lernsituationen der Kinder anpassen.

¹ Vgl. Augst/Dehn, 2015, S. 18

² Scheerer-Neumann, 1998, S. 54

³ Bartnitzky, 1998, S. 29

⁴ Bartnitzky, 1998, S. 31

⁵ Brinkmann, 2010, S. 26

1.2 Modelle zum Schriftspracherwerb

Uta Frith beschrieb 1985 in einem Stufenmodell zum Schriftspracherwerb, welche Strategien die Kinder beim Schriftspracherwerb nutzen.⁶ Ausgehend von diesem Modell haben verschiedene Autorinnen und Autoren (z. B. G. Scheerer-Neumann, G. Spitta, P. May) ähnliche Modelle entwickelt. Auch wenn sie in der Terminologie voneinander abweichen, stimmen sie alle darin überein, dass für den Schriftspracherwerb der Erwerb dieser Strategien wichtig ist:

- logografische Strategie (oder logographemische Strategie)
- alphabetische Strategie
- orthografische Strategie

1.2.1 Logografische Strategie

Bei der logografischen Strategie nutzen die Kinder ausschließlich visuelle Merkmale der Buchstaben oder Wörter, verstehen aber den Zusammenhang von Lauten und Buchstabenzeichen noch nicht. So erkennen sie zum Beispiel das Wort „Coca Cola“ an der Farbe bzw. an dem typischen Schriftzug, können das Wort aber nicht lesen, wenn es in einer anderen Farbe oder z. B. in Druckschrift präsentiert wird. Bedeutsame Wörter, z. B. den eigenen Namen, speichern sie als Wortbild und malen die Buchstaben – ohne Lautbezug – auf. Am Schulanfang können viele Kinder die logografische Strategie für die Erschließung von Schrift einsetzen, vorausgesetzt sie hatten entsprechende Lernmöglichkeiten in der Kita und/oder im familiären Umfeld.

1.2.2 Alphabetische Strategie

Mit der logografischen (ganzheitlichen) Strategie lässt sich kein großer Schreib- und Lesewortschatz erwerben, weil die Orientierung an ausschließlich visuellen Merkmalen fehleranfällig ist und die Kapazitäten zur Speicherung von Wortbildern begrenzt sind.

Um alle Wörter lesen und schreiben zu können, brauchen die Kinder eine Vorstellung vom alphabetischen Aufbau der Schrift. Unsere Schrift ist eine lautorientierte Alphabetschrift. Es gibt zwar keine 1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben, aber eine Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen, auch Phonem-Graphem-Korrespondenz (abgekürzt PGK) genannt, die sich als Orientierung beim Schreiben und Lesen anbietet.

Mit der alphabetischen Strategie können die Kinder diese Beziehung erschließen: Beim Schreiben gliedern sie die gesprochenen Wörter in Laute und ordnen den Lauten Buchstaben zu. Beim Lesen werden den Buchstaben Laute zugeordnet und diese zum Wort zusammengezogen (synthetisiert). „Die Kinder verstehen dabei nach und nach unser alphabetisches System und nähern sich schrittweise der lautgerechten Umschrift des gemeinten Wortes an (...). Dieser Entwicklungsschritt der Kinder – gemeint ist die Anwendung der alphabetischen Strategie – ist in allen Studien zum Schriftspracherwerb *als unverzichtbar* dargestellt worden.“⁷

Die Aneignung der alphabetischen Strategie erfolgt über mehrere Zwischenschritte. Am Anfang werden nur einzelne Laute eines Wortes verschriftet. Mit zunehmender Erfahrung und Übung werden alle Laute wiedergegeben. Lautorientierte Wiedergabe bedeutet, dass zu allen hörbaren Lauten ein passender Buchstabe aufgeschrieben wird (z. B. funt = Pfund). Es bedeutet nicht, dass das Wort normgerecht geschrieben ist.

Um den Zusammenhang von Phonemen und Graphemen verstehen zu können, müssen die Kinder in der Lage sein, unabhängig vom Inhalt formale Merkmale der Sprache zu erfassen, z. B. Reime, Wortlänge, Silben, Laute. Für Kinder, die diese formalen Merkmale noch nicht erkannt haben, ist in ihrer

⁶ Frith, 1986

⁷ Brinkmann, 2010, S. 11

bildlichen Welt z. B. das Wort „Kuh“ länger als das Wort „Schmetterling“, weil die Kuh größer ist als der Schmetterling. Die Fähigkeit, Sprache (nicht die Schrift) unter formalen Aspekten zu betrachten, wird mit dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ zusammengefasst und bezieht sich auf das Erkennen aller hörbaren Wortelemente: Reime, Silben, Anlaute und Laute im Wort und am Wortende.

1.2.3 Orthografische Strategien

Bei den orthografischen Strategien geht es um den Umgang mit der normorientierten Schreibung.

Die alphabetische Strategie ist die Grundlage des Lesens und Schreibens – ohne sie kann die Schriftsprache nicht erworben werden – aber sie reicht nicht aus, um eine kompetente Leserin oder ein kompetenter Leser bzw. eine kompetente Schreiberin oder ein kompetenter Schreiber zu werden. Dazu werden Strategien gebraucht, die Strukturen, Regeln und Zusammenhänge nutzen, die über die einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung hinausgehen. Sie werden hier unter dem Begriff orthografische Strategien zusammengefasst.

„Unsere Schrift ist keine reine Lautschrift, sondern ein genormtes System mit verabredeten Schreibweisen.“⁸ So wird die normorientierte Rechtschreibung nicht allein von der Phonem-Graphem-Korrespondenz bestimmt, sondern durch ergänzende Prinzipien gesteuert, z. B. durch den Bezug zur Wortfamilie, die Morphemkonstanz, die Großschreibung der Nomen und die Satzzeichen.

Auch das flüssige Lesen lässt sich nicht allein mit der Synthese von Buchstaben erreichen, sondern erfordert darüber hinaus den Einsatz von Strategien, die über die Orientierung am einzelnen Buchstaben hinausgehen, z. B. schnelles Erkennen größerer Einheiten (z. B. Signalgruppen und Endungen) und situationsorientierte Nutzung des Kontextes.

Zur Begrifflichkeit: Während der Begriff alphabetische Strategie weitgehend einheitlich in der Literatur verwendet wird, gibt es bei dem Begriff „orthografische Strategien“ je nach Autorin bzw. Autor unterschiedliche Zuordnungen bzw. Unterteilungen.

Dieser Fachbrief orientiert sich an der Auffassung von G. Scheerer-Neumann: „Unter orthografischer Strategie wird (...) ein Bündel von Rechtschreibstrategien verstanden, denen gemeinsam ist, dass sie orthografische Strukturen über die einfachen Phonem-Graphem-Korrespondenzen hinaus berücksichtigen. (...) Eine getrennte morphematische Strategie wird nicht postuliert.“^a Nach diesem Verständnis gehören zu den orthografischen Strategien das Wahrnehmen und Einprägen besonderer Rechtschreibphänomene, das Ableiten von Schreibweisen sowie die wortübergreifenden Regelungen bei der Großschreibung und den Satzzeichen.

In anderen Stufenmodellen, z. B. bei Peter May, wird das Einprägen von Merkwörtern als eigenständige orthografische Strategie abgegrenzt von der morphematischen Strategie (Ableitung von Schreibweisen) und der wortübergreifenden Strategie (wortbezogene Großschreibung, Satzzeichen). Um Vergleiche anstellen zu können, haben H. Groner und Ch. Peschel verschiedene Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb zusammengestellt.^b

^a Scheerer-Neumann, 2010, S.1

^b Groner/Peschel, o. J

⁸ Brinkmann, 2014, S. 23

Modell zur Strategieentwicklung beim Schriftspracherwerb nach Scheerer-Neumann⁹

ENTWICKLUNGEN DER RECHTSCHREIBESTRATEGIEN

Logografische Strategie	
Buchstaben werden von anderen Zeichen unterschieden	
Einzelne Buchstaben /Wörter werden ohne Lautbezug aufgeschrieben	
Alphabetische Strategie	
Beginnende alphabetische Strategie	Verschriftung einzelner Buchstaben Skelettschreibungen z. B HT = Hund
Entfaltung der alphabetischen Strategie	Anzahl der verschrifteten Laute nimmt zu Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens
Voll entfaltete alphabetische Strategie	Weitgehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme, z.B. Robota
Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische Regelmäßigkeiten, Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Strategie	Erste Einsichten in Wortbausteine (z. B. -en, -el, -er) und in die Morphemkonstanz (z. B. Umlautungen)
Orthografische Strategie	
Zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/Elemente	Abhängig vom Lernangebot werden orthografische Phänomene zunehmend mehr beachtet, z. B. Bezug zur Wortfamilie, Auslautverhärtung
Erweiterte orthografische Kompetenz	Satzbezogene Schreibweisen werden verstärkt beachtet, z. B. Großschreibung von Abstrakta, Nominalisierungen, Interpunktion

⁹ Nach Scheerer-Neumann, 2010, S. 11

ENTWICKLUNGEN DER LESESTRATEGIEN

Logografische Strategie	
„Ganzheitliches“ logografisches Erkennen von Wortbildern	Wörter werden als Wortbilder erkannt und/oder an markanten Merkmalen, z. B. Wortlänge, markante Buchstaben
„Ganzheitliches“ logografisches Erkennen von Wortbildern mit lautlichen Elementen	Zunehmende Orientierung an Buchstaben, z. B. Anfangsbuchstaben
Alphabetische Strategie	
Beginnendes Erlesen	Buchstaben werden zum Wort synthetisiert, oftmals Scheitern an langen Wörtern
Vollständiges Erlesen	
Orthografische Strategie	
Erlesen mit größeren funktionalen Einheiten	Nutzen orthografischer Strukturen (z.B. Silben, Morpheme), Nutzen des Kontextes zur Korrektur von Lesefehlern

1.2.4 Möglichkeiten und Grenzen der Modelle zum Schriftspracherwerb

Funktion der Stufenmodelle ist es, Anhaltspunkte zu bieten, mit denen die Entwicklungen des einzelnen Kindes im Schriftspracherwerbsprozess beschrieben und diagnostiziert werden können und Hinweise auf die weiteren Möglichkeiten der Lernentwicklung gewonnen werden können. Dies hat sich auch der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 für Berlin und Brandenburg im Fachteil Deutsch bei den Standardbeschreibungen der Kompetenzbereiche „Schreiben“ und „Lesen“ zunutze gemacht.¹⁰

„Prinzipiell hat sich die Entwicklungsfolge logographisch, alphabetisch, orthografisch/morphematisch bestätigt, wenn man das Modell als Beschreibung dominanter und nicht ausschließlicher Strategien begreift (...). Um Missverständnisse zu vermeiden, muss deutlich gemacht werden, dass die zeitliche Abfolge nur für die Dominanz der Strategien gilt: Wie auch bei anderen qualitativen Veränderungen in der Entwicklung erfolgen Übergänge allmählich und sind durch das gleichzeitige Auftreten von Strategien gekennzeichnet. Welche Strategien im Augenblick des Schreibens aktiviert werden, hängt nicht nur vom Entwicklungsstand, sondern auch von den Rahmenbedingungen ab: So kann das gleiche Kind, das im Diktat soeben erworbene orthografische Strukturen berücksichtigt, beim Schreiben einer langen Geschichte auf vorwiegend lautorientiertes Schreiben zurückgreifen.“¹¹

Die Modelle zum Schriftspracherwerb präsentieren den Teil des Schriftspracherwerbs, der sich auf die Entwicklung der basalen Schreib- und Lesefähigkeiten bezieht, die man braucht, um einen Text schreiben oder lesen zu können. Sie beschreiben nicht, wie die Entwicklung des Schriftspracherwerbs durch den Gebrauch der Schrift als Kommunikationsmittel unterstützt wird.

Erst wenn die Kinder Erfahrungen machen, dass sie Lesen und Schreiben für ihre eigenen Gedanken, Ideen und Interessen einsetzen können, können sie auch eine Motivation aufbauen, Lesen und Schreiben zu lernen, um neue Inhalte kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen. Solange sie noch nicht lesen und schreiben können, spielt deshalb die Beschäftigung mit Texten bzw.

¹⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2015

¹¹ Scheerer-Neumann, 1998, S. 57

Geschichten, die in unterschiedlicher medialer Form (Bücher, Hörbücher, Filme) präsentiert werden, eine zentrale Rolle.

Viele Anregungen und Beispiele dafür, wie Leseerfahrungen und Leseinteressen der Kinder in der Schulanfangsphase aufgenommen und weiterentwickelt werden können, sind in der LISUM-Broschüre „In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase“¹² dargestellt.

In diesem Fachbrief geht es hauptsächlich darum, wie die alphabetischen und orthografischen Strategien im Unterricht entwickelt werden können.



© LISUM, 2012

2 ALPHABETISCHE STRATEGIE

Unabhängig davon nach welcher Methode unterrichtet wird, müssen die Kinder als Grundlage für den Schriftspracherwerb das alphabetische Prinzip unserer Schrift erfassen. Sie müssen lernen,

- Laute und Buchstaben zuzuordnen
- die Lautorientierung der Schrift als Schreibstrategie zu nutzen
- die Buchstabensynthese zum Erlesen von Wörtern zu nutzen

2.1 Laute und Buchstaben zuordnen

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH

2.5 Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Laute und Buchstaben einander zuordnen (Stufe A)

Die Zuordnung von Lauten und Buchstaben ist vielschichtiger als es klingt, weil die umgangssprachliche Formulierung „Laut-Buchstaben-Zuordnung“ eine 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe suggeriert, die so nicht gegeben ist.

Unsere Schrift hat 26 Buchstaben, hinzukommen die Umlaute < ä >, < ü >, < ö > und das Sonderzeichen < ß >. Durch feststehende Kombination einiger Buchstaben, z. B. < au >, < ei >, < sch >, < sp >, < pf >, ergeben sich weit mehr Grapheme – also Zeichen mit einem eigenen Klangwert – als es Buchstaben gibt.

Auch die Laute haben keine eindeutige Buchstabenzuordnung. So kann derselbe Buchstabe sehr unterschiedlich klingen, z. B. das /e/ in Tee, Engel, Rose oder das /r/ in Rabe, Torte. Die Kinder ordnen also nicht nur einen Laut einem Buchstaben zu, sondern müssen auch durch vielfältige Erfahrungen und Hör-Übungen ein Gefühl für die verschiedenen Lautvarianten entwickeln.

2.1.1 Tipps und Hinweise

Anlaut – Inlaut – Auslaut

Ein Laut kann an verschiedenen Stellen stehen: am Anfang des Wortes als Anlaut (z. B. /o/ bei Oma), im Inneren des Wortes als Inlaut (z. B. /o/ bei Roller) oder am Ende des Wortes als Auslaut bzw. Endlaut (z. B. /o/ bei Dino).

Ein neuer Buchstabe wird immer zuerst über den Anlaut erschlossen. Anlaute sind leichter herauszuhören als Laute im Wort, weil nur ein nachfolgender Laut den Klang des Anlauts beeinflusst und nicht wie beim Inlaut zwei Laute – der vorhergehende und der nachfolgende – den Klang beeinflussen.

¹² Hoppe, 2012

Das Abhören des Anlauts gibt den Kindern einen Anhaltspunkt für den Lautwert eines Buchstabens, aber es reicht nicht aus, um eine Vorstellung von den Lautvarianten des Buchstabens zu entwickeln. Deshalb gehört zur Lautanalyse auch das Abhören eines Lauts in verschiedenen Wörtern und an verschiedenen Stellen im Wort.

