

## **Hilfen für Kinder mit LRS - am Beispiel des Materials „Das schaffe ich“**

Im folgenden Artikel von Renate Valtin, Ingrid Naegle und Ada Sasse, den Herausgeberinnen von „Das schaffe ich!“, wird ihr wissenschaftlicher Standort zum Komplex Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie die Konzeption des Materials, einschließlich praktischer Beispiele ausführlich dargestellt.

### **Zum geschichtlichen Hintergrund**

In der über 60jährigen Geschichte der Legasthenieforschung wurden verschiedenartige Fördermethoden vorgeschlagen, die auf unterschiedlichen Konzeptionen dieser Lernschwierigkeit und unterschiedlichen Ursachenannahmen beruhen. Als die Erstautorin dieses Beitrags Ende der 1960-Jahre mit ihrer ersten großen empirischen Studie zur Legasthenie begann, herrschten relativ klare Lehrmeinungen über Erscheinungsformen und Ursachen der Legasthenie vor (vgl. Schenk-Danziger 1971): (1) Legasthenie sei mit Störungen der visuellen Wahrnehmung (z.B. Schwierigkeiten beim Erkennen und Unterscheiden optischer Gestalten) verbunden. (2) Ein Grundphänomen der Legasthenie sei die Raumlage-Labilität, die sich in Umstellungs- und Reversionsfehlern vor allem beim Lesen äußere und sich ferner in Drehungen optischer Gestalten und in einer Rechts-Links-Unsicherheit bemerkbar mache. (3) Linksdominanz (Linkhändigkeit, Linksäugigkeit und gekreuzte Hand-Augen-Dominanz) sei ein ursächlicher Faktor der Legasthenie und stehe in Zusammenhang mit der Raumlage-Labilität. (4) Legasthenie sei eine kongenitale (angeborene) Schwäche und relativ unabhängig vom soziokulturellen Milieu. Die empirische Studie (Valtin 1970, 4. Aufl. 1974) konnte jedoch diese Annahmen nicht bestätigen: Es fanden sich keine Unterschiede zwischen Legasthenikern und der parallelisierten Kontrollgruppe in Bezug auf das Vorkommen „legasthenietypischer“ Fehler, die Wahrnehmungsschnelligkeit (die Fähigkeit der raschen Unterscheidung zwischen gleichen und unterschiedlichen optischen Gestalten), visuomotorische Tests, Raumlage-Labilität und Rechts-Links-Sicherheit sowie Linksdominanz. In einer weiteren Studie zur Vorhersage von LRS am Ende des 1. Schuljahrs erwies sich der visuelle Wahrnehmungstest nicht als brauchbar: Die Korrelationen mit der Leseleistung am Ende des 1. Schuljahrs waren gering und in vergleichbarer Höhe wie die von Schulreifetests und einem Intelligenztest (Valtin 1972).

Die Annahme, dass bei Legasthenikern visuelle und andere Funktionsstörungen bestehen, die durch Funktionsübungen zu beheben seien, hat sich lange in der medizinischen Legasthenietradition gehalten, obwohl schon vor 40 Jahren die diesbezüglichen Studien keine

Transfereffekte auf die Lese- und/oder Rechtschreibleistung zeigen konnten (zu einer ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der Teilleistungsstörungen s. Valtin 2001). Erst in einer neueren meta-analytischen Studie wird auch von medizinischer Seite festgestellt, dass ein wirksames Training direkt an den „Symptomen“ der Kinder mit LRS ansetzen muss.

International (Snowling 2013) und national (Naegele & Valtin 2003) besteht Einigkeit darin, dass eine wirksame Vorbeugung von Legasthenie bzw. LRS darin besteht, Kindern im Vorschulalter Anregungen zur Auseinandersetzung mit Schrift zu bieten und ihnen schon in den ersten Schulmonaten gezielte Hilfen zu geben, wenn sie Schwierigkeiten oder Rückschritte in der Lernentwicklung zeigen. Lesen und Schreibenlernen ist für viele Kinder ein langwieriger, schwieriger Prozess. Während man früher der Meinung war, beim Erlernen der Schriftsprache gehe es um das Sehen von Buchstaben und Hören von Lauten, also um Wahrnehmungsleistungen, wissen wir heute, dass es sich um eine Denkentwicklung handelt: Kinder müssen Einsichten in Funktion und Aufbau von Schrift erlangen, also eine kognitive Klarheit erwerben. Einer Reihe von Kindern gelingt es jedoch nicht, diese kognitive Klarheit im Verlauf des ersten Schuljahrs zu erlangen und sie brauchen spezifische Unterstützung (ausführlich dazu Valtin 2000).

Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen für eine Förderung aufgezeigt und Anforderungen beschrieben, die aufgrund des heutigen Erkenntnisstands an Materialien für LRS zu stellen sind. Im Anschluss daran wird ein Material beschrieben, das diesem Konzept entspricht.

### **Theoretische Grundlagen: die Theorie der kognitiven Klarheit**

Die Theorie der kognitiven Klarheit besagt, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden beim Schriftspracherwerb eine gedankliche Klarheit erzielen müssen in Bezug auf drei Aspekte:

- Warum soll ich das lernen? Dabei geht es um die kommunikative Funktion von Schrift und die Lernmotivation.
- Was soll ich lernen? Dabei geht es um den Aufbau der Schrift und sprachstrukturelle Merkmale wie Sätze, Wörter, Silben, Laute und Buchstaben.
- Wie soll ich lernen? Kinder müssen geeignete Lern- und Übungsstrategien erwerben.

Wie Untersuchungen von Vorschulkindern und Schulanfängern zeigen (Valtin u.a.1994; Kirschhock 2004) kommen viele Kinder, vor allem jene aus schriftfernen Milieus, mit

fehlenden oder auch unklaren Vorstellungen über die Funktion von Lesen und Schreiben und den Aufbau von Schrift in die Schule. In den ersten Phasen des Schriftspracherwerbs müssen Kinder eine Einsicht in die alphabetische Struktur unserer Schrift erlangen und folgende, im Wesentlichen sprachanalytische Fähigkeiten erwerben:

1) *Vergegenständlichung von Sprache*: Während Begriffsschriften die Bedeutung der Wörter abbilden, wird bei alphabetischen Schriften die Lautfolge durch graphische Zeichen dargestellt. Das erfordert die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale Aspekte von Sprache zu richten, zum Beispiel Wörter in Silben zu trennen, Reimwörter zu bilden und Anfangslaute zu erkennen. Erst wenn Kinder zur Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache fähig sind, können sie vom Bedeutungszusammenhang abstrahieren. Das ist noch nicht der Fall, wenn Kinder auf die Frage: „*Womit fängt Auto an? Hör genau hin!*“ mit „*Stoßstange*“ antworten.

2) *Wortkonzept*. In der Schule wird das Kind mit einem neuartigen formalen Wortbegriff konfrontiert, während es in seinen Alltagsvorstellungen Wörter als Eigenschaft von Gegenständen auffasst bzw. sie nicht aus dem Handlungs- und Bedeutungskontext löst. So erhält man auf die Frage: „*Warum heißt Geburtstag Geburtstag?*“, Antworten wie: „*weil man da Geschenke bekommt*“, „*weil es da Kuchen gibt*“. Auf die Frage: „*Welches Wort ist länger: Kuh oder Schmetterling?*“, antworten Kinder mit *Kuh*, weil sie größer ist und vier Beine hat. Ebenso haben Kinder Schwierigkeiten bei der Segmentierung von Sätzen in Einzelwörter, weil sie ursprünglich nach Sinneinheiten gliedern. Deshalb werden Wörter auch häufig zusammengeschrieben, wie folgendes Beispiel zeigt: *Liwe Jutta, wigezdia, gezgut* (*Liebe Jutta, wie geht es dir? Geht es gut?*).

Zum Lesen- und Schreibenlernen gehört auch die Einsicht, dass in einem geschriebenen Satz alle Redeteile aufgeschrieben werden. Es ist viel zu wenig bekannt, dass Schulanfängern normalerweise diese Einsicht fehlt (Valtin u.a. 1994). Viele Kinder glauben nämlich, dass nur Hauptwörter bzw. Hauptwörter und Verben aufgeschrieben werden, nicht aber Artikel und andere Funktionswörter. Deshalb lassen Kinder beim Verschriften häufig Funktionswörter weg („*OMAOPA*“ heißt „*Oma und Opa*“).

