

Diagnosegeleitete Rechtschreibmethodik für den Förderunterricht und den kompetenzorientierten Regelunterricht

LRS? - Klärung von Begrifflichkeiten

Kinder mit besonders schwachen Rechtschreib- oder Leseleistungen heben sich mit Beginn der weiterführenden Schulart markanter ab, da Unterschiede in der jeweiligen Lernstandentwicklung durch ungeübte Diktate und anspruchsvollere Text- und Aufsatzformen deutlicher hervortreten. Für Fachlehrer/innen des Faches Deutsch oder einer Fremdsprache ist der Umgang mit Kindern schwierig, denen der Erwerb der Schriftsprache noch weiterhin nur schleppend oder unzulänglich gelingt, während Mitschüler/innen² rasante Fortschritte machen. Die Schere zwischen guten und nicht ausreichenden Leistungen ist in Klasse 5 schon weit aufgegangen.

Die Vielschichtigkeit der Problematik LRS erschwert nicht nur Eltern, sondern auch den unterrichtenden Lehrkräften oftmals die Suche nach geeigneten Hilfsmethoden. Zur ersten Orientierung mögen die nachfolgenden Erläuterungen dienlich sein.

Denn „LRS“ ist ein *Sammelbegriff* – in mehrfacher Hinsicht. Was bedeuten die drei Buchstaben?

| | |
|--------|--|
| L R S: | Schwierigkeiten im Lesen |
| oder | |
| L R S: | Schwierigkeiten im Rechtschreiben |
| L R S: | Schwierigkeiten im Lesen <u>und</u> Rechtschreiben |
| L R S: | Lese-Rechtschreib <u>schwierigkeiten</u> (vgl. VwV bis Kl. 6) |
| | Lese-Rechtschreib <u>schwäche</u> (zeitweilig) |
| | Lese-Rechtschreib <u>störung</u> (manifest) (medizinisch: „Legasthenie“) |

Zu berücksichtigen ist aber vor allem dies: Ein Kind hat nicht **eine** LRS, sondern **seine** LRS. Das heißt: Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben können in sehr individuellen Ausformungen auftreten und durch weitere Probleme begleitet oder verschärft werden. Die Übergänge sind fließend, Zusammenhänge (zum Teil mit Komorbiditäten) komplex, sodass ein Kind nicht *die* LRS hat, sondern *seine* LRS (in individueller Ausprägung).

Die genauere Untersuchung und Bestimmung der LRS (und Abgrenzung gegenüber Begabungs- oder Übungsmangel) muss erst ab Klasse 7 erfolgen, gestützt auf belastbare Diagnosen, und ist als Ausnahmeregelung für schwere Formen einer Teilleistungsstörung im Bereich Lesen und/oder Rechtschreiben gedacht.

¹ Studiendirektor Ulrich Horch-Enzian unterrichtet am Deutschorden-Gymnasium Bad Mergentheim und ist Fachberater Deutsch des RP Stuttgart. Als Schulberater des RPS betreut er den Förderbereich zur LRS und bildet an der Landesakademie Förderlehrkräfte und Multiplikatoren fort. Als Schulbuchautor hat er Materialien zur LRS-Förderung und Rechtschreibdidaktik entwickelt.

² Aus Gründen besserer Lesbarkeit werden nach Möglichkeit Doppelformen wie „Schülerinnen und Schüler“ oder „Lehrerinnen und Lehrer“ vermieden und durch geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie „Kinder“, „Lernende“ oder „Lehrkräfte“ ersetzt.

Erscheinungsformen in Deutsch und den Fremdsprachen

Kinder mit LRS machen keine speziellen Fehler, sondern nur mehr Fehler als andere Schüler. Es dauert bei ihnen wesentlich länger, bis Wortbilder in der Verschriftung gespeichert sind. Dazu sind kompensatorische Lernwege günstig, wie sie zum Erlernen der deutschen Orthografie in der Fördermethodik (Grundlage: FRESCH³), die in Baden-Württemberg gängig ist, Anwendung finden. Für die Fremdsprache Englisch existieren ebenfalls Methoden zur besseren Verankerung der Schreibweisen. Die Schwierigkeiten der Orthografie in Englisch werden weitgehend unterschätzt. Die Umsetzung von Lauten zu Buchstaben ist dort sehr wenig regelhaft und stellt die Lernenden vor noch größere Probleme, wenn sie nicht über den Erwerb von Strategien in der Muttersprache Deutsch zu Strategien geführt wurden, die sie sich für die Fremdsprache nutzbar machen können.