Bei diesen Aufgaben sollte auf eine eindeutige Aufgabenstellung geachtet werden und immer vom „Laut im Wort“ gesprochen werden und nicht – wie es in manchen Aufgaben noch vorkommt – vom Laut in der Wortmitte. Das führt bei manchen Kindern zu Missverständnissen, weil sie es sehr genau nehmen. Sie finden bei Elefant kein /a/ in der Mitte, weil dieser Laut ziemlich weit hinten klingt.

Lautnamen statt Buchstabennamen

Die Buchstaben werden mit dem Lautnamen /m/ und nicht mit dem Buchstabennamen < m > benannt. Das hört sich selbstverständlich an, muss aber auf einem Elternabend ausdrücklich erklärt werden, weil manche Kinder von wohlmeinenden Verwandten in die falsche Richtung korrigiert werden. Kindern, die schon viele Buchstabennamen kennen, wird erklärt, dass der Buchstabename erst später benutzt wird. Jetzt müssen sie wissen, wie der Buchstabe klingt und den Lautnamen kennen.

Dauerkonsonanten zuerst

Die Einführung der Buchstaben erfolgt zunächst an den Buchstaben, die leicht zu erschließen sind, weil sie als Dauerkonsonanten (z. B. /m/, /f/, /l/, /sch/, /w/, /n/) lang lautiert werden können (z. B. *mmm*) und an der Mundstellung gut zu erkennen sind. Um Wörter bilden zu können, müssen relativ früh auch einige gut zu hörende Vokale eingeführt werden, z. B. /a/, /o/, /au/. Ein Überblick über die Besonderheiten der Buchstaben ist im Anhang zu finden.

Groß- und Kleinbuchstaben

Meistens lernen die Kinder Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig kennen. Das ist in der Regel kein Problem, vorausgesetzt, es wird nicht erwartet, dass Kinder sie beim Schreiben schon richtig benutzen. Es gibt jedoch gute Argumente dafür, bis zu den ersten Leseschritten nur mit Großbuchstaben zu arbeiten: Der motorische Ablauf ist einfacher, die Kinder müssen sich am Anfang nicht so viele Zeichen merken und die großen Buchstaben sind nicht so leicht zu verwechseln wie die kleinen, z. B. < h > und < n >.

Motorische Unterstützung durch Laut-Handzeichen

Laut-Handzeichen geben für jeden Buchstaben eine motorische Handbewegung vor, die sich vorrangig an den Artikulationsstellen orientiert und – wenn möglich – auch noch auf die Buchstabenform hinweist, z. B. drei Finger auf dem Mund für < m >. Sie sind wie eine Brücke zwischen Laut und Buchstabe. Die Laut-Handzeichen bieten durch die motorische Unterstützung zusätzliche Erinnerungshilfen für die Laut-Buchstabenzuordnung an und können mit dem jeweiligen Buchstaben eingeführt werden. Später können sie z. B. bei der Buchstabensynthese oder dem Üben von Lernwörtern für unterschiedliche Aufgaben genutzt werden.



Foto: © Jana Heyer

2.1.2 Gemeinsame Lernsituationen

Das Erschließen der Laute wird möglichst oft in gemeinsamen Spielen geübt. Methodische Hinweise und Spielideen bietet die Broschüre „Phonologische Bewusstheit – Materialien zum Sprachlernen“¹³. Ebenso wichtig sind gemeinsame Lernsituationen, in denen über die Beziehung von Lauten und Buchstaben gesprochen wird. Anders als die Einzelarbeit mit einem Arbeitsbogen bieten Spiele und gemeinsame Lernsituationen die Möglichkeit, dass

- die Lautanalyse nicht still, sondern am gesprochenen Wort erfolgt und die Kinder den Wortklang hören können.
- die Kinder über Fragen, Beobachtungen und Eindrücke sprechen und sich austauschen können.
- die Lehrkraft auf Schwierigkeiten sofort reagieren kann.
- der Wortschatz der Kinder einbezogen wird.

Buchstabenritual

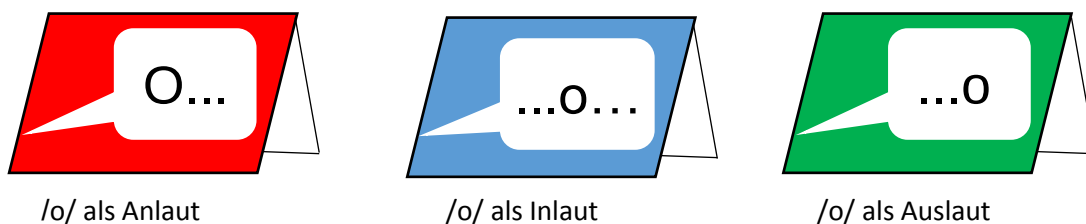
Für die gemeinsame Laut-Buchstabenzuordnung bietet sich ein Ritual an, das sich mehrfach wiederholen lässt, z. B. „Der Buchstabe der Woche“ oder „Der Buchstabentag“.

Grundidee ist, dass zu einem ausgewählten Buchstaben Gegenstände und/oder Bilder gesammelt, überprüft und ausgestellt werden, in denen der Laut zu hören ist. Die Gegenstände und Bilder werden von den Kindern selbst gesammelt, mitgebracht und im Lernkreis überprüft, ob sie zum ausgesuchten Buchstaben passen.

In den ersten Wochen wird bei den mitgebrachten Gegenständen nur der Anlaut „getestet“. Passende Gegenstände werden auf einem Band angebracht und ausgestellt. Hier können die Kinder sie jederzeit ansehen, nachsprechen und gegebenenfalls auch ergänzen.

Sind die ersten Buchstaben eingeführt, wird die Aufgabenstellung erweitert und auch Gegenstände gesammelt, bei denen der Laut im Wort oder am Wortende zu hören ist.

Für die Ausstellung gibt es Symbolkarten für die Lautstellung, denen die Gegenstände zugeordnet werden. Eine sinnvolle Aufgabe ist es, die Ausstellung wieder zu ordnen, wenn die Gegenstände – mit Absicht oder durch Zufall – durcheinander geraten sind.



Symbolkarten für die Buchstabenausstellung

Für ein Buchstabenheft oder -buch werden die gesammelten Gegenstände und Bilder fotografiert oder abgemalt, die Bilder nach der Lautstellung geordnet und zu einem Buchstabenbuch bzw. -heft zusammengestellt. Diese Buchstabenhefte können z. B. zur Wiederholung eines Lauts eine Hilfe sein und zum Schreiben von Wörtern eingesetzt werden.

¹³Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2005

Download unter http://www.foermig-berlin.de/materialien/phonologische_bewusstheit.pdf



Buchstabenseiten zum <O>

Abbildungen zu Buchstabenseiten 1, 3 und 4: © NLQ, www.nibis.de/nibis.php?menid=5129, Zugriff am 12.3.2018
Abbildung zu Buchstabenseite 2: Mechthild Pieler

2.1.3 Anlauttabellen

Anlauttabellen werden in vielen Schreib- und Leselehrgängen genutzt. Sie haben eine lange Tradition. Die erste Anlauttabelle hat bereits Comenius in seinem „Orbis sensualum pictus“ (1658) verwendet. Anlauttabellen präsentieren die Buchstaben bzw. einen großen Teil der Buchstaben auf einen Blick. Zu jedem der angegebenen Buchstaben ist jeweils ein Bild dargestellt, bei dem der Buchstabe im Anlaut zu hören ist, z. B. Baum (Bild) und B (Buchstabe). In der Regel sind Groß- und Kleinbuchstaben zum Bild angegeben.



Abbildung: © NLQ, www.nibis.de/nibis.php?menid=5129, Zugriff am 12.3.2018

Kriterien für die Auswahl einer Anlauttabelle

Weil die Tabelle zur Entwicklung der alphabetischen Strategie ein häufig gebrauchtes Instrument ist, sind Kriterien für die eindeutige Wortauswahl, übersichtliche Anordnung und klare Grafik hilfreich:¹⁴

- Für die Anlautwörter eignen sich nur Wörter, die keine Konsonantenhäufung am Anfang haben, weil der zweite Konsonant die Analyse des Anlautes erschwert. Zum Beispiel: Das /g/ ist in „Gabel“ besser zu hören als in „Glas“.
- Es sollten keine Begriffe abgebildet sein, bei denen die beiden ersten Buchstaben wie der Buchstabenname klingen. Ungünstig ist z. B. Katze für < K >, weil es am Anfang wie der Buchstabenname < Ka > klingt; auch Besen und Telefon sind ungünstige Wörter.
- Die Begriffe sollten, soweit es geht, aus dem Erfahrungsfeld der Kinder kommen (was bei Wörtern mit dem Anlaut /ü / sehr schwierig ist), aber keine kulturellen oder religiösen Gefühle ansprechen (z. B. Moschee für /m/, Chinese für /ch/), weil bei der Abbildung schnell Klischees entstehen können.
- Die Anzahl der Buchstaben darf die Kinder nicht dadurch überfordern, dass zu viele Buchstaben abgebildet sind, die nicht oder nur schwer zu hören bzw. Grapheme aufgenommen sind, die nie am Wortanfang stehen (z. B. < ng >, < ß >).
- Eine gut erkennbare Gliederung mit möglichst wenig grafischem Beiwerk erleichtert das schnelle Auffinden des gesuchten Buchstabens.
- Die Vokale müssen schnell zu erkennen sein, weil sie für jedes Wort gebraucht werden.
- Die Abbildungen sollten klar und deutlich gezeichnet sein, damit die Tabellenbilder auch dann noch gut erkennbar sind, wenn sie als Kopie für Spiele oder Aufgaben verkleinert werden.

¹⁴ Nach Sommer-Stumpenhorst, 2015

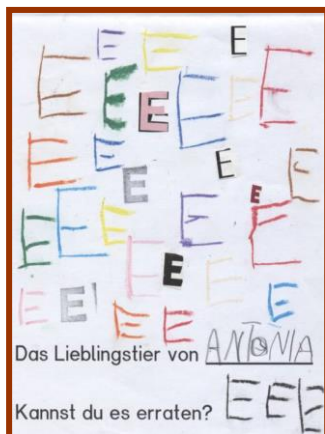
Einführung der Anlauttabelle

Eine Anlauttabelle hilft den Kindern, sich selbstständig den Lautwert von Buchstaben zu erschließen, vorausgesetzt, sie haben gelernt, wie mit einer Tabelle gearbeitet wird.

Zuerst lernen die Kinder die richtige Benennung der abgebildeten Begriffe mit verschiedenen Rätseln und Spielen kennen, damit sie bei der Lautanalyse vom richtigen Begriff ausgehen. Eine Dose (für < D >/< d >) darf z. B. nicht Büchse genannt werden, die Rose ist eine Rose, wenn sie beim < R > steht und keine Blume. Dabei wird auch geklärt, welche Begriffe die Kinder kennen bzw. nicht kennen. Gerade bei den Buchstaben < ä >, < ö >, < ü > sind die Tabellenwörter oft weniger bekannt (z. B. Überholverbot), weil es so wenige Wörter gibt, die diesen Buchstaben als Anlaut haben.

Sind die Begriffe vertraut, üben die Kinder über den Anlaut des abgebildeten Wortes den Lautwert des Buchstabens zu erschließen. So kann z. B. mit der Tabelle herausgefunden werden, wie der erste Buchstabe des Lieblingstieres geschrieben wird. Daraus kann ein Mini-Projekt entstehen. Antonias Lieblingstier ist z. B. der Elefant. Sie sucht den zum Anlaut passenden Buchstaben auf der Tabelle und schreibt ihn mehrfach auf. Auf ein zweites Blatt malt sie ihr Lieblingstier. Beide Blätter werden an der oberen Seite wie ein Kalender zusammengeheftet, sodass das Bild vom Elefanten hinter der Buchstaben-seite liegt. Wer kann sagen, wie Antonias Lieblingstier heißt? Die Vermutungen können durch Aufschlagen der Bildseite überprüft werden. Werden alle Rätsel ausgestellt, werden andere Kinder oder die Eltern zum Raten eingeladen.

Miniprojekt Lieblingstiere



Buchstabenseite



Bildseite



© Schülerarbeit, Abbildungen: © Claudia Wenzel¹

Kalenderheftung

Bei diesen Aufgaben geht es zunächst nur um die Arbeitstechnik. Die Kinder merken sich die zum Buchstaben passenden Laute nicht, sondern lernen die Tabelle zu nutzen, um einen Lautwert zu erschließen. Auch wenn die Kinder mit der Tabelle schon einen Zugriff auf alle – als Laute hörbaren – Buchstaben haben, ersetzt die Tabelle nicht die intensive Beschäftigung mit den einzelnen Buchstaben durch Übungen zur Laut-Buchstaben-Beziehung. Allerdings kann sich der Umfang der Übungen an den Vorkenntnissen der Kinder orientieren. Wenn alle z. B. den Laut /m/ gut abhören können, muss diese Zuordnung nicht solange geübt werden wie z. B. beim schwierigen Laut /e/.

¹ Wir danken Claudia Wenzel, Lehrkraft an der Johann-Peter-Hebel-Schule in Berlin, für die Bereitstellung verschiedener Beispiele aus ihrem Unterricht.

2.2 Alphabetische Schreibstrategie

Die alphabetische Strategie ist die Grundlage der Rechtschreibung „und Voraussetzung dafür, dass die Kinder überhaupt Fortschritte in der weiterführenden orthografischen Strategie machen können, wie die Interventionsstudie von Neubauer/Kirchner (2013)¹⁵ von der Universität Erfurt bzw. der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg noch einmal eindrücklich belegt hat.

Ihre Studie zeigte, dass Kinder, bei denen die alphabetische Strategie noch nicht voll ausgebildet war, von einem Rechtschreibtraining nur sehr wenig profitieren konnten. Wurde diese Strategie aber gezielt weiter ausgebaut, zeigten sich auch deutliche Fortschritte im orthografischen Lernen.“¹⁶

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH

2.5

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- eine Anlauttabelle (...) als Schreibhilfe nutzen (Stufe A)
- Wörter lautorientiert schreiben (Stufe B)

Beim alphabetischen Schreiben werden die Wörter lautorientiert aufgeschrieben. Die Kinder ermitteln für die Laute, die sie beim langsamen Sprechen des Wortes hören, in der Anlauttabelle die dazugehörigen Buchstaben und schreiben sie auf. Dies ist das für die Schreibentwicklung so wichtige „Schreiben nach Gehör“, das von Laien oft mit der Reichen-Methode verwechselt und völlig zu Unrecht kritisiert wird.

Mit zunehmender Übung wird die lautorientierte Wiedergabe immer vollständiger. Ziel ist es, alle Laute eines Wortes mit passenden Buchstaben abzubilden. Das bedeutet nicht, dass es orthografisch richtig ist. Das Wort < Pfund > ist z. B. richtig lautiert, wenn es < Funt > geschrieben wird, weil zu den vier hörbaren Lauten sinnvolle Verschriftungen gewählt wurden.

Wenn die Kinder noch nicht lesen können, können sie das, was sie schreiben, nicht lesen, bzw. nur aus der Erinnerung sagen, was sie aufschreiben wollten. Darauf müssen die Eltern unbedingt hingewiesen werden, damit sie nicht enttäuscht sind, wenn ihr Kind ihnen nicht vorlesen kann, was es aufgeschrieben hat.

Umgang mit Fehlern

Beim lautorientierten Schreiben entstehen – verglichen mit der normorientierten Schreibweise – Fehler. „Fehler in Anfängertexten sind Zeichen für Eigenkonstruktionen der Kinder, sind hypothetische Schreibungen von Wörtern, die sie nicht aus dem Gedächtnis abrufen können. Diese Fehler prägen sich nicht ein, sie lassen sich als „Fenster in die Denkwelt der Kinder“ verstehen und geben somit Aufschluss über die Kompetenzentwicklung des Kindes.“¹⁷ An ihnen lässt sich ablesen, was ein Kind bereits verstanden hat und ausgehend davon, was der nächste Lernschritt sein könnte. Informelle Schreibproben (siehe 4.2.2) helfen, die Lernentwicklung zu beobachten und zu steuern. Dieser Gedanke ist vielen Eltern schwer zu erklären. Sie verbinden insbesondere mit der Schrift eine eindeutige dichotome Sichtweise: Für diese Eltern gibt es nur „richtige“ und „falsche“ Schreibungen, und die Fehlschreibungen sollten ihrer Meinung nach am besten wegradiert werden.