3) *Phonembewusstsein und Lautanalyse*. Die Lautanalyse ist deshalb so schwierig, weil die elementare Redeeinheit die Silbe ist und wir keine Einzellaute nacheinander sprechen. In der Silbe werden beim Reden die einzelnen Laute aufgrund der Koartikulation miteinander verschmolzen. Man kann es an sich selbst beobachten: Artikuliert man die

Wörter *Glanz* und *Glut*, so bemerkt man, dass die Lippen- und Zungenstellung vom Beginn an eine ganz andere ist. Die auditive Analyse eines gesprochenen Wortes ist für Lernanfänger sehr schwierig, und sie ist am leichtesten zu bewältigen, wenn die Kinder das Schriftbild vor Augen haben. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse – vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen – fähig sind.

4) *Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen und der orthographischen Regelungen.* Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Sprachlauten (Phonemen) und Schriftzeichen (Grapheme) gibt, denn die etwa 40 Phoneme des Deutschen können von 89 Schriftzeichen wiedergegeben werden (Thomé, Siekmann & Thomé 2011). Keinesfalls darf den Kindern vermittelt werden, unsere Schrift sei eine Lautschrift oder eine „missglückte“ Lautschrift. Das Deutsche ist eine Buchstabenschrift, in der nicht nur lautliche, sondern auch grammatische Informationen wiedergegeben werden. Die hier genannten Einsichten und Kenntnisse werden von Kindern nicht schlagartig von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben. Vielmehr lassen sich charakteristische Stufen beim Lesen und beim Schreiben **unbekannter** Wörter beobachten (bekannte Wörter werden zunächst nur auswendig gelernt), die jeweils durch eine dominante Strategie gekennzeichnet sind und sich in den bekannten Entwicklungsmodellen darstellen lassen, in denen im allgemeinen die folgenden Strategien unterschieden werden: halbphonetische (Skelettschreibungen), phonetische und orthographische. Im Rahmen des Modells der kognitiven Klarheit lassen sich die Probleme von Kindern mit LRS wie folgt charakterisieren:

- sie brauchen mehr Zeit und mehr Lernangebote auf den unteren Stufen des Entwicklungsmodells
- sie haben irrige Vorstellungen über den Gegenstand Schriftsprache (kognitive Konfusion)
- ihnen fehlt metakognitives Wissen über effektive Lern- und Übungsstrategien, Arbeitstechniken und Lesestrategien
- sie zeigen eine mangelnde Motivation und ungünstige Selbstkonzepte (Naegele & Valtin 2003; Valtin u.a. 2010; Naegele 2014).

### **Kriterien für ein wirkungsvolles LRS-Material**

Unter Berücksichtigung des Lerngegenstands Schriftsprache und der Schwierigkeiten von Kindern mit LRS lassen sich für die Konzeption von Fördermaterialien die folgenden Anforderungen ableiten:

Das Material muss möglichst *passgenau an den Schwierigkeiten im Lernprozess ansetzen* und Lernstandsanalysen und Hinweise auf Förderpläne enthalten.

Langsam lernende Kinder brauchen vor allem in den Anfangsphasen *gut strukturierte Angebote* (Schründer-Lenzen 2004). Um Kindern die Einsicht in unsere Buchstabenschrift zu erleichtern, ist es beispielsweise hilfreich, bei den ersten Texten und Wörtern *Segmentierungshilfen* (Scheerer-Neumann 2003) zu geben, wie die Gliederung in Silben oder die farbliche Hervorhebung mehrgliedriger Grapheme (wie ch, sch, Doppelkonsonanten oder Dehnungszeichen) oder Diphthonge. Sinnvoll ist es auch, den Wortschatz zu kontrollieren und in den Anfangsphasen möglichst lautgetreue Wörter anzubieten.

Damit die stockende *Leseflüssigkeit* vieler Kinder verbessert werden kann, sind entsprechende Übungen, z.B. „Blitzleseübungen“ hilfreich.

Der *Wortschatz* sollte nicht, wie bei vielen LRS-Materialien üblich, primär nach Rechtschreibbesonderheiten ausgewählt sein, sondern kommunikativ bedeutsam sein und auch die 100 wichtigsten und häufigsten Wörter der deutschen Sprache, zumeist handelt es sich um Funktionswörter, beinhalten.