Die einschlägige Verwaltungsvorschrift (vom 22.8.2008), die den Umgang mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen bzw. Rechtschreiben regelt, behandelt diese Schwierigkeiten in der Fremdsprache mit denen in Deutsch gleichwertig, erteilt der Schule einen Förderauftrag und weist auf Ausnahmeregelungen hin, die es unter Bedingungen ermöglichen, in der Benotung vom üblichen Gleichbehandlungsgebot abzuweichen.

Die Erfahrung mit schwachen Rechtschreibern hat gezeigt, dass die Verfahren des traditionellen Rechtschreibunterrichts, die beim Durchschnittsschüler greifen, für den schwachen Rechtschreiber nicht mehr förderlich sind. Bessere Fortschritte macht dieser dagegen mit einer strategiegeleiteten Methodik wie FRESCH (=Freiburger **R**echtschreib-**S**chule). Diese Methodik wird in der Grundschulzeit aufgebaut und in der Sekundarstufe weitergeführt. Die Einfachheit und Wirksamkeit dieses Verfahrens aus dem Förderbereich hat dazu geführt, dass es aus dem Förderbereich adaptiert und in den Regelunterricht übernommen wurde. So arbeiten in Baden-Württemberg Lehrkräfte der Grundschule schon seit zwei Jahrzehnten mit der FRESCH-Methode. Wie neuere Unterrichtswerke verschiedener Verlage zeigen, hat diese Methodik auch im Gymnasium Fuß gefasst.

FRESCH-Methodik als Grundlage der Förderung sowie des strategiegeleiteten Rechtschreibunterrichts

Bei einem normal verlaufenden Schriftspracherwerb erzeugen die schulischen Lese- und Schreibübungen im Hirn bestimmte Strukturen („Ordner“), die das Hinzukommen von neuem Lernwissen erleichtern und das Lernen beschleunigen. Bei LRS sind diese Ordner zur Verarbeitung und Speicherung nicht stabil. Folge: Das Schreibenlernen bzw. Lesenlernen organisiert sich nicht genügend von selbst. Diese Organisation muss daher kompensatorisch aufgebaut und unterstützt werden: durch Strategien, die eine einfache, aber stabile Ordnung erzeugen – wie sie die silbenbasierte FRESCH-Methodik leistet. Diese automatisiert nach und nach durch Wiederholung derselben Schritte die Lernvorgänge und entwickelt dabei die Kompetenz des Kindes zur Selbststeuerung.

Ein Blick auf die häufigsten Ursachen der LRS leitet den methodischen Weg zu wirksamen Kompensationsmethoden. Wenn die Schwäche oder Störung bei zu schneller Abfolge von Lauten oder Buchstaben oder deren zu großer Ähnlichkeit auftritt oder die abverlangte Bearbeitungszeit (semantische Benennung des Gelesenen) zu knapp ist, lässt sich eine gemeinsame Abhilfe schaffen: durch eine *Verlangsamung* der Lautübergänge und eine *Verlängerung* der Fixationszeit des Auges (= Blickzeit auf eine Stelle) beim Lesen. Das heißt: Der/die Lesende oder Schreibende muss den Text so zu gliedern lernen, dass jede Untergliederungseinheit von *einer* Blickspanne erfasst werden und lautlich einfach verarbeitet werden kann.

³ FRESCH ist die Abkürzung für Freiburger Rechtschreibschule. Diese Methodik gründet auf dem Zerlegen von Wörtern in verlangsamt bearbeitete Sprechsilben sowie wenigen einfachen Strategien zur Auffindung der Rechtschreibung.