Solange die Kinder noch nicht lesen können, müssten diese Fehler eigentlich nicht korrigiert werden, denn die Kinder können die Korrektur nicht verstehen. Im besten Fall übernehmen sie die Schreibweise, ohne zu wissen warum. Auch der Hinweis „Hör doch mal genau“ hilft nicht weiter. Das Kind hat alles geschrieben, was es gehört hat.

Um die Kinder jedoch von Anfang an auf die normorientierte Rechtschreibung vorzubereiten, werden die Wörter und Sätze von der Lehrkraft orthografisch richtig dazu geschrieben, sozusagen in „Buch“- oder „Erwachsenenschrift“, die vor allem dann gebraucht wird, wenn andere den Text lesen sollen. Bei diesem Verfahren wird die Schreibarbeit der Kinder akzeptiert und gleichzeitig auf andere

¹⁵ Neubauer/Kirchner, 2013, S. 45-61

¹⁶ Brinkmann, 2014, S.11

¹⁷ Anderer, u.a. 2014, S. 19

Schreibmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Sobald die Kinder lesen können, können sie auch Rechtschreibhinweise verstehen.

Beispiele:

- Bei lautgetreuen Wörtern weist ein Mund (oder ein anderes Symbol) darauf hin, dass das Wort ein Mitsprechwort ist, d. h. durch genaues Lautieren kann es richtig geschrieben werden.
- Die Lehrkraft schreibt den Satz / das Wort rechtschreibrichtig unter den Text des Kindes. Das Kind markiert in dem richtig geschriebenen Text alle Buchstaben, die es selbst auch geschrieben hat. So werden nicht die Fehler, sondern das, was schon richtig ist, hervorgehoben.¹⁸



Symbol für Mitsprechwörter



© NLQ, www.nibis.de/nibis.php?menid=5129, Zugriff am 12.03.2018

Vergleich der Schreibweisen

Einprägen falscher Schreibweisen

Die verständliche Sorge vieler Eltern, dass sich die Kinder die falschen Schreibweisen einprägen könnten, ist unbegründet. Beim lautorientierten Schreiben „konstruieren die Kinder jedes einzelne Wort immer wieder neu. (...) hierbei kommt es aber nicht zum systematischen Merken und Üben der Schreibweise – diese falschen Schreibweisen setzen sich also nicht in den Köpfen der Kinder fest.“¹⁹

„Die Annahme, Fehler seien zu vermeiden, weil sie sich ansonsten einprägen würden, ist in vielen Studien des Anfangsunterrichts widerlegt worden. Sonst würden wir uns beim Lesen ja auch sogleich Richtiges einprägen.“²⁰

„Entsprechend findet Funke (2014) in seiner aktuellen Metaanalyse der Methodenvergleiche auch keine überzeugenden Belege dafür, dass Kinder, die mit der Anlauttabelle lesen und schreiben gelernt hätten, Nachteile hätten.“²¹

Problematisch wird es jedoch, wenn die alphabetische Schreibweise nicht mit orthografischen Strategien ergänzt wird, sobald die Kinder lesen können.

Für die Diskussion zu diesem Thema mit Eltern (und anderen Interessierten) hat Beate Leßmann²² zu den wichtigsten Fragen eine Argumentation zusammengestellt, die als Anregung für Elternabende hilfreich ist.

Lernen am Modell

Das Lautieren eines Wortes mithilfe der Anlauttabelle lernen die Kinder am Modell der Lehrkraft in gemeinsamen Lernsituationen kennen. Dazu lautiert die Lehrkraft mindestens zweimal in der Woche ein Wort an der Tafel mit allen gemeinsam. Das gemeinsame Lautieren erfolgt immer nach dem glei-

¹⁸ Idee nach: Anderer u.a., 2014, S. 25

¹⁹ Brinkmann, 2014, S.13

²⁰ Dehn zitiert nach Anderer u.a., 2014, S. 19

²¹ Brinkmann, 2014, S. 13

²² Leßmann, 2017

chen Ablauf, damit sich die Kinder die Verfahrensweise zum Lautieren eines Wortes einprägen und übernehmen.

Am Anfang werden Wörter ausgewählt, deren Lautfolgen leicht zu erschließen sind, weil sie ein einfaches Silbenschema haben, z. B.

- Dino, Sofa, lila, Jojo (Silbenschema: Konsonant/Vokal + Konsonant/Vokal)
- Salat, Pirat (Silbenschema: Konsonant/Vokal + Konsonant/Vokal/Konsonant)
- Oma, Ufo (Silbenschema: Vokal + Konsonant/Vokal)

Ungeeignet für den Anfang sind alle Wörter mit mehr als drei Silben sowie Wörter mit Konsonantenhäufung am Anfang (z. B. Kreide), in der Mitte (z. B. Pinguin) oder am Ende (z. B. Leitung).

Bevor die Schreibweise ermittelt wird, spricht die Lehrkraft das Wort so gedehnt vor, dass jeder Laut gut zu hören ist z. B.: D...i...n...o. Das ist die Robotersprache, weil es so klingt, als ob ein Roboter spricht. Was wollte der Roboter sagen? Die Kinder nennen den Begriff, äußern sich dazu, bilden Sätze und wenn möglich wird ein Bild dazu aufgehängt.



Abbildung: Mechthild Pieler

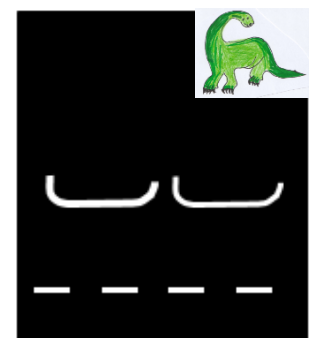
Dieses gedehnte Sprechen (auch Pilotsprache genannt) ist nicht nur zum Abhören der Laute sinnvoll, sondern auch zur Vorbereitung auf die Buchstabensynthese beim Lesen, bei der die Kinder aus dem am Anfang sehr langsamen Buchstabieren das Wort erkennen müssen (siehe 2.3).

Ist der Begriff geklärt, wird die Schreibweise mit diesen Leitfragen ermittelt:

- Wie viele Silben hat das Wort?
- Wie viele Laute hörst du?
- Welche Buchstaben brauchen wir zum Schreiben?

Wie viele Silben hat das Wort?

Mit dieser Frage lernen die Kinder, das Wort in Silben zu gliedern, damit sie die Silbe als Schreibhilfe nutzen können. Die Kinder klatschen das Wort. Die Lehrkraft schreibt die entsprechenden Silbenbogen an die Tafel. Danach spricht sie das Wort noch einmal gedehnt vor und markiert die Anzahl der Laute mit Strichen an der Tafel. Dieser Schritt wird nur in der ersten Zeit gebraucht. Wenn die Kinder eigene Wörter schreiben, brauchen sie ihn nicht.



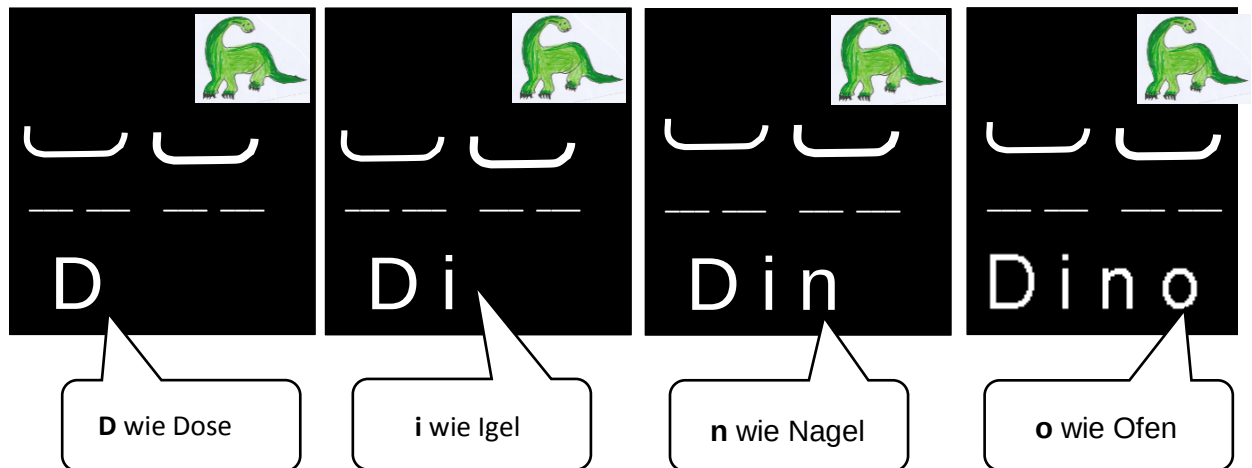
Silben und Laute

Welche Buchstaben brauchen wir zum Schreiben?

Der erste Laut /d/ wird von der Lehrkraft genannt und die Kinder suchen den passenden Buchstaben auf der Tabelle. Am Anfang bekommen sie noch eine Orientierungshilfe, damit sie nicht die ganze Tabelle absuchen müssen (z. B.: *Suche in der linken Spalte.*).

Haben die Kinder den Buchstaben gefunden, nennen sie das Tabellenwort (z. B. /d/ wie Dose). Die Lehrkraft schreibt den Buchstaben auf.

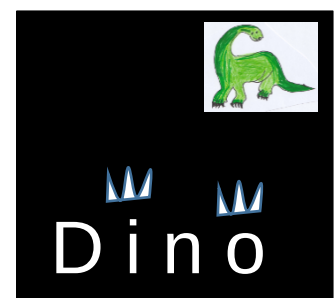
Dabei kann sie auch erklären, warum sie den großen Buchstaben nimmt, z. B. weil Tiere am Anfang immer einen großen Buchstaben haben. Ähnlich werden die anderen Buchstaben erschlossen. Ist ein Wort erarbeitet, schreiben es die Kinder zu einem Bild – selbst gemalt oder vorgegeben – ab.



Zuordnung von Lauten und Buchstaben

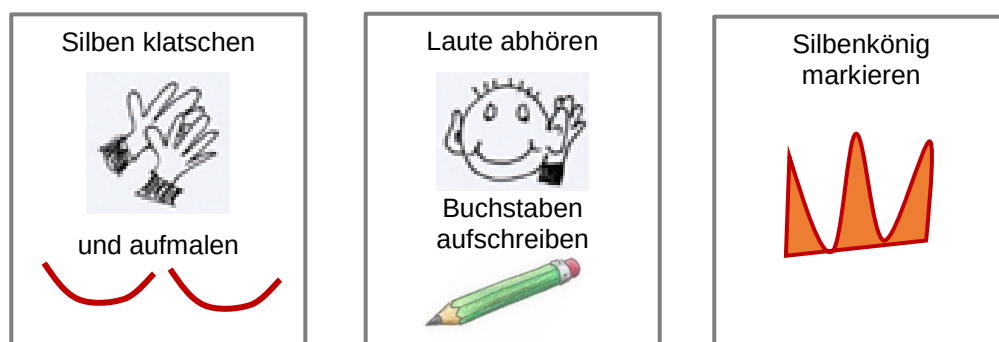
Wie heißt der Silbenkönig?

Sind die Kinder mit den Basisfragen vertraut, kommt die Frage nach dem Silbenvokal hinzu. Dazu wird geklärt, was Vokale sind (Buchstaben, die besonders gut klingen) und darauf aufmerksam gemacht, dass in jeder Silbe ein Vokal steht. Um die Bedeutung der Vokale zu unterstreichen, bekommt der Silbenvokal einen besonderen Namen, z. B. Silbenkönig, -kapitän oder -chef. Ist das Wort lautiert, wird die Frage beantwortet: Wie heißen die Silbenkönige? Die Kinder nennen die Vokale und die Lehrkraft markiert sie, z. B. mit Farbe oder einem Symbol (Krone für König).



Silbenvokale

Wenn die Kinder eigene Wörter schreiben, können sie sich an diesen Symbolkarten orientieren, die immer an der Tafel hängen:



Abbildungen: Mechthild Pieler

Schreibanlässe für Eigentexte

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.6

Die Schülerinnen und Schüler können ...

Wörter und kurze Sätze zu einem vorgegebenen Inhalt aufschreiben.
(Stufe B)

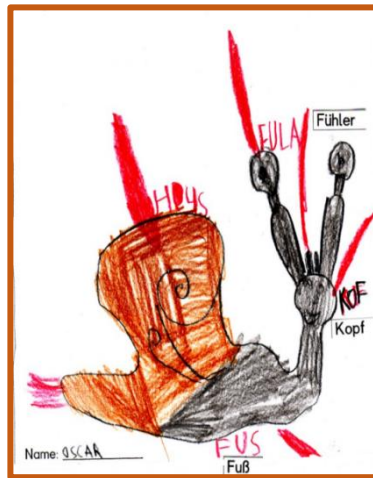
Das gemeinsame Lautieren von Wörtern wird unterstützt durch das selbstständige Aufschreiben eigener Wörter und Sätze.

Als Schreibanlässe bieten sich z. B. an:

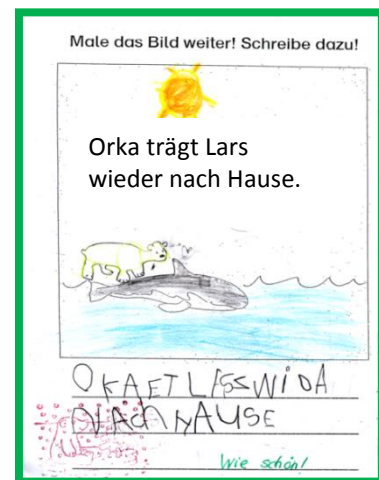
- Wörter zu einem neu eingeführten Buchstaben aufschreiben
- Fotos von Ausflügen oder Schulereignissen beschriften
- Zu Bildern von einer Geschichte schreiben
- Sachzeichnungen beschriften



Mein Kuscheltier



Körperteile der Schnecke



Schreiben zur Geschichte

© Schülerarbeiten, Abbildungen: © Claudia Wenzel¹

Druckschrift

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.4

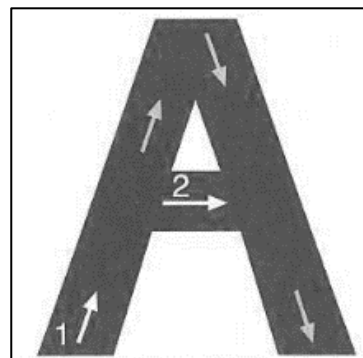
Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Buchstaben und Linien nachspüren (Stufe A)
- die Schreibrichtung und sinnvolle Bewegungsabläufe beim Schreiben einhalten (Stufe B)

„Die Schülerinnen und Schüler schreiben anfangs eine unverbundene Druckschrift.“²³ Die Druckschrift ist für die Durchgliederung von Wörtern besser geeignet als eine verbundene Schrift, weil sie das Wort deutlich in einzelne Buchstaben gliedert und der Buchschrift ähnelt.

Ausgangsschrift ist eine serifenlose Schrift, z. B. die Druckschrift Nord. Mit „Serifen“ werden die kleinen Linien bezeichnet, die einen Buchstaben am Ende quer zu seiner Schreibrichtung abschließen. So sieht z. B. das **H** ohne Serifen aus und so sieht das **H** mit Serifen aus. Eine serifenlose Schrift ist für die Kinder leichter zu lesen als eine Schrift mit Serifen.