Da sich Lese- und Schreiblernprozesse gegenseitig durchdringen und unterstützen können, sollte das Material Aufgaben bieten, die Lesen und Schreiben beinhalten und das *freie Schreiben* anregen. Gerade die freien Schreibungen der Kinder ermöglichen Einsichten in den Entwicklungsstand des Kindes.

Viele Kinder haben eine verkrampfte Schreibhaltung und „kleben“ mit ihren Augen viel zu dicht am Papier. Deshalb sollte das Material Hinweise für eine *angemessene Schreib- und Stifthaltung* enthalten.

Als *Lesehilfe* eignet sich ein Lesepeil. Sofern er farbig und durchsichtig ist, hilft er dem Kind, die Leserichtung einzuhalten und den Text flexibel zu gliedern. Die Aufmerksamkeit kann auf unterschiedlich lange sprachliche Einheiten gerichtet werden (Einzelbuchstaben, Silben, Signalgruppen, Morpheme u.a.), ohne dass der Wort- oder Satzkontext ganz ausgeblendet wird.

Da Kindern mit LRS häufig effektive Lern- und Übungsstrategien fehlen (Naegele & Valtin 2003, Naegele 2006), sollten in Fördermaterialien gezielte Übungen zum Erlernen von Arbeitstechniken enthalten sein, wie Anleitungen zum Abschreiben, Üben, Vergleichen,

Korrigieren und Überprüfen des Gelernten. Derartige Aufgaben fördern auch die wichtige Fähigkeit zur Selbststeuerung (Höke, Hille & Kannsteiner-Schänzlin 2012).

Die Arbeitsaufträge sollten einfach gestaltet sein, so dass Kinder möglichst selbstständig arbeiten können. Piktogramme können das Verständnis der Übungsformen erleichtern. Ferner sollte das Material so gestaltet sein, dass eine Selbstkontrolle durch das Kind möglich ist. Zur Bewältigung von bestimmten Rechtschreibregelungen hat sich das kommentierende Schreiben unter Verwendung von Merksätzen (Algorithmen) als hilfreich erwiesen (Scheerer-Neumann 1988, 2007). Das Kind lernt dabei, Lösungswege in systematischen Lernschritten zu vollziehen und sich dabei selbst zu instruieren.

Wichtig ist vor allem die Motivation zu wecken und zu erhalten. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen: durch die Ermöglichung von Kompetenzerlebnissen durch Lernanforderungen, die an die Lernvoraussetzungen angepasst sind, durch Sichtbarmachen des Lernfortschritts in Arbeitsplänen sowie durch abwechslungsreiche und anregende Lese- und Schreibaufgaben.

In den folgenden Abschnitten wird beschrieben, wie diese Anforderungen in der Konzeption der Hefte der Reihe „Das schaffe ich!“ realisiert werden. Diese Reihe besteht aus drei Heften, darunter ein Basisheft. Nähere Ausführungen dazu finden sich in den Handreichungen zu diesem Material: Lesen und Schreiben vorbereiten, Basisheft (Sasse 2007) sowie Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten überwinden, A und B (Naegele & Valtin 2008).

### **Das Basisheft „Lesen und Schreiben vorbereiten“**

Zielgruppe des Basishefts sind Kinder aus Kindergärten, Eingangsstufen, aus dem Anfangs- und Förderunterricht der Grundschule sowie der Sonderschule. Im Basisheft werden die Kinder im Sinne der „*literacy*-Erziehung“ vielfältig angeregt, sich für die Schrift in ihrer Umwelt zu interessieren und sich mit Schrift und Sprache gezielt auseinanderzusetzen. Dabei geht es um die Ziele:

- kindgemäße Zugänge zu Schrift und Schriftkultur über die den Kindern vertrauten Ebenen der Sprache
- Vertiefung von Einsichten in Funktion und Struktur von Sprache und Schrift
- Entwicklung der Vergegenständlichung von Sprache im Zusammenhang mit Schrift
- Einbettung der pädagogischen Angebote in den Alltag der Kinder.

Das Basisheft bezieht sich im Aufbau auf drei Inhaltsbereiche:

- **Schrift in der Umwelt entdecken:** Beschriftungen, Zeichen und Symbole, Buchstaben, Wörter und Zahlen (vgl. Abb. 1).

- **Sprache erforschen:** Zungenbrecher, Reime, Silben, Anlaute
- **Schrift ausprobieren:** Buchstaben und Wörter schreiben, ein Buch selbst gestalten.