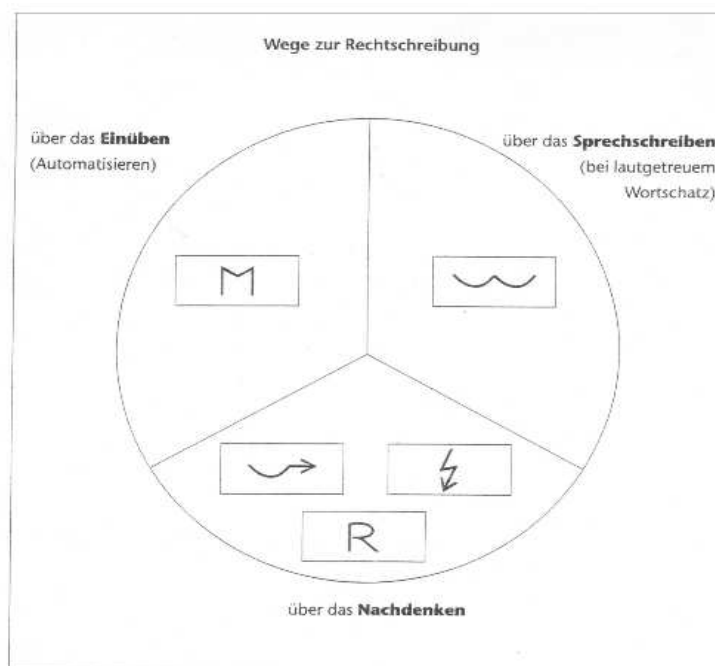
Diese überschaubare, kleine Einheit braucht kein Konstrukt zu sein, sondern existiert schon: in Form der (als natürlich empfundenen) Sprech-/Schreibsilbe. Die *Silbierung* der Wörter sowie die Verlangsamung von deren Verarbeitung ermöglicht dem LRS-Kind eine deutlichere Unterscheidung, Artikulation und Verbindung der darin vorhandenen Laute. Bewegung und Rhythmus („rhythmisch-silbierendes Sprechschiwingen“) können die Geschwindigkeit steuern (meist drosseln) und damit „verdauliche“ Segmente schaffen und die Sprachverarbeitung mit motorischen Hilfen verbinden (daher die bekannten Seitschrittübungen beim Sprechschiwingen).

Auf diesem Wege werden beim Lesen und Schreiben die zu speichernden Informationen dem Hirn in einer Vernetzung aus Hören, Sehen, Sprechen, Schreiben, Hand- und Körperbewegungen mehrkanalig angeboten. Mehrkanalige Speicherungen bieten eine stabilere Verankerung der zu lernenden Informationen.

Vier Strategien und ihre Symbole

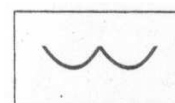


Anstelle vieler orthografischer Einzelregeln werden nur vier grundlegende Strategien eingeübt. Diese vier Rechtschreibstrategien werden optisch durch Symbole gekennzeichnet und verankert:



(Abb. aus: Horch-Enzian, Ulrich: Individuelle Förderung bei LRS, 4. - 7. Schuljahr, Aufbautraining. Schöningh Verlag, Paderborn 2009, S. 11)

Strategie des Silbenschwingsens (rhythmisches Silbieren)



Der große Vorzug des rhythmischen Silbierens liegt darin, dass der Rechtschreibaufbau weder einer Ganzwortmethode noch einem kognitiven Erfassen vieler einzelner Rechtschreibregeln folgt, sondern eine solide alphabetische Kompetenzstufe aufbaut, die den Sockel für den Erwerb der deutschen Schriftsprache, aber auch

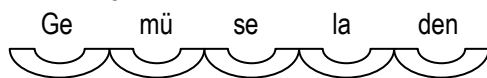
anderer Orthografien in den Fremdsprachen errichtet. Auf diesen Grundsockel werden dann weitere Strategien gestellt.

Zu diesem Zweck strebt die Basistechnik des Silbierens ein ausreichend langes Verweilen der Übungen auf der Stufe desjenigen Wortschatzes an, der als „lautgetreu“ empfunden wird. Lautgetreu wirkt er, wenn beim Schreiben für alle Laute entsprechende Buchstaben gleichzeitig mitgesprochen werden können (Sprechschreiben). Der verwendete Wortschatz ist ein aufbereiteter Übungswortschatz. Dessen Wortmaterial ist gestuft sortiert und dient der Anwendung und Festigung von elementaren Strategien zur Richtigschreibung. Über die Hälfte des Schulwortschatzes am Ende der Grundschulzeit lässt sich lautgemäß verschriften, wenn die Laut-Buchstaben-Zuordnung dem Kind gelingt. Zum Gelingen tragen maßgeblich zwei Faktoren bei:

- die Gliederung der Wörter in überschaubare Untereinheiten (Silben)
- die Verlangsamung des Dekodier- bzw. Rekodiervorgangs

Wenn die Strategie aufgebaut wird, Wörter in Silben zu zerlegen und diese Silben verlangsamt und alphabetisch genau im Prozess des Lesens oder Schreibens umzusetzen, sinkt die Gefahr, Buchstaben auszulassen, hinzuzufügen oder zu vertauschen. In der rhythmischen Fokussierung auf jeweils nur eine Silbe erfolgt die Konzentration auf eine überschaubare und kontrollierbare Einheit. Silbe für Silbe werden die Wörter zusammengesetzt: rhythmisches Silbieren.