²³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2015, S. 6



© Medienwerkstatt Mülhacker, www.schulschriften.de, Zugriff am 09.03.2018

Druckschrift Nord²⁴

Schreibbewegungsablauf

Zum Einprägen des Bewegungsablaufes helfen Buchstaben mit nummerierten Pfeilen (oder Symbolen), die die Wechsel beim Bewegungsablauf anzeigen. Wenn die Kinder die Bedeutung der Pfeile kennen, können sie sich die Schreibabläufe für neue Buchstaben auch selbstständig erarbeiten.

Wenn die Lineatur nicht vorgegeben ist, empfiehlt sich zum Schreiben eine einfache Grundlinie. Ein ergonomisch günstiges Schreibgerät ist ein dicker, weicher, dreikantiger Bleistift. Von einem zu frühen Gebrauch des Füllers ist abzuraten, weil er zusätzliche feinmotorische Anforderungen an die Geschicklichkeit stellt.

„Die Schülerinnen und Schüler schreiben mit ihrer dominanten Hand.“²⁵ Linkshändige Kinder schreiben mit der linken, rechtshändige Kinder mit der rechten Hand. Hinweise zu Schreibmaterialien und Schreibhaltung für rechts- und linkshändige Kinder sowie Unterrichts Anregungen zum Ausbilden der Feinmotorik sind in der Broschüre: „Basale Fähigkeiten – Materialien zum Sprachlernen“ zu finden.²⁶

Die Einführung der Schreibschrift ist von der individuellen Entwicklung der Kinder abhängig. Der geeignete Zeitpunkt für die Einführung einer verbundenen Schrift orientiert sich daran, wie weit Lese- und Schreibsicherheit vorhanden sind: „Sobald sie motorische Sicherheit und Routine im Lesen und Schreiben erlangt haben, erfolgt die Einführung einer verbundenen Schrift, mit der Schreibtempo und Schreibflüssigkeit erhöht werden. Bei der Auswahl der verbundenen Schrift wird darauf geachtet, dass diese formklar, leicht zu lernen und gut zu lesen ist.“²⁷

2.3 Alphabetische Lesestrategie

Beim alphabetischen Schreiben hören die Kinder die Lautfolge ab und suchen die passenden Buchstaben. Beim Lesen ist es umgekehrt: Die Kinder lesen die Buchstaben und suchen den passenden Wortklang. Typisch für die Leseanfängerinnen und -anfänger ist das phonetische Rekodieren der einzelnen Buchstaben von links nach rechts, bei dem sie nacheinander jedem Buchstaben einen Laut zuordnen: S – o – f – a. „Diese Graphem-Phonem-Zuordnung muss der Leseanfänger im Kurzzeitgedächtnis zwischenspeichern bzw. in seinem gedehnten Sprechen latent bewusst halten, bis er die nächste Graphem-Phonem-Zuordnung entschlüsseln und anhängen kann.“²⁸

Dabei entsteht jedoch nicht der Wortklang, wie die Kinder ihn vom Sprechen her kennen, sondern ein gedehnt gesprochenes Wort, das nur entfernt an das gemeinte Wort erinnert. Das Kind muss also

²⁴ Druckschrift Nord. Verfügbar unter: http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=13587

²⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2015, S. 6

²⁶ Kostenloser Download: http://www.foermig-berlin.de/materialien/basale_faehigkeiten.pdf

²⁷ Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10/Fachteil Deutsch, 2016, S. 6

²⁸ Schröder-Lenzen, 2004, S. 88

in seinem „inneren Lexikon“ ein Wort finden, das ungefähr dem Klang der gedehnt gesprochenen Buchstaben entspricht, d. h. es muss den Sprung zum Wort finden.

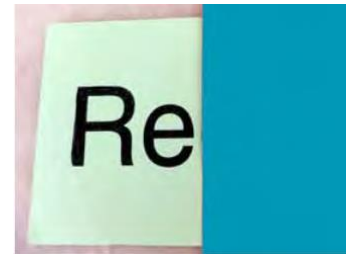
Lernen am Modell

„Die Fähigkeit zur Synthese ist eine unabdingbare Voraussetzung für das Lesenlernen. Sie kann nicht durch Instruktion vermittelt, wohl aber angeleitet werden.“²⁹ Wie beim alphabetischen Schreiben spielt auch beim ersten Lesen das Lernen am Modell in der Lerngruppe eine wichtige Rolle, weil an Beispielen gezeigt und geübt wird, wie aus dem gedehnt gesprochenen Wort ein verständliches Wort wird.

Als Hinführung zur Synthese eignet sich das lautierte Sprechen in der Lerngruppe: Die Lehrkraft spricht in „Robotersprache“ Wörter nach Silben oder Lauten gedehnt vor. Die Kinder hören genau und sagen, welches Wort der Roboter wohl gemeint haben könnte.

Im nächsten Schritt üben die Kinder für den Sprung zum Wort, ihre Vermutungen einzubeziehen, indem sie, wie in dem folgenden Übungsvorschlag beschrieben, nach jedem Buchstaben Vermutungen äußern, welches Wort es sein könnte.

Aus einem Beutel oder einer Papiertasche wird eine Wortkarte gezogen, wobei aber nur der erste Buchstabe z. B. < R > sichtbar ist. Der Buchstabe wird genannt und die Lehrkraft fragt, wie das Wort heißen könnte. Die Kinder äußern Vermutungen und es folgt der zweite Buchstabe < e >. Wie kann das Wort heißen? Anfänglich genannte Wörter, z. B. Rose, Raupe etc. sind nicht mehr möglich. Dann folgt der dritte Buchstabe usw. Es wird solange weitergemacht, bis das ganze Wort sichtbar ist. Danach wird eine neue Wortkarte in den Beutel geschoben.



Die Übungsidee ist der LISUM-Broschüre „Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben“³⁰ entnommen. In dieser Broschüre werden weitere abwechslungsreiche Ideen zum Üben der Synthese (und auch anderer Lesekompetenzen) vorgestellt. Sie ist als kostenloser Download auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg zu finden.



©LISUM, 2013

Tipps und Hinweise

Die Wörter für den Anfang sollten so einfach wie möglich sein, damit die Kinder Erfolg beim ersten Lesen haben. Das bedeutet:

- Die Wörter sind lautgetreu und von der Bedeutung her bekannt.
- Sie haben nicht mehr als drei Silben, weil die Kinder beim Dekodieren längerer Wörter am Schluss vergessen haben, was sie am Anfang erlesen haben.
- Die Wörter haben ein einfaches Silbenschema (siehe 2.2).
- Ungeeignet sind Wörter mit Konsonantenhäufungen (z. B. Junge), Wörter mit stummem < h > (z. B. fahren) oder Wörter mit Doppelkonsonanten (z. B. Klasse).
- Bei Wörtern mit mehrgliedrigen Graphemen (z. B. Auto, Tasche) werden diese Grapheme mit einem Zeichen markiert, z. B. Tasche, damit die Kinder sie nicht Buchstabe für Buchstabe erlesen (T – a – s – c – h – e).

²⁹ Dehn, 2013, S. 127

³⁰ Hoppe/Schwenke, 2013

Einige Verlage bieten Erstlesematerialien an, bei denen durchgehend die Silben der Wörter farblich gekennzeichnet sind, z. B. **T o m a t e**. Als Argument wird angeführt, dass die Vorgabe der Wortdurchgliederung nach Silben den Kindern das Lesen erleichtere.

„Für das Lesen kann die Silbengliederung in einer bestimmten Phase des Leselernprozesses eine wichtige Hilfe sein: Wer noch mühsam einzelne Wörter lautierend erliest, hat bei langen Wörtern das Problem, dass er am Ende des Wortes nicht mehr weiß, was er am Anfang lautiert hat. (...) Hier kann eine Gliederung helfen, sich silbenweise das Wort zu erschließen, um dann über die Lautierung dieser Silben die Bedeutung des ganzen Wortes zu verstehen. Deshalb sollten in den Lesetexten für einzelne Kinder bei Bedarf die langen Wörter z. B. durch Silbenbögen gegliedert werden.

Wenig sinnvoll ist es jedoch, ganze Lehrgänge für das Lesen- und Schreibenlernen Wort für Wort in Silben zu zergliedern – damit wird das flüssige Lesen auf Dauer behindert (Kinder lesen leiernd) und so manche Wortbedeutung lässt sich sehr viel schwerer erschließen, weil der bedeutungstragende Wortstamm durch die Silbe zerhackt wird (z. B. fah-ren statt fahr-en).“³¹

Für den Leseerfolg ist es wichtig, dass in den Aufgaben nicht zu schnell von den einfachen zu schwierigen Wörtern gewechselt wird. Bei der Auswahl von Übungsmaterialien ist deshalb darauf zu achten, dass die Progression bei den Anforderungen nicht zu schnell ansteigt und zu früh lautgetreue, aber für die Synthese schwierige Wörter angeboten werden, z. B. Kerze, Pinguin, Känguru.

Als digitale Lernprogramme bieten sich in dieser Phase vor allem Lernprogramme zum schnellen Erlesen von Wörtern an mit einer Bild- und Sprachkontrolle. Empfehlungen sind auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg zu finden.³² Eine kriterienorientierte Begutachtung und Auswahl von Apps zum frühen Leseerwerb hat Hanna Sauerborn zusammengestellt.³³

³¹ Brinkmann, 2014, S. 21 f.

³² Empfehlungen für Software s. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=6170&&0>

³³ Sauerborn, 2017, S. 47

3 ORTHOGRAFISCHE STRATEGIEN

Mit der alphabetischen Strategie allein können die Kinder daher keine normorientierten Schreibweisen und auch keine effektive Leseflüssigkeit erreichen. Dafür brauchen sie weitere Strategien, die Strukturen, Regeln und Zusammenhänge nutzen, die über den einzelnen Laut oder Buchstaben hinausgehen und auch auf neue Schreib- oder Lesesituationen übertragbar sind. Diese Strategien werden zusammengefasst mit dem Begriff „orthografische Strategien“. Sie werden gebraucht, um Rechtsschreibsicherheit und Leseflüssigkeit auszubilden.

3.1 Rechtsschreibsicherheit entwickeln

Für die Entwicklung von Rechtsschreibsicherheit nutzen die Kinder diese Strategien:

- Merkwörter einprägen
- Schreibweisen ableiten
- wortübergreifende Regelungen (z. B. Satzzeichen, Groß- und Kleinschreibung) anwenden

Merkwörter einprägen

Der erste Schritt von der alphabetischen zur orthografischen Strategie ist die Wahrnehmung von Merkstellen im Wort, die nicht lautgetreu sind bzw. nur schwer zu hören sind.

Dazu gehören:

- Buchstaben wie z. B. < qu >, < v >, die gar nicht oder nur schwer durch den Klang zu erschließen sind (siehe Tabelle im Anhang), schwer hörbare Wortendungen (el, er, se)
- Konsonantenhäufungen am Wortanfang (Pflanze), im Wort (Strümpfe) und am Wortende (Wohnung),
- die Kennzeichnung der Vokallänge durch Kürze- oder Längezeichen (Wippe, lieb)
- die Schreibweise von Ausnahme- und Fremdwörtern (Computer)

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.5
Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Merkstellen benennen (Stufe B)

Wörter ordnen

Ob ein Wort eine Merkstelle hat, d. h. nicht lautgetreu ist, lässt sich nur am geschriebenen Wort erkennen. Die Kinder müssen das Wort lesen können, um festzustellen, ob es eine Merkstelle gibt. Das < h > in „fahren“ kann man nicht hören, wohl aber am Schriftbild nachprüfen, dass das Wort zwar sechs Buchstaben, aber nur fünf Laute hat. Die Stelle, die nicht zu hören ist, ist die Merkstelle und wird mit einem Symbol gekennzeichnet, z. B. mit dem springenden Punkt (dargestellt z. B. durch einen Kreis mit kurzen Beinchen).



Auch für die lautgetreuen Wörter wird ein Symbol eingeführt, z. B. ein Mund als Zeichen dafür, dass alle Buchstaben gesprochen werden.

Sind die Kinder mit den beiden Kategorien „lautgetreue Wörter (Mundwörter)“ und „Wörter mit Merkstelle (Merkstellenwörter)“ vertraut, werden alle neuen Lernwörter daraufhin untersucht und zugeordnet.



Fotos: © Claudia Wenzel

Mundwörter und Merkstellenwörter

Wörter mit einer besonderen Stelle können z. B. in einem Ordner bzw. einer Kartei – nach Phänomenen geordnet – gesammelt, fortlaufend ergänzt und für verschiedene Lese- und Schreibaufgaben genutzt werden.

Wörter üben

Wörter mit Merkstellen, d. h. mit orthografischen Phänomenen, müssen sich die Kinder durch häufigen Gebrauch einprägen. Es empfiehlt sich, mit den Kindern zusammen einen Pool an Übungsaufgaben zusammenzustellen, aus dem sie selbstständig auswählen können bzw. aus dem die Lehrkraft Aufgaben vorgibt.

Beispiele für Übungsaufträge:

1. Ich schreibe die Wörter ab, trage Silbenbögen ein und markiere den Silbenkönig.	2. Ich schreibe die Wörter auf, bei denen ich alle Buchstaben hören kann.	3. Ich lasse mir die Wörter ohne Merkstelle diktieren.	4. Ich ordne die Wörter nach dem ABC und schreibe sie auf.	5. Ich sehe nach, welche Wörter im Wörterbuch stehen und schreibe sie auf.
6. Ich schreibe die Wörter mit Merkstelle auf und markiere die Merkstelle.	7. Ich lasse mir die Wörter mit Merkstelle diktieren.	8. Ich schreibe die Verben in der Ich- Form auf.	9. Ich schreibe die Wörter nach Wortarten getrennt auf.	10. Ich schreibe zu fünf Wörtern ein Buchstabenrätsel.

Schreibweisen ableiten

Beim Ableiten der Schreibweise spielt das morphematische Prinzip – auch Stammprinzip genannt – eine zentrale Rolle. Dieses Prinzip ergibt sich aus den Morphemen, den kleinsten Bedeutung tragenden Einheiten. Sie werden wie Bausteine genutzt, die immer wieder neu zusammengesetzt werden können. Für die Rechtschreibung haben sie den Vorteil, dass sie auch meist gleich geschrieben werden. Wer weiß, wie die Vorsilbe ver- geschrieben wird, muss sich die Schreibweise nicht jedes Mal neu erschließen, sondern kann sie auch auf andere Wörter übertragen: z. B. verkaufen, versuchen. Wer weiß wie „spielen“ geschrieben wird, hat auch einen Hinweis auf die Schreibweise von „Spielzeug“. Dieses Prinzip wird nur aufgegeben, wenn die Schreibweise gegen die Lautung verstößt, was vor allem bei unregelmäßigen Verben vorkommt (z. B. kommt – kam).

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.5
 Die Schülerinnen und Schüler können ...

- verwandte Wörter für Ableitungen nutzen (Stufe B)

Wichtige Morpheme bzw. Wortbausteine sind:

- die Stamm-Morpheme (Wortstämme) z. B. **wohnen**, **Wohnung**
- die Präfixe (Vorsilben) z. B. **verstecken**, **verkaufen**
- die Suffixe (Nachsilben) z. B. Geheim**nis**, Zeug**nis**, herz**lich**, glück**lich**
- die Flexionsendungen bei Verben, z. B. ich lerne**n**, ich spiele**n**, ich lese**n**

Als Strategie lernen die Kinder,

- die Wortfamilie bei der Auslautverhärtung (Bild – Bilder) und dem Vokalwechsel (Raum – Räume, Ball – Bälle) einzusetzen,
- die Morphemkonstanz in der Wortfamilie zu beachten (lesen – Lesebuch),
- Wörter in Bausteine zu zerlegen,
- Wortbausteine zu erkennen.