In der Handreichung sind ferner zahlreiche Lernspiele enthalten (Quartett: Lesen-Schreiben-Malen-Spielen; Silben-Lotto, Anlaut-Lotto, Reim-Memorix und Buchstaben-Domino). Dieses umfassende Konzept setzt sich ab von isolierten Trainings der so genannten „phonologischen Bewusstheit“, die sich nur auf die lautliche Seite der Sprache richten (zur Kritik vgl. Valtin 2010, 2011).

### **Hefte A und B von „Das schaffe ich!“**

Die Hefte können zur Binnendifferenzierung im Deutschunterricht, im Förderunterricht in der Grundschule, im gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen sowie in Sonderschulen für Kinder mit Lern-, Sprach- und geistiger Behinderung eingesetzt werden. Es ist ein ergänzendes Material zum Deutschunterricht in den Klassen 1 bis 3. Zudem kann es zur häuslichen und außerschulischen Förderung eingesetzt werden.

Vor Einsatz dieser Hefte ist es empfehlenswert, Lernstandsanalysen durchzuführen, um den Entwicklungsstand des Kindes bestimmen zu können. In der Handreichung werden dazu informelle Verfahren vorgestellt bzw. Kopiervorlagen geboten, um den aktuellen Lernstand festzustellen, wobei basale, elementare und erweiterte Kenntnisse unterschieden werden. Die Ergebnisse werden in einem Berichtsbogen festgehalten, in dem von der Lehrkraft auch die kontinuierlichen Lernfortschritte des Kindes dokumentiert werden können.

**Heft A** ist für Kinder gedacht, bei denen der Zusammenhang zwischen Sprache und Schrift bislang unklar ist und deren erster Zugriff auf die Schriftsprache nicht erfolgreich verlaufen ist. Es handelt sich um solche Kinder, die länger als andere auf Stufe 2 (naiv-ganzheitliches Lesen, Schreiben von Pseudowörtern) verharren. Bezugspunkt ist das Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (Valtin 1991, 2000).

Zielgruppe von **Heft B** sind Kinder, zumeist im zweiten oder auch dritten Schuljahr, die zwar das alphabetische Prinzip unseres Schriftsystems erfasst haben, aber bislang nur stockend lesen können, und Kinder, die beim Schreiben noch nicht die vollständige Lautanalyse zu leisten im Stande sind. Sie sollen von der phonetischen zur alphabetischen Schreibung hingeführt werden. Eingeführt werden Wörter mit besonderen Rechtschreibregelungen wie Auslaut- und Inlautverhärtung, Stammvokaländerung und Doppelkonsonanten.

Die aufeinander aufbauenden Hefte haben dabei folgende Schwerpunkte: Im jeweils ersten Teil geht es um die kognitive Klarheit: grundlegende Einsichten in Schriftsprache und

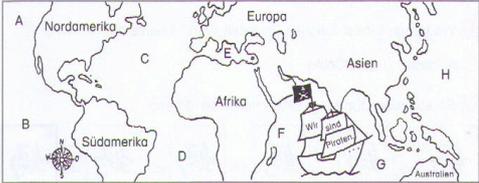
Kenntnis der Begriffe Laut, Buchstabe, Silbe, Wort und Satz sowie grammatischer Begriffe (Nomen, Verb, Adjektiv). Eingebettet sind diese Aufgaben in zwei Kontexte: Zwei schriftunkundige Personen (in Heft A Robo, in Heft B die Piratin Naomi) lernen von den Kindern, wie man lesen und schreibt (vgl. Abb. 1).

**Wir lesen Buchstaben, Wörter, Sätze**



1 Wie viele Wörter stehen an der Tafel? Kreuze an.  
 eins  fünf  sieben

2 Male alle Felder mit Buchstaben blau.  
 Male alle Felder mit Wörtern gelb.



3 Findest du den Satz im Bild? Schreibe den Satz ab.

4 Lies wie der Blitz und übe die Mini-Wörter.

da	in	wer	du	wir
das	wo	der	den	dir
was	so	wen	dem	mit

**So lesen und schreiben Kinder**

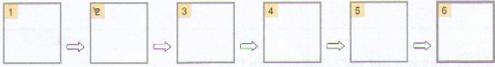


1 Wo lernen Kinder Zeichen für jedes Wort? Kreuze an.  
 in Japan  in China

2 So schreiben Kinder in China das Wort 'Mama'.



Kannst du das auch? Versuche es:



3 Wir schreiben nur vier Buchstaben: M A M A.  
 Was findest du einfacher?

4 Findest du Buchstaben oder Zeichen anderer Schriften?

Abb. 1: Die Kinder helfen Naomi, der Piratin, beim Lesenlernen (Fachbegriffe: Buchstabe, Silbe, Wort und Satz), aus Heft B, S. 9 und 10

Die Originalabbildungen (Sabine Kranz) sind farblich, mehrgliedrige Grapheme (wie ch, sch) und Diphthonge sind blau hervorgehoben. Der Gewichtgeber jeweils am unteren Ende einer Seite soll Kinder dazu anregen, darüber nachzudenken, ob die Aufgaben ihnen Schwierigkeiten bereiten, so dass die Lehrkraft Informationen erhält, um ggf. weitere Übungen anzuschließen. In der Handreichung finden sich dazu weitere Kopiervorlagen. Der zweite Teil der Hefte besteht aus vier jeweils sechseitigen Einheiten, alle nach ähnlichem Schema aufgebaut. Ausgehend von kleinen Texten mit Fragen zum Sinnverständnis folgen Abschreibübungen, freie Schreibangebote, gezielte rechtschriftliche und grammatikalische Übungen und unterschiedliche Aufgaben zur Förderung des sinnverstehenden Lesens.

Der Wortschatz wurde bewusst klein gehalten und besteht in Heft A aus ca. 350 möglichst lautgetreuen, einfachen Wörtern, in Heft B umfasst er ca. 550 Wörter. Diese Wörter sind

jeweils auf einer separaten Wörterliste enthalten, und im Heft finden sich zahlreiche Aufgabenstellungen, die zum Üben dieser Wörter anregen. Auf dieser Liste stehen Nomen in Einzahl und Mehrzahl mit Artikel sowie wichtige Verbformen, so dass Kinder mit unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten hier ihren Wortschatz erweitern können. Zusätzlich zu der Wörterliste sollen die Kinder die im Deutschen häufigsten Funktionswörter üben, so genannte „Mini-Wörter“. In Heft A werden diese Wörter zunächst nur lesend geübt (in „Blitzleseübungen“), in Heft B ist eine Aufstellung der 100 häufigsten Funktionswörter zu finden, mit Anleitungen zum wiederholten Üben.

Damit Kinder die richtige Schreibhaltung einnehmen, können sie bei den Abschreibübungen auf dem Innendeckel die entsprechenden Bilder sehen (vgl. Abb. 3).