Als Visualisierungshilfe können hierbei Girlanden von Silbenbögen eingesetzt werden. Dieses Verfahren, das sich von einfachen bis zu schwierigeren Silbenstrukturen aufbaut, kann überall dort eingesetzt werden, wo das Wortmaterial lautgemäß strukturiert ist.



Das Sprechschwingen fügt zu dem Prozess der Silbierens noch das Element Bewegung (Körper, Arm, Schreibhand) hinzu. Das Bewegungselement unterstützt die zeitlichen Dehnungen und notwendigen Zäsuren zwischen den Silben. Diese rhythmische Steuerung *gliedert* und *verlangsamt* also die Wahrnehmung, Verarbeitung und Artikulation während des Lesens oder Schreibens. Das Mitsprechen verläuft zeitlich synchron zu diesem Vorgang – auch beim Schreiben in Silben.

Beim Sprechschwingen vollzieht die Schreibhand in der Luft eine U-förmige Schwungbewegung vor dem Körper und markiert damit wahrnehmbar den Anfang und das Ende einer Sprechsilbe.

Das Zergliedern in Sprechsilben erhöht die Genauigkeit des Lesens und Schreibens. Es ist ein wirksames Kontrollinstrument gegen Auslassung, Verdrehung und Verwechslung von Buchstaben bzw. Lauten. Die Verbindung mit einem lautlich umsetzbaren Übungswortmaterial baut eine alphabetische Kompetenz und Sicherheit (mit reduzierter Versagensquote) auf, die zur Voraussetzung wird, damit auch die Verschriftung ungeübter Wörter gelingen kann.

Frage: Wie lange sollte mit Silbenbögen *gelesen* werden?

Das Lesen in / mit Silbenbögen ist eine Trainingsform, die so lange beibehalten werden kann, wie die Lesegenauigkeit davon profitiert. Zeitangaben sind dazu deshalb kaum möglich, weil es auf der einen Seite Drittklässler gibt, die flüssig, genau und betont lesen können, und auf der anderen Seite Schulabgänger, die das Hilfsinstrument des Silbenlesens noch durchgehend einsetzen müssen. Aber auch für fortgeschrittene Leser/innen bleibt dieses Instrument – in der Variante des inneren Mitsprechens – wichtig: z.B. als Mittel des Korrektur- und Kontrolllesens. Mehr noch: Jeder Leser wendet diese Strategie des silbierenden Lesens intuitiv sofort an, wenn das Wortmaterial die vertrauten Muster der Rekodierung nicht mehr erlaubt. Dazu ein Selbstversuch. Lesen Sie - mitsprechend - das folgende Wort:

Ohne Segmentierung ist das Wort nicht zu lesen. Es ist um ein Vielfaches breiter als die Blickspanne des Lesers. Das Silbieren – ob mit gemalten oder nur gedachten Schwungbögen – bleibt also eine basale Lesetechnik, sobald das Hirn nicht mehr auf gespeicherte Wort(teil)bilder zurückgreifen kann, zu denen ein Schnellzugriff aufgebaut ist. Beim Leseanfänger oder schwachen Leser ist der Anteil dieser nichtautomatisierten Wörter noch sehr hoch.

Frage: Wie lange soll mit Silbenbögen *geschrieben* werden?

Für Anfänger oder Schwache bleibt auch beim Rechtschreiben das silbierende und synchrone Sprechschreiben das basale Hilfsmittel. Daran ändert auch nichts der Umstand, dass mit Fortschreiten sowohl die Bewegungen (Schwungbögen) als auch die Lautstärke (hin zum inneren Mitsprechen) reduziert werden können. Die Grundelemente der rhythmischen Gliederung und Verlangsamung der Lautübergänge bleiben dabei erhalten. Mit der Strategie des rhythmischen Silbierens lässt sich außerdem eine orthografische Schwierigkeit in den Griff bekommen, die eine erhebliche Fehlerquelle darstellt: die Frage „Einfacher oder verdoppelter Konsonant?“. Der Schlüssel dazu liegt in der Unterscheidung zwischen „langen Vokalen“ und „kurzen Vokalen“.

In der Verlangsamung, die dem Silbieren zueigen ist, kann die Vokalqualität deutlicher hörbar gemacht werden. Diese wiederum verhilft zum Erkennen von offenen Silben bzw. geschlossenen Silben – woraus sich (unterstützt durch akustische und visuelle Hilfen innerhalb der Silbenbögen) die Antwort auf die Frage gewinnen lässt, ob auf den Vokal nur *ein* Konsonant oder *zwei* (bzw. mehrere) folgen müssen.