Die Handlungsanweisung für die morphematische Strategie heißt: „Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche nach verwandten Wörtern und leite die Schreibung von diesen ab.“³⁴

Über Rechtschreiben nachdenken

In Rechtschreibgesprächen lernen die Kinder an ausgesuchten Wörtern die möglichen Strategien am Modell kennen und üben im Austausch mit anderen, über das Rechtschreiben nachzudenken und ihre Gedanken zu versprachlichen. Wörter, die mit diesen Strategien richtig geschrieben werden können, werden von den Kindern als Denkwörter bezeichnet.

Als gemeinsames Ritual eignet sich „der harte Brocken des Tages“, eine Idee von Christa Erichson.³⁵ Dafür wird ein Wort – z. B. aus dem aktuellen Projekt – ausgewählt und den Kindern diktiert. Anschließend vergleichen die Kinder zu zweit oder in der Kleingruppe ihre Schreibweisen und versuchen, sich auf eine Schreibweise zu einigen. Die Kinder schreiben ihre Vorschläge an die Tafel und begründen im Gespräch ihre Schreibweisen.

Ähnlich funktioniert der Satz des Tages.³⁶ Einem Kind wird ein Satz diktiert, den es verdeckt an die Tafel schreibt. Die Tafel wird aufgedeckt und die anderen Kinder äußern sich zu der Rechtschreibung. Dabei gilt als Grundregel: Zuerst wird alles genannt, was richtig ist, danach werden Verbesserungen für die Fehler mit Begründung vorgeschlagen.

Leitfragen sind: Was ist schwierig? Was ist ein Merkwort? Was ist ein Denkwort? Welchen Trick (welche Strategie) kann ich anwenden? Zum Schluss steht der Satz richtig an der Tafel.

Nicht nur für die Kinder ist es bedeutsam, über ihre Lernprozesse zu sprechen und zu reflektieren. Auch für Lehrkräfte ist dieses Feedback, sind die interessanten und wichtigen Einblicke in die individuelle Rechtschreibentwicklung des einzelnen Kindes äußerst wichtig. Nur so wird möglich, was der Bildungsforscher John Hattie mit dem Begriff „visible learning“³⁷ – das Lernen sichtbar machen – bezeichnet: den eigenen Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen und sich in die Schülerperspektive hineinversetzen zu können. Lehrkräfte werden dadurch das Lernen des Kindes und somit auch den eigenen Unterricht besser reflektieren und individualisiert gestalten können.

³⁴ Schröder-Lenzen, 2004

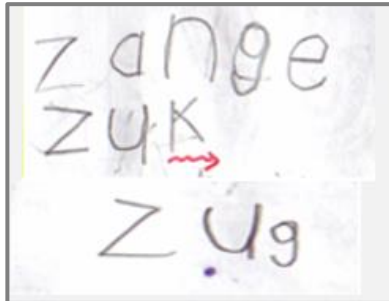
³⁵ Erichson, 2004, S. 14 ff

³⁶ Horstmann, 2013, S. 28

³⁷ <http://visible-learning.org/de/glossar-hattie-begriffe/> (letzter Zugriff 06.02.2018)

Strategiezeichen

Mit sogenannten Strategiezeichen³⁸ können die verschiedenen Möglichkeiten, sich eine Schreibweise zu erschließen, visualisiert werden. Die Zeichen werden eingeführt, wenn die Kinder eine Strategie kennengelernt haben. Sie werden nicht nur an der Tafel, sondern auch als Korrekturhinweis in den Texten der Kinder eingesetzt.



In dem Beispiel hat die Lehrkraft das falsch geschriebene Wort mit einem gewellten Pfeil markiert. Dieses Zeichen bedeutet: „Verlängere das Wort. Dann kannst du es richtig schreiben.“ Entsprechend hat das Kind seine Rechtschreibung überarbeitet. Anders als ein einfacher Fehlerstrich geben Strategiezeichen dem Kind Hinweise, was es tun kann, um ein Wort richtig zu schreiben.

Beispiele für Strategiezeichen

Verlängere das Wort	Überprüfe die Silbenanzahl und den Silbenkönig.	Sprich genau. Das Wort ist lautgetreu.	Zerlege das Wort in Bausteine.	Schlag im Wörterbuch nach.
Finde die Wortfamilie.	Schreibe eine Nomenprobe auf.	Andere Ideen für Strategiezeichen werden in der Broschüre: „Begleitfaden zum Bremer Rechtschreibschatz“ vorgestellt.³⁹		

Zeichen: © Christa Penserot

3.1.1 Rechtschreibwortschatz aufbauen

Das strategiebasierte Rechtschreiblernen wird ergänzt durch wortspezifisches Lernen, d.h. den Aufbau eines Rechtschreibwortschatzes. „Zwischen beiden besteht eine das Lernen erleichternde Wechselwirkung:

- Einsichten in alphabetische und orthografische Strukturen erleichtern das Lernen von Lernwörtern und
- Lernwörter werden zum Erkennen von Strukturen genutzt – allerdings nur, wenn an vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann.“³⁹

Scheerer-Neumann hat in ihrem Stufenmodell zum Schriftspracherwerb (siehe 1.2) darauf hingewiesen, dass der Erwerb von Lernwörtern von der jeweiligen Strategieentwicklung beim Schriftspracherwerb abhängt. „Ein Problem vieler Kinder besteht oft darin, dass sie sich Wörter einprägen sollen, die für sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch zu schwierig sind. Wörter werden dann leichter gelernt und weniger schnell vergessen, wenn sie an alphabetischen oder orthografischen Strukturen

³⁸ Landesinstitut für Schule Bremen, 2015, S. 1/10

³⁹ Schwenke, 2010, S. 12

verankert sind“⁴⁰ und nicht wie Telefonnummern Buchstabe für Buchstabe auswendig gelernt werden. „Die zu frühe Anforderung, Lernwörter zu erwerben, gilt als einer der gravierendsten Fehler in den ersten Schuljahren.“⁴¹

Der Rechtschreibwortschatz entwickelt sich aus

- Wörtern des individuellen Rechtschreibwortschatzes, z. B. häufige individuelle Fehlerwörter, Wörter für individuelle Interessen,
- Wörtern des Klassenwortschatzes, z. B. Projektwörter,
- Wörtern des Grundwortschatzes.

Bei den Wörtern des Grundwortschatzes sind vor allem die hundert häufigsten Funktionswörter (z. B. *der, alle, wenn*) wichtig für die Rechtschreibung. Diese Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen und Artikel werden von den Kindern sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben in jedem Satz gebraucht und sollten entsprechend intensiv geübt werden.

Als Übungsformen für den Rechtschreibwortschatz sind Verfahren sinnvoll, die die Kinder zunehmend selbstständig nutzen können, z. B.

- 5-Fächerkartei
- Aufgabenpool (siehe S. 27)
- Partnerdiktate
- Rechtschreibkarteien mit Übungen, die passend zum individuellen Fehler ausgesucht werden.⁴²

Zur Arbeit mit dem Rechtschreibwortschatz gibt es mehrere Broschüren als kostenfreie Downloads, die zeigen, wie der Grundwortschatz sinnvoll in den Rechtschreibunterricht integriert wird:

- Konzeptionelle Grundlagen und methodische Hilfen für den Rechtschreibunterricht⁴³
- Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg – Rechtschreiben⁴⁴
- Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern⁴⁵
- Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen⁴⁶
- Begleitfaden zum Bremer Rechtschreibschatz⁴⁷
- Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen⁴⁸

⁴⁰ Scheerer-Neumann u.a., 2010, S. 14

⁴¹ Schwenke, 2010, S. 12

⁴² <http://www.beate-lessmann.de/rechtschreiben/rechtschreibbox/rechtschreibbox-grundschule.html>

⁴³ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Konzeptionelle_Grundlagen_Rechtschreibunterricht.pdf

⁴⁴ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Grundschule/2011_11_25_GWS_1_WEB.pdf

⁴⁵ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf

⁴⁶ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf

⁴⁷ http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Bremer_Rechtschreibschatz_Web-Version.pdf

⁴⁸ www.hamburg.de/contentblob/4340490/data/rechtschreibung-download.pdf

3.1.2 Arbeitstechniken und Rechtschreibhilfen nutzen

Für die Nutzung der orthografischen Strategien sind andere Arbeitstechniken und Rechtschreibhilfen erforderlich als für die Nutzung der alphabetischen Strategien. Während bisher die normorientierte Schreibweise nicht die wesentliche Rolle spielte, brauchen die Kinder jetzt Verfahren und Hilfsmittel, mit denen sie zu einer normgerechten Rechtschreibung kommen können. Dazu gehören

- das Abschreiben in sinnvollen Schritten
- das Nachschlagen in alphabetischen Wörterlisten und einfachen Wörterbüchern

Abschreiben

RLP 1-10/Fachteil Deutsch

2.5 Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Wörter unter Beachtung einer vorgegebenen Schrittfolge abschreiben (Stufe B)

Das Abschreiben ist eine Arbeitstechnik, die hilft, sich Schreibweisen einzuprägen. In jedem Projekt sollte es mindestens eine (differenzierte) Abschreibaufgabe geben, damit die Kinder Routine beim Abschreiben bekommen und das Abschreiben regelmäßig in inhaltlichen Zusammenhängen anwenden.

Sobald die Kinder lesen können, können sie im Rahmen ihrer Lesefähigkeiten auch das Abschreiben lernen. Um abzusichern, dass die Kinder sinnvoll abschreiben und nicht Buchstabe für Buchstabe abschreiben, wird eine Schrittfolge als Selbstinstruktion verabreicht, z. B.:

- Ich lese mir den Text (Wörter/Satz) durch.
- Ich lese so viel, wie ich mir merken kann.
- Ich schreibe aus dem Kopf auf, was ich mir gemerkt habe.
- Ich überprüfe, ob ich alles richtig aufgeschrieben habe.

Nachschlagen

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH

2.5 Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Wörter nach den Anfangsbuchstaben ordnen (Stufe B)
- Wörterlisten des Klassen- und Grundwortschatzes als Schreibhilfen nutzen (Stufe B)

Nachschlagen im Wörterbuch ist mehr, als ein Wort nach dem Alphabet zu finden und abzuschreiben. Die Kinder müssen Zweifel an ihrer Schreibweise haben, dem Zweifel nachgehen und ihn klären können. Anders ausgedrückt: Sie müssen sich darüber bewusst werden, dass ein Wort falsch geschrieben sein könnte. Aufgrund dieser Bedeutung ist ein Wörterbuch – passend zur Jahrgangsstufe – ein selbstverständlicher Begleiter für die Kinder.

Sobald die Kinder lesen können, können sie mit kurzen Wörterlisten, z. B. für Projektwörter, arbeiten. Schreiben die Kinder im Rahmen des Projektes Wörter, die auf der Liste stehen, falsch

auf, werden sie mit einem Symbol (siehe Strategiezeichen 3.1.2) auf die Liste aufmerksam gemacht. Dies ist der Hinweis, dass sie das Wort nachsehen und verbessern sollen.

In dem Zusammenhang können auch schon erste Ableitungen thematisiert werden. Auf der Liste steht „kennen“. Wie schreibe ich dann „er kennt“?

Oft ist es den Kindern zu mühsam, nachzuschlagen, weil es ihnen zu lange dauert. Deshalb brauchen sie Anleitung durch die Lehrkraft und regelmäßige Übungen zur geschickten Orientierung im Wörterbuch. Dazu gehört z. B. vor dem Nachschlagen einzuschätzen, wo das Wort ungefähr steht: ziemlich am Anfang, mehr in der Mitte oder eher am Schluss? Auch die Kopfwörter sind eine Hilfe bei der Wörtersuche.

Die Lehrkraft erklärt an verschiedenen Beispielen, was man machen kann, wenn das gesuchte Wort so nicht im Wörterbuch steht: Wo kann ich z. B. noch suchen, wenn ich „Vater“ nicht bei <F> finde oder nur „Zoo“ aber nicht „Zoobesuch“ im Wörterbuch steht?

Damit die Kinder Routine beim Nachschlagen entwickeln und das Nachschlagen mehr und mehr zur Gewohnheit wird, markiert die Lehrkraft in Rechtschreibübungen und selbst geschriebenen Texten Wörter mit einem Symbol. Die gekennzeichneten Wörter schlagen die Kinder nach, schreiben die Seitenzahl und das nachfolgende Wort auf.

3.2 Leseflüssigkeit

Auch beim Lesen reicht die alphabetische Strategie allein nicht aus, um Leseflüssigkeit und Lesesicherheit zu erreichen. Als Ergänzung sind orthografische Strategien erforderlich, bei denen – ähnlich wie beim Rechtschreiben – Strukturen, Muster und Kontexte genutzt werden, um die Lesefähigkeiten zu entwickeln.

Mit den orthografischen Strategien lernen die Kinder:

- über den einzelnen Buchstaben hinausgehende größere Einheiten zu erfassen
- den Kontext auf Wort, Satz- und Textebene einzubeziehen

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.7

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Wörter gliedern (Stufe B)
- Kurze Wörter auf einen Blick erfassen (Stufe B)
- kurze Sätze in Sinneinheiten einteilen (Stufe B)

3.2.1 Größere Einheiten erfassen

Größere funktionale Einheiten sind häufig vorkommende Silben, Buchstabenverbindungen und Wortteile, z. B.

- mehrgliedrige Grapheme (< au >, < ei >, < sch >, < ck >)
- Konsonantenhäufungen am Wortanfang, im Wort und am Wortende
- Vor- und Nachsilben
- Bestimmungs- und Grundwort bei zusammengesetzten Wörtern
- Signalgruppen (**Rock**, **Stock**, **Block**)
- Wortstamm

Das Problem beim Erfassen größerer Einheiten ist, dass die Kinder bei einem Wort, das sie nicht lesen können, nur schwer eine passende Durchgliederung in Einheiten vornehmen können. Es kommt daher darauf an, dass die Kinder in gemeinsamen Lernsituationen und verschiedenen Übungen an den Aufgaben ein Gespür dafür entwickeln, welche Einteilung des Wortes sinnvoll ist bzw. welche Wortteile ihnen bekannt vorkommen. Abwechslungsreiche Übungsideen zu diesem Bereich sind zu finden in der LISUM-Broschüre „Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben“⁴⁹.

Bei der Durchgliederung in größere Einheiten entstehen viele Querverbindungen zu den orthografischen Strategien bei der Rechtschreibung, sodass sich die Übungen gut verbinden lassen.

3.2.2 Zusammenhänge nutzen

Die Nutzung des Kontextes hat eine große Bedeutung während des Lesens. Dies hat besonders die Kognitionspsychologie verdeutlicht: Hier werden das Wahrnehmen und Verstehen von Texten als konstruktive, von (Vor-)Wissen und damit von verbundener Leseerwartung gesteuerte Prozesse aufgefasst. Zum einen verlaufen diese textgeleitet aufsteigend



⁴⁹ Hoppe/Schwenke, 2013

(bottom up) und zum anderen wissensgeleitet absteigend (top down). Beide Prozesse stehen in ständiger Wechselbeziehung. Lesen ist demnach ein interaktiver Prozess, der "top-down" durch (Vor-)Wissen, Vermutungen und Ziele der Leserin bzw. des Lesers gesteuert wird. Umgekehrt wird dieser Einsatz von (Vor-)Wissen und Hypothesenbildung "bottom-up" durch die Erfassung der sprachlichen Daten (z. B. Buchstaben, Buchstabengruppen, Wörter, Sätze...) bestimmt. Die Lesenden (re)konstruieren in Abhängigkeit von ihrem individuellen (Vor-)Wissen, ihren Vermutungen, ihren Zielen und Leseerwartungen die Bedeutung eines Textes. Das abgebildete interaktive Lesemodell veranschaulicht die Bedeutung der Kontextnutzung beim Lesen.