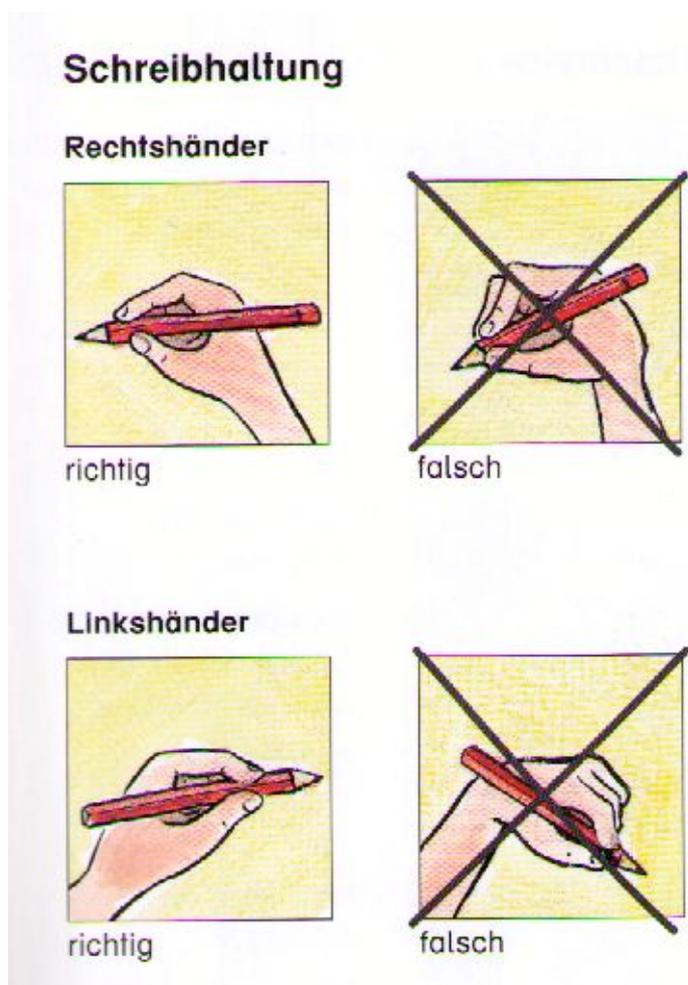


Abb. 2: Die richtige Schreibhaltung für Rechts- und Linkshänder (Innendeckel der Hefte A und B)

In beiden Heften werden verschiedene Lesehilfen angeboten: der farblich durchsichtige Lesepeil, die Markierung mehrgliedriger Grapheme (Heft A) sowie Anleitungen zum

„Blitzlesen“. Die Blitzleseübungen beziehen sich in Heft A und der Hälfte von Heft B im Wesentlichen auf die 100 wichtigsten Funktionswörter, damit sie automatisiert und sicher verfügbar sind (s. dazu die Übung in Abbildung 1, linke Seite).

Einen wichtigen Stellenwert in beiden Heften hat das Erlernen von Arbeitstechniken (Abschreiben, Vergleichen, Korrigieren). Dabei helfen Arbeitspläne, Bewertungskriterien zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrads einer Seite (Gewichtheber), Möglichkeiten der Selbstkontrolle und das Überprüfen der eigenen Leistung (im Anhang werden die Lösungen zur Eigenkontrolle angeboten) sowie Portfolioseiten.

Zu den Arbeitstechniken gehört auch eine methodische Vorgehensweise beim Einprägen und Üben von Wörtern, zum Beispiel die verbale Selbstinstruktion beim Erlernen von Merksätzen (Algorithmen) zur Bewältigung von bestimmten Rechtschreibregelungen (vgl. Abb. 3).

**2** Schreibe die unterstrichenen Verben aus dem Text oben ab.  
Schreibe die Grundform daneben.

glaubt – glauben, gibt – geben.

---

**3** Wie ich richtig schreiben kann:  
Ich denke laut und schreibe dann!

1 Ich spreche das Wort **lügt** deutlich. Ich höre .

2 Ich bilde die Grundform: **lügen**. Ich höre .

Also schreibe ich **lügt** mit **g**.



**4** Beim Wort **schreibt** hörst du ein .

Warum schreibst du das Wort mit **b**? Tipp: Denke laut wie in Aufgabe 3.

Abb. 3: Merksätze dienen der verbalen Selbstinstruktion (Heft B, S. 44).

Die Lesetexte sind so gestaltet, dass sie jeweils das genaue und sorgfältige Lesen fordern und fördern, zum Beispiel durch Knobelaufgaben oder durch Suchübungen (vgl. Abb. 4).

3 Schau das Bild genau an und lies den Text. Da stimmt einiges nicht.



Die ~~drei~~<sup>zwei</sup> Segel sind weiß. Der Name des Schiffs ist „Hase der Karibik“.

Naomi ist neben dem Ast. Vier Piraten spielen Karten.

Ein Pirat hat eine Tasche in der Hand. In einer Kiste sind Tische.

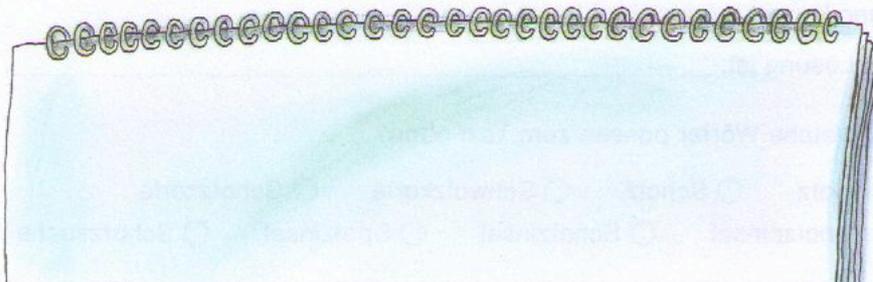
Am Himmel fliegen fünf Löwen. Auf der Insel sind zwei Palmen.