Auch beim Schreiben von fremdsprachlichen Wörtern (hier z.B. zur Verwendung einer inneren „Pilotsprache“: *un – for – tu – na – te – ly* für englisch ‚unfortunately‘) ist die langsame Silbierung hilfreich, um sich die Verschriftung der ungewohnten Lautverbindungen einzuprägen. Hierbei wird aber sichtbar, dass die Pilotsprache nicht die natürliche, sondern eine „Rechtschreibsprache“ darstellt. Sie richtet sich nach der Schreibung aus, ist also ein „Rechtschreib-Mitsprechen“, mit dessen Hilfe man sowohl langsam und überdeutlich artikulieren als auch eine Problemstelle hervorheben kann (Beispiel: *Damp – fer*).

Dieses Rechtschreib-Mitsprechen ist notwendig, weil die tatsächlich gesprochene Sprache oft nicht „lautgetreu“ umgesetzt wird und einem Schulkind zu wenig Hilfen gibt. Es kann dadurch nicht der Regel folgen, genau diejenigen Laute zu schreiben, die es beim Sprechen hört. Denn seine gesprochene Sprache kann z.B. von Verschleifungen der Umgangssprache oder Abweichungen des Dialekts durchzogen sein:

ren'n statt ren – nen

Katoffl statt Kar – tof – fel

Milsch statt Milch

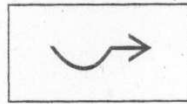
gäb'n statt ge – ben

Badde statt Pa – te

So muss zum Erwerb der Schriftsprache als Korrektiv eine innere Pilotsprache aufgebaut werden. Das häufige Anwenden dieser Rechtschreibsprache fördert über ein genaues Artikulieren und Lesen die Vermeidung von Fehlern in dem breiten Bereich des sogenannten lautgetreuen Wortschatzes.

Das rhythmische Silbieren ist also eine Technik des verlangsamten, sehr deutlichen Mitsprechens; sie ermöglicht zusätzlich eine Reihe von lautlichen und visuellen Hilfen für schwierige „Lupenstellen“ innerhalb eines Wortes. So stellt diese Methode insgesamt eine einfache, aber sehr hilfreiche Methode dar, um solche Wörter zu lesen und zu schreiben, bei denen weitgehend konstant die Laute in Buchstaben umzusetzen sind.

Strategie des Weiterschwingens



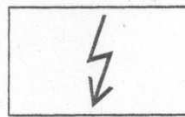
Das Weiterschwingen ist eine einfache Strategie, um die Auslaute eines Wortes bzw. einer Silbe deutlicher hörbar zu machen. Meistens geht es dabei um die Unterscheidung von ähnlichen Konsonanten: **d** oder **t**, **b** oder **p**, **g** oder **k**. Dabei wird die Silbe, die mit dem fraglichen Mitlaut endet, um eine weitere Silbe verlängert, bei der ein Vokal hinter dem betreffenden Konsonanten erscheint und ihn damit klanglich identifiziert.

Zwei Beispiele:



Da die Anwendung des Weiterschwingens die Strategie des Silbenschwingsens folgerichtig fortsetzt, übernimmt sie deren Vorzüge: Es entstehen überschaubare, natürliche Gliederungseinheiten, in denen sich die Umsetzung von Lauten zu Buchstaben gut kontrollieren lässt. Der Rhythmus von Schwungbögen erzeugt Zäsuren, mit denen die Umsetzung überprüft werden kann. Segmentierung und Verlangsamung lassen alle Laute und Lautübergänge im Mitsprechen deutlicher in Erscheinung treten. Die undifferenzierte Auslautverhärtung kann hierdurch wieder aufgehoben werden.

Strategie des Ableitens



Da die deutsche Orthografie relativ wortstammkonstant ist, kann die Rückbesinnung auf den Wortstamm den Schlüssel zur Richtigschreibung liefern. Die Anwendung dieser Strategie hilft dem/der Lernenden insbesondere bei der Entscheidung, ob die Vokale **ä** oder **e** zu stehen haben bzw. **äu** oder **eu**.

Wer **Fräulein** von **Frau** herzuleiten gelernt hat, kann durch diese Ableitung die Schreibung mit **äu** finden.