Lesen ist also ein interaktiver Prozess, bei dem die Leserin oder der Leser nicht nur die sprachlichen Daten (Buchstaben, Wörter, Sätze ...) nutzt, sondern auch mit seinem Wissen und seinen Erwartungen an den Inhalt des Geschriebenen das Leseverständnis steuert. Bei Kindern, die die Synthese verstanden haben, aber trotzdem Schwierigkeiten haben, einen kurzen Text zu erlesen, ist es daher sinnvoll, verstärkt die Nutzung von Zusammenhängen auf der Wort-, Satz- und Textebene zu erarbeiten. Dazu gehört, dass sie bei nur teilweise vorhandenen Informationen (z. B. Lückenwörter, vertauschte Satzteile, Wortruinen) Vermutungen entwickeln, wie das Wort, der Satz heißen könnte und ihre Vermutungen überprüfen. Für Lesekinder, die gern den Inhalt erraten, wenn sie mit dem Lesen nicht weiterkommen, sind Aufgaben sinnvoll, bei denen sie ihr Leseverständnis am Text überprüfen müssen. Variantenreiche Übungen auf der Wort, Satz- und Textebene zur Kontextnutzung beim Lesen sind zu finden in der LISUM-Broschüre „Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben“.⁵⁰

3.2.3 Automatisiert lesen

Nur wer automatisiert liest, verfügt über die Grundlage, sich dem eigentlichen Sinn des Lesens, dem Verstehen des Textinhaltes, widmen zu können. Die Entwicklung automatisierten Lesens sollte daher bei Kindern, die über eine sichere Synthesefähigkeit verfügen, durch häufige Übungen zum Aufbau eines Sichtwortschatzes und durch regelmäßig angewandte Lautlese-Verfahren angeregt werden.

Sichtwortschatz

Zum Sichtwortschatz gehören die Wörter, die ein Kind nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erliest, sondern auf einen Blick erfasst.

Dabei haben die Funktionswörter (siehe 3.1.1) eine besondere Rolle, weil ungeübte Leserinnen und Leser dazu neigen, die Wörter jedes Mal wieder neu Buchstabe für Buchstabe zu buchstabieren. Schon sehr früh – sobald die Kinder die Synthese verstanden haben – kann damit begonnen werden, einen Sichtwortschatz mit diesen Funktionswörtern aufzubauen. Als regelmäßige Übung empfiehlt sich jede Form von Partnertraining, bei dem sowohl das stille Mitlesen als auch das halblaute Vorlesen bessere Übungsbedingungen bieten als das individuelle stille Lesen.

Lautlese-Verfahren

Bei Untersuchungen zum Erwerb der Leseflüssigkeit⁵¹ konnte festgestellt werden, dass die Leseflüssigkeit besonders gut durch Trainingsprogramme gefördert wird, bei denen das wiederholte laute oder halblaute Lesen ein zentraler Bestandteil ist. Diese sogenannten Lautlese-Verfahren sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

→ Sie werden über einen längeren Zeitraum regelmäßig durchgeführt.

RLP 1-10/Fachteil DEUTSCH 2.7
Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Satzzeichen für die Vortragsgestaltung nutzen. (Stufe B)
- Texte zum Vorlesen vorbereiten und Vorlese-/Vortragshilfen beim Vortragen nutzen (Stufe C)

⁵⁰ Hoppe/Schwenke, 2013

⁵¹ Rosebrock u. a., 2011

- Das Lesekind wird unterstützt von einem Coach. Das kann eine Lehrkraft, eine Lesepatin bzw. ein Lesepate oder ein Partnerkind mit weiter entwickelten Lesefähigkeiten sein.
- Die Texte werden nach dem Lesevermögen (und wenn möglich auch auf der Grundlage der individuellen Leseinteressen) ausgesucht und durch die Lernenden mehrfach und abwechselnd vorgelesen.

Konkrete Anregungen, wie ein Lautlese-Training mit einem Partnerkind bzw. mit einem Coach durchgeführt werden kann (Ablauf, Trainingspläne), findet man in der LISUM-Broschüre „Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben“ bzw. auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg im Bereich „Lese-curriculum“.⁵²

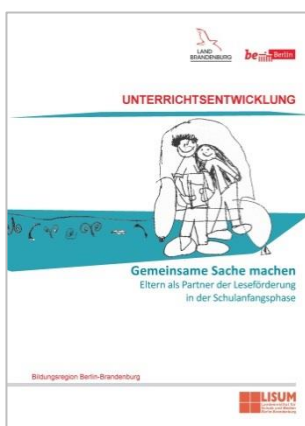
Eine besondere Form des Lautlesens ist das Vorlesen vor einer Gruppe. Damit ist nicht das Reihumlesen eines bekannten Textes gemeint, sondern das vorbereitete Vorlesen von Texten, die für die anderen interessant sein könnten.

Ein Ritual, bei dem die Kinder für andere vorlesen, ist die Einrichtung einer Rätsel-Witze-Zeit, die in regelmäßigen Abständen stattfindet. Für diese Vorlesezeit werden vorher von der Lehrkraft und den Kindern kurze Rätsel und Witze in einer dafür gekennzeichneten Kiste gesammelt.

Einen Tag vor der Lesezeit sortiert die Lehrkraft die Texte nach Schwierigkeitsgraden und verteilt sie an die Kinder, die das Vorlesen zu Hause üben und am nächsten Tag vor der Lerngruppe vorlesen.

Wer weiß es? Die Sonne hat ... ○ 7 Planeten ○ 8 Planeten ○ 9 Planeten ★	Scherzfrage Welcher Stuhl hat keine Beine? der Fahrstuhl ★ ★	Wer passt nicht in die Reihe? Löwe Maus Katze Tiger ★ ★ Die Maus ist keine Katze.	Hundewitz Treffen sich zwei Hunde im Garten. Sagt der eine: „Ich heiße Bodo von Bellheim. Hast du auch so einen vornehmen, adeligen Namen?“ Antwortet der andere Hund: „Ja, ich heiße „Runter vom Sofa“.“ ★ ★ ★
---	---	--	---

Textbeispiele für die Lesezeit



©LISUM, 2015

Verschiedene Übungsformen zur Entwicklung des automatisierten Lesens werden ebenfalls in der LISUM-Broschüre „Auf den Anfang kommt es an – Basale Fähigkeiten sicher erwerben“⁵³ sowie im „Lese-curriculum“⁵⁴ dargestellt.

Anregungen, wie Eltern als Lese-Coaches ihrer Kinder die Entwicklung des automatisierten Lesens unterstützen können, finden sich in der LISUM-Broschüre „Gemeinsame Sache machen. Eltern als Partner der Leseförderung in der Schulanfangsphase“⁵⁵ bzw. auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg im Bereich „Lese-curriculum“.⁵⁶

⁵² <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/dekodierfaehigkeit/>

⁵³ Hoppe/Schwenke, 2013

⁵⁴ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/dekodierfaehigkeit/>

⁵⁵ Eder, Hoppe, 2015, S. 50 ff.

⁵⁶ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/dekodierfaehigkeit/eltern-als-lese-coaches/>

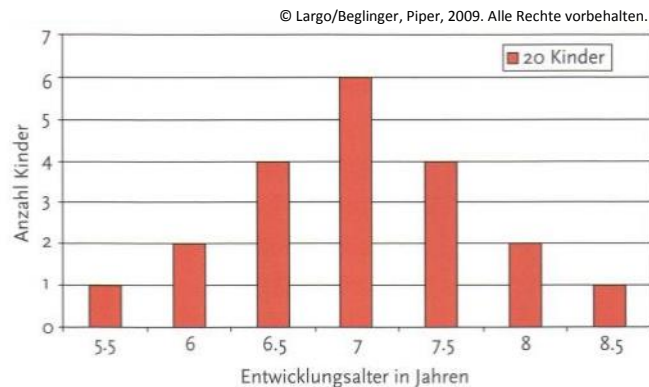
4 LERNBEOBACHTUNG UND FÖRDERUNG

Nicht nur in jahrgangsübergreifenden Klassen, auch in Jahrgangsklassen gibt es Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern, die bis zu drei Jahren betragen können. Während einige auf dem Entwicklungsstand einer bzw. eines 5 ½-Jährigen sind, befinden sich andere im Entwicklungsalter eines achtjährigen Kindes, wie die nebenstehende Tabelle zeigt.

Deshalb ist eine genaue Beobachtung der Lernentwicklung – ausgehend von den Ergebnissen der Lernausgangslage – wichtig, um auf die individuelle Lernentwicklung eingehen zu können.

Als Instrumente zur diagnostischen Lernbeobachtung können eingesetzt werden:

- Instrumente zum Erheben der Lernausgangslage
- standardisierte Rechtschreib- und Lesetests
- informelle Verfahren zum Erfassen der Rechtschreib- und Lesefähigkeiten



1) Variabilität des Entwicklungsalters bei 20 Kindern im chronologischen Alter von 7 Jahren. Ein Entwicklungsalter von 8 Jahren bedeutet beispielsweise, dass ein 7-jähriges Kind bereits über die durchschnittliche Lesekompetenz eines 8-jährigen Kindes verfügt (schematische Darstellung).

4.1 Erhebung der Lernausgangslage

Der Schulanfang ist keine Stunde Null für den Schriftspracherwerb.⁵⁷ Schon vor der Einschulung sammeln die Kinder Erfahrungen mit Schrift in ihrem Umfeld. Abhängig von den Anregungen ihres Umfeldes sind Art und Umfang dieser vorschulischen Schrifterfahrungen von Kind zu Kind verschieden. Einige Kinder können schon lesen, andere erkennen Buchstaben und wieder andere können nicht erkennen, ob zwei Wörter am Anfang gleich klingen.

Um die unterschiedlichen Ausgangslagen im Unterricht einschätzen und berücksichtigen zu können, ist sowohl für das Land Berlin⁵⁸ als auch für das Land Brandenburg⁵⁹ schulrechtlich festgelegt sowie im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10/Fachteil Deutsch⁶⁰ beschrieben, dass in den ersten Wochen nach Schulanfang die Lernausgangslage eines jeden Kindes mit einem passenden Erhebungsinstrument erfasst werden muss. Die Instrumente zum Erheben der Lernausgangslage dienen dem Ziel, auf der Grundlage der Ergebnisse individuelle Lernpläne zu erstellen und den Unterricht auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzustellen. An den Ergebnissen lässt sich nicht nur ablesen, welche Vorerfahrungen die Kinder mitbringen. Sie sind auch Ausgangspunkt für die weitere Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernentwicklung.

⁵⁷ Schröder-Lenzen, 2004, S. 54

⁵⁸ Berliner Grundschulverordnung (GsVO) § 7 (2)

⁵⁹ Brandenburger Grundschulverordnung (GV) § 5 (4)

⁶⁰ Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10/Fachteil Deutsch, 2016, S. 6

LauBe



Für die Berliner Grundschulen⁶¹ gibt es als Erhebungsinstrument die sogenannte LauBe (**Lerna**usgangslage **Berlin**), das vom ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg) erarbeitet wurde. Es können auch andere Erhebungsinstrumente eingesetzt werden, aber die LauBe hat den Vorteil der Vergleichbarkeit auch über den Klassenverband hinaus sowie die praktikable Online-Auswertung im LauBe-Portal⁶² des ISQ.

Das überarbeitete Aufgabenmaterial für den Deutschbereich, das seit dem Schuljahr 2015/2016 im Einsatz ist, erfasst folgende Aspekte:

- auditive Merkfähigkeit
- phonologische Bewusstheit (Reime, Silben, Anlaute)
- Wortschatz
- Grammatik
- Lesevorerfahrungen
- Schreibvorerfahrungen

ILeA 1



©LISUM, 2010

Für die Grundschulen im Land Brandenburg⁶³ gibt es zur Erhebung der Lerna Ausgangslage die Individuelle Lernstandsanalyse 1 (ILeA 1)⁶⁴, die vom LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam entwickelt wurde, und diese Bereiche überprüft:

- phonologische Bewusstheit (Reime, Silben, Anlaute)
- Erkennen von Lauten im Wort
- Lesevorerfahrungen
- Schreibvorerfahrungen

Die Materialien für die ILeA 1 werden seit 2016/17 überarbeitet und weiterentwickelt. Es ist geplant, dass zum Schuljahr 2019/20 die neue Fassung den Schulen zur Verfügung steht.⁶⁵

Es kann sein, dass die Ergebnisse der LauBe oder ILeA bei einzelnen Kindern zu ungenauen Informationen über den Lernstand geben. Dann werden für diese Kinder weitere diagnostische Verfahren eingesetzt, die differenziertere Informationen liefern können. Empfehlungen für weitere diagnostische Verfahren sind zu finden im Fachbrief Nr. 6 „Lernprozessbegleitende Diagnostik“⁶⁶ sowie in der Broschüre „Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule“⁶⁷.

⁶¹ Berliner Grundschulverordnung (GsVO) §7 (2)

⁶² laube.isq-bb.de (Für den Zugang zur Laube- Plattform ist eine Registrierung mit privater Mailadresse und dem Passwort der Schule erforderlich)

⁶³ Brandenburger Grundschulverordnung (GV) § 5 (4)

⁶⁴ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/ilea1/>

⁶⁵ Weitere Informationen im Internet: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/schulpaedagogik-des-primarbereichs/#personen?view=proforschungsprojekt&id=257>

⁶⁶ SenBJW (Hrsg.) o.J. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/grundschule/Fachbrief_Grundschule_Nr_06.pdf

⁶⁷ Schwenke, 2010, S. 22

4.2 Möglichkeiten der Lernbeobachtung

Für die anschließende Lernbeobachtung im Verlauf der Schulanfangsphase gibt es sowohl standardisierte Verfahren wie informelle Verfahren. Standardisierte Verfahren ermöglichen Aussagen zu einem Lernstand auch über die Einzelleistung hinaus und im Vergleich mit anderen. Informelle Verfahren beziehen sich auf den Verlauf der individuellen Lernentwicklung eines Kindes für ausgewählte Kompetenzen.

4.2.1 Standardisierte Verfahren

Als standardisierte Verfahren werden hier drei Testverfahren vorgestellt, die nicht nur als Einzeltest sondern auch als Gruppentest durchgeführt werden können. So wird nicht nur der individuelle Lernstand sichtbar, sondern auch das Klassenprofil.

Hamburger Schreib-Probe⁶⁸

Mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP) wird die Stand der alphabetischen und orthografischen (einschließlich morphematischen) Kompetenz mithilfe eines standardisierten Verfahrens getestet, das sowohl als Einzel- oder auch als Gruppentest durchgeführt werden kann. Die Testergebnisse können manuell und/oder online ausgewertet werden⁶⁹ und mithilfe von Prozenträngen mit einer bundesweiten Normtabelle verglichen werden. Es gibt bei der Hamburger Schreibprobe verschiedene Versionen für das erste bis zehnte Schuljahr.

Für die Schulanfangsphase eignen sich folgende Versionen:

- HSP 1 – M1 (Mitte des 1. Schuljahres)
- HSP 1 – E1 (am Ende des 1. Schuljahres)
- HSP 1 – M2 (Mitte des 2. Schuljahres)
- HSP 2 – (Ende des 2. Schuljahres)

Die HSP diagnostiziert die Rechtschreibkompetenz unabhängig vom Unterricht, weil die Kinder ungeübte Wörter schreiben. „Die Testdiagnose dient ausschließlich der Bestimmung des individuell erreichten Kompetenzniveaus.“⁷⁰

ILeA 2 (Deutsch)⁷¹

Mit ILeA 2 (Deutsch)⁷² lassen sich Rechtschreib- und Lesefähigkeiten ab Anfang der Jahrgangsstufe 2 ermitteln. Mithilfe der „Potsdamer Bilderliste“ wird die Anwendung alphabetischer und morphematischer Strategien beim Schreiben an phonologisch einfachen und komplexen Wörtern überprüft. Beim Lesen geht es um die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis. Zu den Schülerheften (Deutsch) gibt es im „Lehrerheft Lesen 2“ und im „Lehrerheft Rechtschreiben 2“ detaillierte Auswertungshilfen, Unterrichtsvorschläge und Förderhinweise.