4 Ist dir etwas aufgefallen? In jedem Satz ist ein Wort falsch. Streiche diese Wörter durch. Schreibe immer das richtige Wort darüber.

Aufgabe für Detektive



Finde heraus, was auf den Flaggen der Piraten zu sehen ist.



47

Abb. 4: Suchaufgaben verlangen das sorgfältige Lesen (Heft B, S. 47).

Das Material wurde während der Erstellung intensiv erprobt und wird seither erfolgreich eingesetzt. Kinder, die bislang keinen positiven Zugang zur Schriftsprache finden konnten, werden durch die anregende, aufgelockerte Aufgabengestaltung motiviert und können die

fehlenden Einsichten in unser Schriftsystem damit gewinnen. Selbst Ältere in der 5. Klasse haben von den Übungen in Heft B bei der Überwindung ihrer LRS profitiert. Wie meinte Noah im Rückblick:

*„Erst mit Heft A habe ich verstanden, wie Lesen funktioniert. Am schönsten waren allerdings die Mal- und Rateseiten“.*

## **Literatur**

Galuschka, K.; Ise, E.; Krickl, K.; Schulte-Körne, G.: (2014) Effectiveness of Treatment Approaches for Children and Adolescents with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. In: PLOS ONE | [www.plosone.org](http://www.plosone.org), February 2014, Volume 9, Issue 2

Höke, J., Hille, K. & Kannsteiner-Schänzlin, K. (2012). Lehrerzentrierter vs. schülerzentrierter Unterricht. Unterrichtswissenschaft, 40, 4, 371-384.

Kirschhock, E.-M. (2004). Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Naegele, I. (2006): Kinder brauchen effektive Lern- und Arbeitstechniken. In: Deutsch differenziert, H.3/2006, 37-41.

Naegele, I. (2014): Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen- vermeiden- überwinden. Weinheim: Beltz.

Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2003). LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung, 6. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.

Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2006/2007). „Das schaffe ich! Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten überwinden“, Heft A und B. Braunschweig: Schroedel.

Naegele, I. & Valtin, R. (2008). Das schaffe ich! Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten überwinden. Handreichung. Braunschweig: Schroedel.

Sasse, A. (2007). Das schaffe ich! Lesen und Schreiben vorbereiten. Handreichung, Braunschweig: Schroedel.

Schenk-Danzinger, L.: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim 1971.

Scheerer-Neumann, G. (1988). Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Scheerer-Neumann, G. (2003). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. M. Naegele & R. Valtin, R. (Hg.). LRS - Legasthenie- in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreibförderung, 6. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz, 45-65.

Scheerer-Neumann, G. (2007). Verbale Selbstinstruktion zur Selbstregulierung der Lernprozesse beim Erwerb der Rechtschreibung. Sprachrohr Lerntherapie, 1.

Schründer-Lenzen, A. (2004). Schriftspracherwerb und Unterricht, Opladen: Leske + Budrich.

Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. Journal of Research in Special Educational Needs, 13, 1, 7-14.

Thomé, G., Siekmann, K. & Thomé, D. (2011). Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie. In G. Schulte-Körne (Hg.). Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler, 51-64.

Valtin, R.: Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs - ein förderdiagnostisches Hilfsmittel. In: Unterstufe, 38, 1991, H. 9

Valtin, R.: Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Teil 2, Weinheim: Beltz 1993, 4. Aufl. 2000

Valtin, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit - Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten - Diagnose - Förderung - Materialien. Ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. Projektleitung und Gesamtedaktion: Bernd Ganser, Donauwörth: Auer Verlag 2000, S. 16-42.

Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 1, 4-11 (vgl. auch [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) 2/2010).

Valtin, R. (2011). Hilfreich oder unsinnig? Ein kritischer Blick auf phonologisches Training im Elementarbereich. Grundschule, 10, 27-29.

Valtin, R. unter Mitarbeit von Bemmerer, A. & Nehrung, G. (1994). Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In R. Valtin & I. Naegele (Hg.). „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen, 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, 23-53.

Valtin, R., Hornberg, S., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen –eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, K. H. Arnold, S. Hornberg, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (2010) (Hrsg.). IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand (S. 43 – 90). Münster: Waxmann-Verlag

**Autorinnen: Renate Valtin, Ingrid Naegele und Ada Sasse**