Daneben liefert die Strategie des Rückgriffs auf einen Wortstamm auch eine *zusätzliche* Sicherheit bei anderen Wortstammkonstanten: z.B. beim Auftauchen eines „Dehnungs-h“:

fahr-: fahren - Fahrer - Fuhre - Fähre - Gefährte - Fahrt

Dennoch macht es (auf der Grundlage der Erfahrungen mit rechtschreibschwachen Kindern) wenig Sinn, die Vermittlung der Schreibungen mit Dehnungs-h allein über die Herleitung aus dem Wortstamm aufbauen zu wollen. Denn zu häufig mangelt es dem Kind an Wissen über Wortverwandtschaften. Die etymologische Verwandtschaft von ‚fahren‘ und ‚Gefährte‘ dürfte vielen Kindern zunächst verborgen sein. Daher kann in diesem Bereich die Ableitung nur *additiv* hinzukommen; die eigentliche Verankerung von Wörtern mit Dehnungs-h wird aber durch wiederholtes Einüben und Variieren zu leisten sein. (h-Wörter kommen daher ins Merkworttraining.)

Strategie des Einübens von Merkwörtern



Alle Wörter, deren Schreibung nicht durch die vorgenannten Strategien des silbierenden Mitsprechens, des Weiterschwingens (Auslautverlängerung) oder des Ableitens vom Wortstamm gefunden werden können, werden als „Merkwörter“ eingeübt. Bewusst folgt man nicht dem traditionellen und anderweitig noch verbreiteten Versuch, den Schülern die Rechtschreibung kognitiv durch eine Vielzahl von orthografischen Regeln erleichtern zu wollen. Abgesehen davon, dass niemand (auch der Erwachsene nicht), nach solchen Regeln flüssig schreibt, sind diese Regeln oft inkonsistent und wenig hilfreich. Ein Beispiel: Was lernt der Sekundarschüler zum Dehnungs-h in vielen Übungsbüchern?:

„Vor l, m, n oder r – das merk' dir ja – steht *meistens* auch ein Dehnungs-h!“ –

Was heißt konkret „meistens“, wenn er sich entscheiden muss? – Außerdem stimmt diese Aussage quantitativ nicht. Viel häufiger treten vor diesen Konsonanten lange Vokale *ohne* Dehnungs-h auf.

Hier wird in solch einer Pseudo-„Regel“ dem Kind eine „Hilfe“ angeboten, die keine ist. Kinder mit LRS haben sehr häufig eine Automatisierungsschwäche: Während einem Normalschreiber ein Wortbild bald geläufig ist, brauchen Schüler/innen mit LRS viele Anläufe; und mitunter setzen sie buchstabierend dasselbe Wort immer wieder aufs Neue und dann unterschiedlich zusammen, eben weil noch kein visuelles Muster dafür eingespeichert ist. Der Schnellzugriff auf eine direkte Worterkennung ist noch nicht möglich. Das heißt, diese Lernenden brauchen bis zur Speicherung des korrekten Wortbilds wesentlich *mehr* Impulse: *mehr* Übungen, *mehr* Wiederholungen – auch mehr Lernkanäle. Der Schlüssel liegt in der Häufigkeit und zeitlichen Anordnung dieser Wiederholungsimpulse. Nur Wortbilder, die dem Hirn in einer hinreichenden Wiederholungsanzahl angeboten werden, können gespeichert werden. (Es soll nicht verschwiegen werden, dass dieser Prozess bei manchen LRS-Kindern sehr langwierig sein kann.)

Die didaktische Frage stellt sich bei Kindern mit LRS nicht nach dem *Ob* einer intensiven Lernwortarbeit, sondern nach die *Wie*. Dass Merkwörter über den Weg des Wiederholens eingeübt werden müssen, ist offensichtlich. Und hier gibt es keine eleganten Abkürzungen. Denn: Rechtschreiben lernt man nur durch häufiges Schreiben und Lesen. – Aber wie am günstigsten?

Jede Form der Wiederholung leidet unter der Reizlosigkeit des (vermeintlich) schon Bekannten. Wiederholung erzeugt neben dem Wiedererkennen leider auch Desinteresse und Langeweile. Die Antwort darauf kann aber nicht verstärkter Drill oder höherer Druck sein. Im Gegenteil. Denn Lernerfolge korrelieren mit Interesse am Lerngegenstand und Freude am eigenen Fortschritt.

Eines der probaten Mittel, um Wiederholungen schmackhaft zu machen, ist die „Lernkartei“. Mit ihrer Hilfe fragt der/die Lernende bestimmte Informationen, hier Lernwörter, in gewissen zeitlichen Abständen ab und sortiert sie dann in Wiederholungsfächer der Kartei, solange die Kenntnis noch nicht gesichert ist. Gekonntes darf nach hinten aussortiert werden (Erfolgslebnis). Der Nachteil dieses hilfreichen Verfahrens ist allerdings: Lernkarteien werden mitunter in *allen* Fächern eingesetzt. Ein Verfahren nutzt sich leicht ab, wenn methodische Abwechslung fehlt.