Stolperwörter-Lesetest⁷³

Der „Stolperwörter-Lesetest (STOLLE)“ überprüft Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit und das Verstehen auf der Satzebene. Er kann Mitte/Ende des 2. Schuljahres eingesetzt werden, wenn der Leselehrgang weitgehend abgeschlossen ist. Der Test ist für die erste bis vierte Jahrgangsstufe durch große angefallene Stichproben geeicht. Es werden Prozentrang-Vergleichstabellen zur Verfügung

⁶⁸ <http://www.peter-may.de/Komponenten/hsp.htm>

⁶⁹ www.hsp-plus.de

⁷⁰ May, 2014, S. 61

⁷¹ Scheerer-Neumann u.a., 2010 a

⁷² <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/ilea2/>

⁷³ <http://www.wilfriedmetze.de/html/tests.html>

gestellt. „Der Test stellt eine Art Warnlampe für den Stand der Leseentwicklung dar. Er bietet keine spezifische Diagnose des Leistungsprofils.“⁷⁴

Nach dem Tod von Wilfried Metze, dem Autor und Erfinder des Stolperwörter-Lesetests **hat die Professur** für Grundschulpädagogik Deutsch der Universität Potsdam die Administration und Verteilung des Tests übernommen.⁷⁵

4.2.2 Informelle Verfahren

Informelle Schreibproben und Referenzaufgaben sind Beispiele zur Lernbeobachtung, bei denen es um den individuellen Lernstand bzw. die individuelle Lernentwicklung geht und nicht um den Vergleich mit den Leistungen anderer Kinder.

Informelle Schreibproben

Mit informellen Schreibproben kann die Entwicklung der alphabetischen Strategie im ersten Schuljahr beobachtet werden. Für die informelle Schreibprobe schreiben die Kinder an drei verschiedenen Zeitpunkten (z. B. November, Januar, April) die Wörter zu einer Bilderliste auf. Die Wörter der Bilderliste sind immer gleich, nur beim dritten Mal wird die Liste mit komplexeren Wörtern erweitert. Verglichen wird, ob und wie sich die Kompetenz, Wörter mit der alphabetischen Strategie aufzuschreiben, zwischen zwei Zeitpunkten verändert hat bzw. differenzierter geworden ist.

Beispiel:

Schreibprobe im November: Beginnende alphabetische Strategie	Schreibprobe im Januar: Entfaltung der alphabetischen Strategie	Schreibprobe im April: Voll entfaltete alphabetische Strategie
 L P a	 L U B	 L U P e
 s c h n	 S C H O L D	 s c h o k o l a d e
 R s h	 a s m	 B e s e n
 o s h	 h e	 H o n t
Einzelne Laute werden mit passenden Buchstaben aufgeschrieben.	Die Anzahl der verschrifteten Laute nimmt zu.	Alle hörbaren Buchstaben sind passend aufgeschrieben.

Schreibproben eines Kindes im November, Januar und April

Abbildungen: © Claudia Wenzel

Referenzaufgaben

Mithilfe eines Kompetenzrasters, das sich am Rahmenlehrplan orientiert, lassen sich am besten in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen für die wichtigen Teilkompetenzen Referenzaufgaben entwickeln. Die Zusammenarbeit spart nicht nur Arbeit, sondern fördert auch die Verständigung im Kollegium über die Leistungsanforderungen bei den jeweiligen Teilkompetenzen.

⁷⁴ Brügelmann, 2003, S.3

⁷⁵ <https://www.uni-potsdam.de/gsp-deutsch/forschung/stolle.html>

SCHREIBEN	2.5 SCHREIBEN - RICHTIG SCHREIBEN	2. 5 (3) Rechtschreibstrategien nutzen	 2.5 (3) B
------------------	--	---	--------------------------------

Ich kann Merkstellen erkennen.

Finde im Text 10 Wörter ohne Merkstelle und 10 Wörter mit Merkstelle.
Schreibe sie wie im Beispiel auf und markiere die Merkstellen farbig.

Beispiel:

Wörter ohne Merkstelle	Wörter mit Merkstelle
der Elefant	der <u>V</u> ampir

Viel Ärger

**Der Tisch und der Mixer sind kaputt. Milch und Popcorn sind alle.
Die Milch ist angebrannt. In der Küche stinkt es. Der Quark ist
alt. Die Salatsoße schmeckt nicht. Der Teddy hat nur ein Auge.
Das Baby schreit. Das Aquarium ist nicht sauber. An der Wand
krabbelt eine Spinne. Aber der Vogel im Käfig hat gute Laune.**

Beispiel für eine Referenzaufgabe

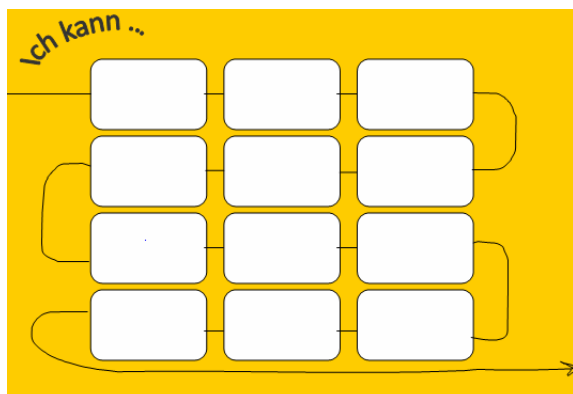
Mit Referenzaufgaben wird festgelegt, welche Anforderung(en) an die Kinder in Bezug auf eine Teilkompetenz für sinnvoll gehalten werden. Woran wird in dieser Schule bzw. in dieser Klasse z. B. festgemacht, dass ein Kind Merkstellen im Wort erkennen kann? Das Beispiel zeigt eine Referenzaufgabe zu der Teilkompetenz im Schreibbereich: Ich kann Merkstellen erkennen.

Auf den ersten Blick erinnern Referenzaufgaben an Klassenarbeiten. Es gibt jedoch wesentliche Unterschiede:

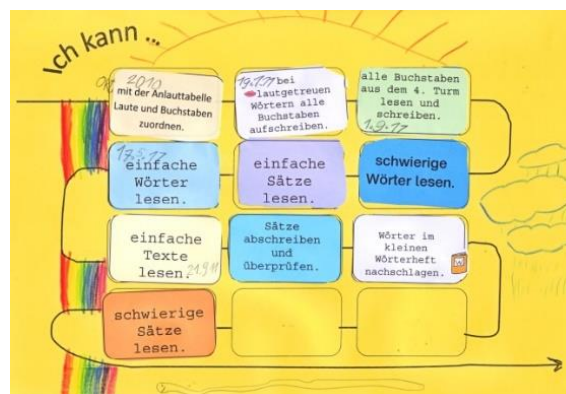
- Die Anforderungen werden so ausgewählt, dass die meisten Kinder sie erfüllen können.
- Die Ergebnisse werden nicht benotet, es wird nur festgestellt, ob die Anforderungen erreicht wurden oder nicht.
- Die Kinder können den Zeitpunkt für die Überprüfung selbst auswählen.
- Die Aufgaben können wiederholt werden (eventuell mit einer Parallelaufgabe).

Lerndokumentation

Mit den Referenzaufgaben zu einem Kompetenzraster können die Kinder lernen, sich selbst einzuschätzen. Sie können erkennen, ob sie die Regelanforderungen zu einer bestimmten Teilkompetenz erfüllen oder nicht. Werden die Ergebnisse dokumentiert, ergibt sich auch ein Überblick über Lernentwicklungen. Hat ein Kind eine Referenzaufgabe bewältigt, kann es das in einer Lernlandkarte dokumentieren.



Leere Lernlandkarte



Abbildungen: © Claudia Wenzel

Lernlandkarte mit „Stickern“

Dieses Beispiel stammt aus einer jahrgangsgemischten Klasse. Am Anfang bekommen die Kinder ein leeres Raster, das sich im Laufe der Zeit mit Kompetenzbeschreibungen füllt. Jedes Mal, wenn das Kind eine Referenzaufgabe erfolgreich bewältigt hat, bekommt es einen „Sticker“, den es in seine Lernlandkarte klebt. Die Lernlandkarte macht die Lernentwicklung sichtbar und ist gleichzeitig eine hilfreiche Grundlage für ein Elterngespräch.

4.3 Förderung individueller Lernwege

Individuelle Lernwege für schneller oder langsamer lernende Kinder können außerhalb des gemeinsamen Unterrichts und/oder integriert in den gemeinsamen Unterricht gefördert werden.

Außerhalb des gemeinsamen Unterrichts kann durch verlängerte oder verkürzte Verweildauer in der Schulanfangsphase, durch temporäre Lerngruppen oder Förderstunden auf die individuelle Lernsituation eingegangen werden. Die schulrechtlichen Vorgaben für diese Formen der Förderung sind in den Grundschulverordnungen für Berlin⁷⁶ und Brandenburg⁷⁷ festgelegt.

Die Förderung außerhalb des gemeinsamen Unterrichts kann jedoch nur wirksam werden, wenn auch innerhalb des Unterrichts durch individuelle Anforderungen und individuelles Lerntempo die Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten unterstützt werden. Außerdem sind individuelle Lernwege auch für die Entwicklung der Kinder wichtig, die nicht außerhalb des Unterrichts gefördert werden.

Tipp: Auf der Website des „Netzwerk Inklusion mit Medien (Nimm!)“⁷⁸ wird über barrierefreie Lernsoftware und Apps für inklusives Lernen informiert. Es gibt dort u. a. Hinweise auf Angebote, die (nicht nur) Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb unterstützen können.

Bei der großen Streuung des Entwicklungsalters (siehe S. 35) ist es „mit zwei, drei differenzierenden Arbeitsblättern zu demselben Aufgabenbereich nicht getan. Für ihren individuell passenden „nächsten Schritt“ brauchen die Kinder nicht nur Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit, sondern Aufgaben aus ganz unterschiedlichen Inhaltsbereichen. (...) Die Alternative zu einer Differenzierung ‚von oben‘, die verschiedenen (Gruppen von) Kindern unterschiedlich schwierige Aufgaben zuweist, ist eine Individualisierung von unten.“⁷⁹ Bei einer Individualisierung „von unten“ werden die Aufgaben so ausgewählt, dass sie den Kindern Wahlmöglichkeiten bieten. Als Beispiel wird hier die Arbeit mit Lernplanern, Lernbüros und Themenkisten beschrieben.

⁷⁶ Grundschulverordnung Berlin (GsVO) Teil IV § 14-18

⁷⁷ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (GV), § 5-6

⁷⁸ <http://www.inklusive-medienarbeit.de/barrierefreie-lernsoftware-und-apps-fuer-inklusives-lernen-teil-3-lesen-schreiben-rechnen/#more-6454>

⁷⁹ Brügelmann, 2013, S. 2

Lernplaner

NAME: _____

Blitzlesen an 5 Tagen

Ungleich sehr

In 1 Minute lese ich:

○ Wörter

○ Wörter

○ Wörter

○ Wörter

○ Wörter

Datum: _____

Leseschrift

Datum: _____

2 mal: Auf einen Blick

1. ☐ Ich kann lesen. (Hörbuch)

2. ☐ Ich kann lesen. (Hörbuch)

Datum: _____

2 mal: Helikopter

1. ☐ Ich kann lesen. (Hörbuch)

2. ☐ Ich kann lesen. (Hörbuch)

Datum: _____

Lernberatung

Datum: _____

Lehrer/in / Datum: _____

Schüler/in / Datum: _____



©LISUM, 2013

Beispiel für einen Lernplaner zum Lesen einfacher Wörter

Lernplaner zeigen für eine bestimmte (Teil-)Kompetenz an, mit welchen Aufgaben und Materialien zum Üben einer bestimmten (Teil-)Kompetenz gearbeitet werden soll. Außerdem ist angegeben, mit welchen Referenzaufgaben sich die Kinder überprüfen können.

In festgelegten Übungsstunden bearbeiten die Kinder die Aufgaben ihres Lernplaners in ihrem Lerntempo, d. h. die Kinder einer Lerngruppe können – je nach individuellem Lernstand – an ganz unterschiedlichen Lernplanern arbeiten. Haben sie die Aufgaben bearbeitet, melden sie sich zu einem Lerngespräch mit der Lehrkraft an.

Hier wird zusammen besprochen, wie weitergearbeitet wird. Dabei gibt es verschiedene Optionen: einen neuen Lernplaner bearbeiten, weitere Aufgaben zum gleichen Bereich bearbeiten oder beim nächsten Lernplaner die Aufgaben weglassen und gleich die Referenzaufgaben bearbeiten. Die Absprachen werden im Lernplaner dokumentiert.

Eine detaillierte Beschreibung zu Organisation und Inhalt von Lernplänen für das Training von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie von Lernplänen im projektorientierten Unterricht ist nachzulesen in der LISUM-Broschüre: „Das beweist, dass ich was geschafft habe“⁸⁰, die auch als kostenloser Download auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg zur Verfügung steht.

Themenkisten

Themenkisten sind dazu geeignet, Kindern mit hohen kognitiven Fähigkeiten ein Lernangebot zu machen, das ihre individuellen Interessen aufgreift und gleichzeitig höhere – ihrer besonderen Begabung entsprechende – Anforderungen (z. B. in Form anspruchsvoller Leseaufgaben) stellt, als es sonst bei der Projektarbeit üblich ist.

Die Interessen werden bei den Kindern bzw. Eltern erfragt. Zu den jeweiligen Themen wird eine Kiste mit passenden Materialien zusammengestellt (Bücher, Spiele, Bilder etc.) und eine Liste mit Arbeitsvorschlägen sowie ein Heft zum Dokumentieren der Arbeitsergebnisse dazu gepackt. Zur Arbeit mit der Themenkiste gehört, dass die Kinder ihre Arbeitsergebnisse der Klasse vorstellen, damit die Arbeit nicht losgelöst von der Lerngruppe erfolgt. Die Kinder suchen sich eine Themen-



⁸⁰ Pieler, M./Wenzel, C., 2013, S. 11-30

kiste nach ihren Interessen aus. Beispiele für die Aufgaben sind nachzulesen in der Broschüre: „Kinder mit hohen kognitiven Fähigkeiten in der Schulanfangsphase“⁸¹, die auch als kostenloser Download auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg zur Verfügung steht.

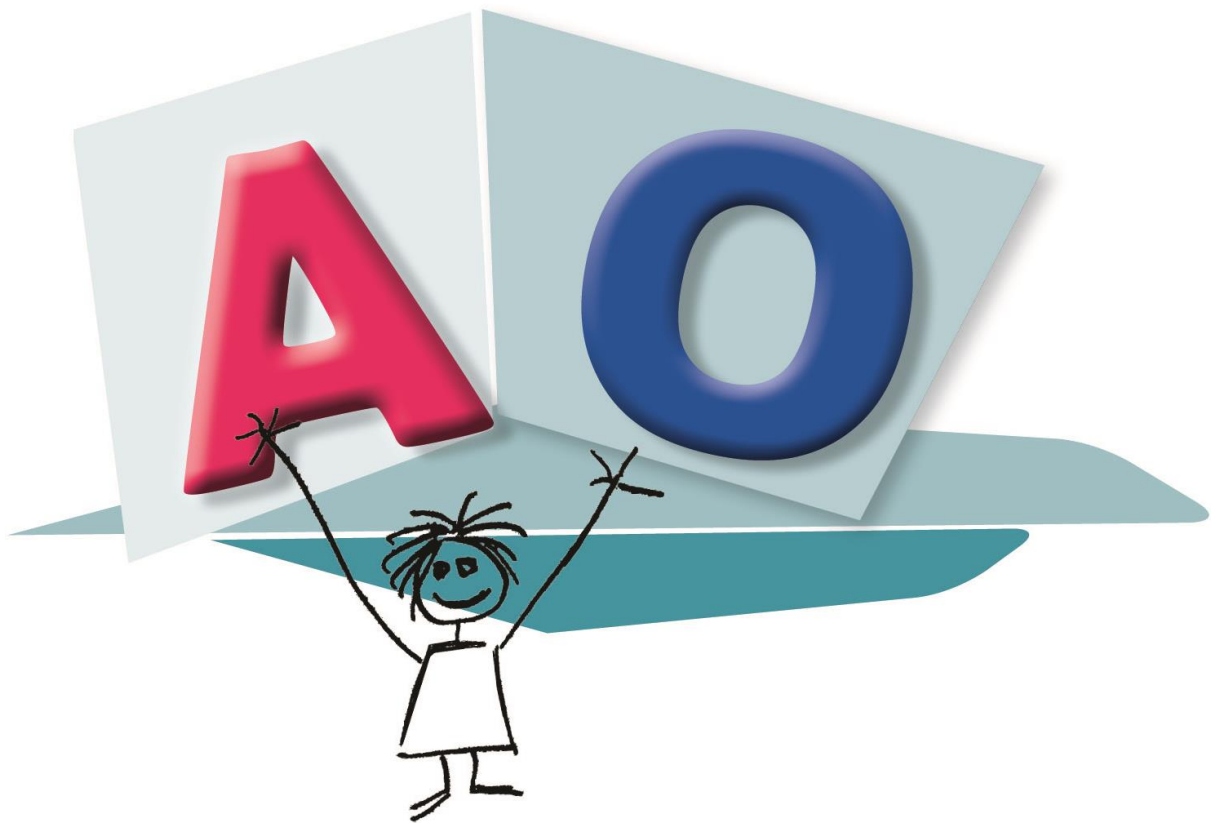
Lernbüros⁸²

Für ein Lernbüro ist ein Regal mit mehreren Kisten notwendig. Die Materialien in den Kisten sind nicht nach Themen geordnet, sondern nach Tätigkeiten bzw. Anforderungen, z. B. gibt es eine Sternchenkiste mit anspruchsvollen Leseaufgaben (Logicals), eine Forscherkiste mit ungewöhnlichen Fragen, die durch Nachschlagen in Sachbüchern bzw. Recherchieren im Internet, Nachfragen oder Nachdenken beantwortet werden können, eine Erfinderkiste mit Gestaltungsmaterialien (Papiere, Bänder, Federn, Konstruktionsmaterial) und Gestaltungsideen. Wenn möglich sind die Aufgaben so ausgesucht, dass die Ergebnisse wieder in die Lerngruppe zurückfließen, z. B. mit einem Mini-Vortrag, als Rätsel, Wissensquiz, Expertenservice. Die Materialien können entweder als zusätzliche Aufgabe oder anstelle einer anderen Aufgabe genutzt werden.

⁸¹ Greulich u.a., 2010, S. 27 ff.

⁸² Greulich u.a., 2010, S. 29

5 ZUM SCHLUSS



Alphabetische Strategien

Laute und Buchstaben zuordnen
Wörter lautorientiert schreiben
buchstabierend lesen

Orthografische Strategien

abschreiben
Merkstellen einprägen
Schreibweisen ableiten
flüssig lesen

Das A und O für den Schriftspracherwerb ist die Entwicklung von Kompetenzen, die sich auf die alphabetischen und orthografischen Strategien beziehen. Diese beiden Strategiebereiche gehören zusammen und ergänzen einander. Wie ein Kompass bieten sie eine Struktur für die Beobachtung und Förderung von Lernprozessen sowohl in den gemeinsamen als auch in den individuellen Lernsituationen.

In der Hoffnung, dass dieser Fachbrief hilfreiche Hinweise, Anregungen und Beispiele für den Umgang mit dieser Struktur gibt, wünschen wir allen Lehrkräften Erfolg und Freude beim Unterrichten.

6 ANHANG

Konsonanten

Konsonanten werden die Laute genannt, bei denen der Atemstrom ganz oder teilweise bei der Aussprache behindert wird. Die meisten Konsonanten klingen nicht allein, sondern erst in Verbindung mit einem Vokal. Daher auch der Begriff: Mitlaut. Eine Sonderrolle hat das y. Es kann sowohl als Konsonant (z. B. Yacht), als auch als Vokal (z. B. Pyramide) gebraucht werden.

m f l sch w n ■■■ r s ch (1) ch (2)

DAUERKONSONANTEN:

Die Konsonanten (m, f, l, sch, w, n) lassen sich gedehnt aussprechen (mmmmm) und sind von der Mundstellung her fühl- und sichtbar. Deshalb sind sie für die Kinder gut hör- und sichtbar zu machen und sollten am Anfang der Lautanalyse stehen. Das gilt im Besonderen für Kinder mit Schwierigkeiten im Heraushören von Lauten.

Auch die Konsonanten r, s, ch (1) und ch (2) lassen sich gedehnt sprechen, sind aber nicht an der Mundstellung erkennbar. Gut zu hören ist das /r/, wenn es am Wort- oder Silbenanfang steht (z. B. Rolle, fah-ren), aber nicht am Wortende, weil es hier oft nicht deutlich genug gesprochen wird (z. B. Mutter, vor). Das /ch/ klingt unterschiedlich: ch (1) wird das /ch/ genannt, wenn es wie in „ich“ klingt; ch (2) ist ein Rachenlaut, z.B. in „ach“

b p d t g k z h

VERSCHLUSSLAUTE (STOPPKONSONANTEN):

Anders als die Dauerkonsonanten können diese Konsonanten nicht gedehnt gesprochen werden. Diese sogenannten Verschlusslaute stellen hohe Anforderungen an die auditive Wahrnehmungsverarbeitung. Sie klingen nur sehr kurz, sodass sie von Kindern mit geringer Hör-Merkspanne auditiv fast gar nicht wahrgenommen werden. Beim Anlaut kann der kurze Höreindruck durch mehrmaliges Wiederholen des Anlauts verlängert werden, z. B. T-T-Tafel.

x y v c pf ■ sp st qu ß

Die Buchstaben (y, v, c, pf) sind durch Hören gar nicht zu erschließen, sondern nur über das Schriftbild. (Baby, Pyramide, Vater, Vase, Cent, Cockpit)

Für die Buchstaben der zweiten Gruppe (x, sp, st, pf, qu, ß) gibt es zwar Hilfen (kw = qu, schp = sp) oder Regeln (z.B. ß), aber Sicherheit in der Verwendung dieser Buchstaben ist erst mit zunehmender Rechtschreib- und Lesesicherheit im Laufe des 2. Schuljahres zu erwarten. Solange sich die Kinder noch in der alphabetischen Phase befinden, ist es akzeptabel, wenn sie aufschreiben, was sie hören, z. B. Mikser, Schport.

Konsonantenhäufungen – Beispiele:

am Anfang: Blume / in der Mitte: Känguru / am Ende: Wohnung

KONSONANTENHÄUFUNGEN:

Durch die Komplexität ihres Klangeindrucks stellen Konsonantenhäufungen immer eine hohe Anforderung an die Fähigkeit zur Lautdiskrimination. Sicherheit ist dabei frühestens am Ende der ersten Jahrgangsstufe zu erwarten. Gerade für Kinder mit Türkisch als Erstsprache ist die Konsonantenhäufung gewöhnungsbedürftig, denn in ihrer Sprache wird nach dem Konsonanten immer ein Vokal eingeschoben. Bulume klingt für sie z. B. besser als Blume.

Vokale

Vokale sind die Laute, bei denen die Luft ungehindert ausströmen kann, weshalb sie auch so gut klingen. Sie klingen auch ohne Verbindung mit einem Konsonanten und heißen deshalb auch Selbstlaute. Der ungehinderte Luftstrom hat zur Folge, dass die Kinder die Vokale nicht so gut spüren wie die meisten Konsonanten und deshalb auch nicht wahrnehmen. In der alphabetischen Phase schreiben daher viele Kinder die Wörter ohne Vokale.

a o e u i ■ ä ö ü ■ au ei eu ai äu

Lange Vokale sind leichter zu hören als kurz gesprochene. Vokale am Wortanfang (Ampel) oder Wortende (Dino) sind besser wahrnehmbar als im Inneren des Wortes.

Eine besondere Schwierigkeit stellt das /e/ in der unbetonten Silbe dar (Esel, Puppe) dar, weil es sehr anders als das /e/ in Elefant klingt.

Bei den Umlauten kann das /ä/ mit dem /e/ verwechselt werden, z. B. „Held“ und „hält“.

Diphthonge oder Zwielaute werden zwei hintereinanderstehende Vokale genannt:

Nahezu lautgetreu und auch deutlich vom Mundbild abzulesen ist das /au/.

Das /ei/ ist dagegen schwer zu hören und wird oft von den Kindern als <ai> verschriftet.

Das /äu/ kann leicht verwechselt werden mit dem /eu/ und ist nur über die Wortfamilie zu erschließen, z. B. Raum – Räume.

7 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS, LINKS

- Albrecht, Britta u. a., 2015. Begleitfaden Bremer Rechtschreibschatz. Bremen: Landesinstitut für Schule, Hrsg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Bremer_Rechtschreibschatz_Web-Version.pdf
- Anderer, Catrin u. a., 2014. Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: www.hamburg.de/contentblob/4340490/data/rechtschreibung-download.pdf
- Bartnitzky, Horst, 1998: "Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen" Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, H. u.a., Hrsg. Schatzkiste Sprache 1. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), S. 14 ff.
- Bredel, Ursula u. a., 2011. Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke
- Brinkmann, Erika und Renate Valtin, Hrsg., 2012. Lesen- und Schreiben lernen mit digitalen Medien. Berlin: Beiträge 14 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS)
- Brinkmann, Erika, 2014. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Hilfen für den Rechtschreibunterricht. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Konzeptionelle_Grundlagen_Rechtschreibunterricht.pdf
- Brinkmann, Erika, Hrsg., 2015. Rechtschreiben in der Diskussion. Frankfurt/M.: Grundschulverband
- Brügelmann, Hans, 2013. Unterschiedliche Verweildauer in der Schulanfangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Hrsg., Fachbrief Grundschule Nr. 4. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/grundschule/Fachbrief_Grundschule_04.pdf
- Dehn, Mechthild, 2007. Kinder & Lesen und Schreiben. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Dehn, Mechthild, 2013. Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen
- Eder, Katja und Irene Hoppe, 2015. Gemeinsame Sache machen. Eltern als Partner der Leseförderung in der Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Gemeinsame_Sache_machen_2015.pdf
- Frith, Uta, 1986. Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens. In: Gerhard Augst, Hrsg.: New Trends in Graphemic and Orthography. Berlin: de Gruyter, S. 218-233
- Greulich, Annette u.a., 2010. Kinder mit hohen kognitiven Fähigkeiten in der Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/begabtenfoerderung/Integrative_Foerderung_20100422.pdf
- Groner, Heike und Christina Peschel, o. J. Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4._Stufenmodelle_der_Schriftsprachentwicklung.pdf

- Grundschule aktuell Heft 124, 2013. Lernkulturen im Deutschunterricht. Frankfurt/Main: Zeitschrift des Grundschulverbandes e. V.
- Grundschule aktuell Heft 132, 2015. Wie Kinder rechtschreiben lernen. Frankfurt/Main: Zeitschrift des Grundschulverbandes e. V.
- Grundschule Deutsch Nr. 41, 2014. Wörterbücher. Seelze: Friedrich
- Gutzmann, Marion, 2014. Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf
- Hellmich, Frank und Katja Siekmann, Hrsg., 2013. Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Berlin: Beiträge 15 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS)
- Hoppe, Irene, 2012. In Lesewelten hineinwachsen – Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf
- Hoppe, Irene und Jutta Schwenke, 2013. Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/auf_den_anfang_kommt_es_an_2013.pdf
- Jeuk, Stefan und Joachim Schäfer, 2013. Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha u. a., 2013. Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf
- Largo, Remo und Martin Beglinger, 2009. Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper
- Leßmann, Beate, 2017. Schreiben nach Hören – Schreiben nach Gehör – Lesen durch Schreiben: Fragen und Antworten zum Schreiben mit einer Anlauttabelle. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: <http://www.beate-lessmann.de/260-schreiben-lernen-mit-einer-anlauttabelle-ursache-fuer-schlechte-rechtschreibleistungen.html>
- May, Peter, 2014. Die Hamburger Schreibprobe – HSP. In: C. Anderer, u.a. Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Hrsg., S. 60 – 62. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: www.hamburg.de/contentblob/4340490/data/rechtschreibung-download.pdf
- Neubauer, Skadi und Sabine Kirchner, 2013. Rechtschreibung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: Didaktik Deutsch, 18(35), S. 44 – 61. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/66464160-Neubauer-skadi-kirchner-sabine-rechtschreibfoerderung-von-grundschule-lern-unter-beruecksichtigung-individueller-lernvoraussetzungen.html>
- Niedersächsisches Kultusministerium, Hrsg., 2015. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich – Orthografie. Hannover. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2015-07-20orthografie_handreichung_korr6b.pdf
- Pieler, Mechthild und Claudia Wenzel, 2013. Das beweist, dass ich was geschafft habe. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Individuelle_Lernwege_2013.pdf

- Rosebrock, Cornelia u.a., 2011. Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix, 2012. Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Sauerborn, Hanna, 2017. Die Nadel im Heuhaufen? Auf der Suche nach didaktisch „wertvollen“ Apps zur Unterstützung des frühen Leseerwerbs in der Schule und zu Hause. In: Florian Dietz, u.a., Hrsg. Zwischen Büchern und Bildschirmen – Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien. Herzogenrath: Beiträge 18 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 47 ff.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, 1998. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H. u.a. (Hrsg.). Schatzkiste Sprache 1. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), S. 54 ff.
- Scheerer-Neumann, Gerheid u.a., 2010. Individuelle Lernstandanalysen: Lehrerheft Rechtschreiben 2. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/2LehrerSchreiben.pdf
- Scheerer Neumann, Gerheid u.a., 2010. Individuelle Lernstandsanalysen: Lehrerheft Lesen 2. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/2LehrerSchreiben.pdf
- Scheerer-Neumann, Gerheid, u.a., 2010. Individuelle Lernstandsanalysen: Schülerheft Deutsch 2. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/2SchuelerDeutsch.pdf
- Schründer-Lenzen, Agi, 2004. Schriftspracherwerb im Unterricht. Opladen: Leske + Budrich
- Schwenke, Jutta, 2010. Unterrichtsentwicklung – Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/LRS/Leitfaden_LRS_BE_2010.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg., 2005. Basale Fähigkeiten – Materialien zum Sprachlernen. Berlin. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/materialien/basale_faehigkeiten.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg., 2005. Phonologische Bewusstheit – Materialien zum Sprachlernen. Berlin. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/materialien/phonologische_bewusstheit.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2015. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Fachteil C Deutsch. Berlin, Potsdam. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>
- Sommer-Stumpenhorst, Norbert, 2015. Rechtschreibwerkstatt – Kriterien für Anlauttabellen. Zugriff am 28.03.2018. Verfügbar unter: <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/rsl/me/antab/html/kriterien.html>