Gerade bei Lernenden mit LRS findet man einen erhöhten Anteil von Begleitproblemen: besonders Aufmerksamkeits- oder Motivationsschwierigkeiten. Hier führen einförmige Übungsverfahren, die kein Interesse wecken, noch weniger zum Ziel als bei „Durchschnittsschülern“. Deshalb möchte ich zur Entwicklung kompensatorischer und abwechslungsreicher Wiederholungsstrategien raten.

Frage also: Wie kann Wiederholungs- und Merkwortarbeit effizient und dennoch motivierend gestaltet werden? -
Antwort: im **Lernspiel**.

Der Merkwortschatz kann dem Schulkind in spielerischer Form angeboten werden. Diese Form (Partner- oder Gruppenspiele) erzeugt ein hohes Interesse – was zunächst dem Spielen selbst gilt, aber auf den Lerngegenstand umgeleitet werden kann.

Ein Beispiel: Zwei Schüler dürfen „Bingo“ spielen und bekommen dazu dasselbe Blatt mit (hier 25) Kästchen kopiert, in denen jeweils ein Merkwort steht. In diese Kästchen des Blatts darf jede(r) Spielende sieben Cent-Münzen verteilen. (Zwischen den Lernblättern steht ein Sichtschutz.) Ziel ist es nun, dem Spielpartner dessen sieben Münzen dadurch abzugeben, dass man errät, bei welchem Wort auf dessen Blatt eine Münze im Kästchen liegt.

Was ereignet sich während dieses Spiels? - Es entstehen notwendigerweise Dutzende von Blickkontakten auf die Merkwörter; ihre Schreibung prägt sich nach und nach ein – auch durch Wiederholung des Spiels in gewissen Zeitabständen, die die Förderlehrkraft gestalten kann.

Dem Gewinner einer Spielrunde kann die Aufgabe gegeben werden, dem Spielpartner aus dem Merkwortblatt einige Wörter (z.B. fünf) zu diktieren und deren Schreibung zu kontrollieren. Der Gewinner wird sich die vermeintlich schwierigeren herausuchen, um seine vorteilhafte Rolle auszunutzen. Dabei sortiert er für sich die Schwierigkeiten intuitiv nach besonderen Lupenstellen. Gleichzeitig wird er sich das Wortmaterial als Lernwortschatz einprägen wollen, da er beim nächsten Durchgang ja auch in die Rolle des (unterlegenen) Schreibenden kommen kann.

So liegt mittlerweile eine Reihe von (kopierfertigen) Materialien und Anregungen vor, mit denen Schüler/innen in spielender Form ihre Lern-, Fehler- und Übungswörter einüben und trainieren können, ohne das Gefühl zu haben, stupide „büffeln“ zu müssen. Mit etwas methodischer Fantasie kann also die Parole lauten: „Spielend lernen – anstatt pauken“.

Frage: Welche Wörter sollten als Merkwörter geübt werden?

Merkwörter sind solche, die durch die drei anderen Strategien (Silbieren / Verlängern / Ableiten) nicht erschlossen werden können. Ein Einwand könnte lauten, es seien zu viele, um sie alle üben zu können. Das stimmt. Deshalb sollte man sich auf diejenigen Wörter stützen, die von Lernenden häufig gebraucht und dabei häufig falsch geschrieben werden: die häufigsten Fehlerwörter. Diese sind aus Untersuchungen von Menzel hinlänglich bekannt. So lässt sich aus ihnen ein Übungswortschatz destillieren, der für rechtschreibschwache Schüler/innen die Wahrscheinlichkeit steigert, mit der Verfügung über diese Wörter die Fehlerzahl überproportional senken zu können.

Selbstverständlich lässt sich neben diesem allgemeinen Merkwortschatz noch ein individueller aufbauen, der sich z.B. aus der Auswertung von Fehlern in einer Klassenarbeiten ergibt. Eine Systematisierung anhand der Kategorien eines Fehleranalysebogens kann hierbei hilfreich sein.

Methodik zur Groß- und Kleinschreibung



Ergänzend sei erwähnt, dass das FRESCH-System ursprünglich das Gebiet „Groß- und Kleinschreibung“ ausspart, da es eigentlich kein orthografisches Problem, sondern ein grammatikalisches darstellt. Es geht dort

allein um die Frage: „Woran erkenne ich die Wortart Substantiv bzw. die Substantivierung (von Infinitiven oder Adjektiven)?“

Dieser Aspekt lässt sich sehr gut und zeitökonomisch auch isoliert einüben. Mit Hilfe einer einfachen Pilotsprache (vier Fragen und Antworten) werden die Wörter isoliert, die mit einem Großbuchstaben beginnen können. Wort für Wort wird immer nur dieser Aspekt untersucht: großer oder kleiner Anfangsbuchstabe? Und zur Niederschrift eines Satzes dürfen sich die Übenenden auf den Anfangsbuchstaben jedes Wortes beschränken. Damit üben sie unter Aussparung aller anderen Rechtschreibfragen konzentriert und gezielt nur eines: die Groß- und Kleinschreibung.

Das in höheren Klassen eingeführte Gebiet der Zusammen- und Getrennschreibung ist durch die Rechtschreibreformen (zuletzt 2005) so entschärft worden, dass es keine großen Hürden mehr aufbaut. In vielen Zweifelsfällen gelten nunmehr zwei konkurrierende Varianten gleichermaßen, sodass sich dort kaum noch „orthografisches Versagen“ niederschlägt.

Diagnosemöglichkeiten

Ausgangspunkt für eine Fördermaßnahme soll eine qualifizierte Lernstandbeobachtung sein. Dafür bieten sich informelle Verfahren (z.B. Fehleranalysebogen nach Horch-Enzian) sowie auch standardisierte Tests an (z.B. fürs Rechtschreiben: DRT 5; RST 4-7; fürs Lesen: LGVT 6-12; WLST 7-12). Gute Diagnosen und Evaluationen helfen die Förderung zielgerichtet und individuell zu gestalten und Ressourcen effektiver zu nutzen.

Alle Schultests sind zu beziehen über die Testzentrale Göttingen, Hogrefe Verlag. Rechtschreib- und Lesetests dürfen vom Fachlehrer durchgeführt werden. Allerdings sind die Vorgaben des Testmanuals genau zu beachten. Auch ist dafür Sorge zu tragen, dass das Wortmaterial der Tests geschützt bleibt, also Tests nicht an Schüler zurückgegeben werden. Denn wenn dieses Wortmaterial gesondert geübt werden kann, verliert dieses Instrument der Analyse seine Aussagekraft.

Im Bereich der Rechtschreibung sind diese Tests als standardisierte Diagnosemöglichkeiten besonders einfach und zeitökonomisch einzusetzen. Sie ermöglichen Vergleiche innerhalb einer Jahrgangsstufe, erlauben daher gute Lernstandanalysen und ergeben die Ansatzpunkte für eine individuell konzipierbare Förderung oder Planung der nächsten Lern- oder Übungsschritte

Verknüpfung des Förderdidaktik mit dem Regelunterricht

Da die Fördermethodik für Kinder mit LRS in Baden-Württemberg kompetenzorientiert aufgebaut wurde, erfüllt sie auch die Vorgaben des Bildungsplans für den Regelunterricht im achtjährigen Gymnasium. Auch aus diesem Grund ist es lohnend, sich mit der LRS-Fördermethodik vertraut zu machen. Aus ihr heraus haben sich wichtige Impulse für eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Rechtschreibdidaktik entwickeln lassen.

Die Koordinierung von LRS-Förderunterricht und Regelunterricht ist aus vielerlei Gründen sinnvoll:

- Die konstitutiven Elemente des strategiegeleiteten Lernweges passen bestens in den Regelunterricht: Einfachheit, konstante Systematik, Kleinschrittigkeit, aufbauende Verknüpfung, Wiederholung und Variation, Kompetenzaufbau, Strategietransfer usw.
- Die strategiegeleitete Fördermethodik sollte daher nicht durch einen konträr konzipierten Regelunterricht in der Klasse blockiert oder gar aufgehoben werden.
- Die Weiterentwicklung der Rechtschreibdidaktik auf den Grundlagen der hier dargestellten Fördermethodik schafft fließende Übergänge zwischen Klassen- und Förderunterricht, Standard- und Zusatzübungen, normalem und verlangsamtem Lerntempo, großen und kleinen Lernschritten.

Methoden und Techniken, die sich bei schwachen Rechtschreibern oder Lesern bewährt haben, können auch den „Normalschüler“ nicht überfordern. Damit sie ihn andererseits nicht unterfordern, ist – im angemessenen Umfang - die Zahl der Zwischenschritte und Wiederholungen, die im Förderkurs nötig sind, im Regelunterricht zu senken. Der so gestaltete Regelunterricht benötigt methodisch also nicht einen anderen Ansatz, sondern nur eine angepasste Dosierung und Modifizierung desselben Verfahrens. Dadurch eröffnen sich m. E. Chancen zu einer Vereinfachung und Vereinheitlichung der Rechtschreibdidaktik.

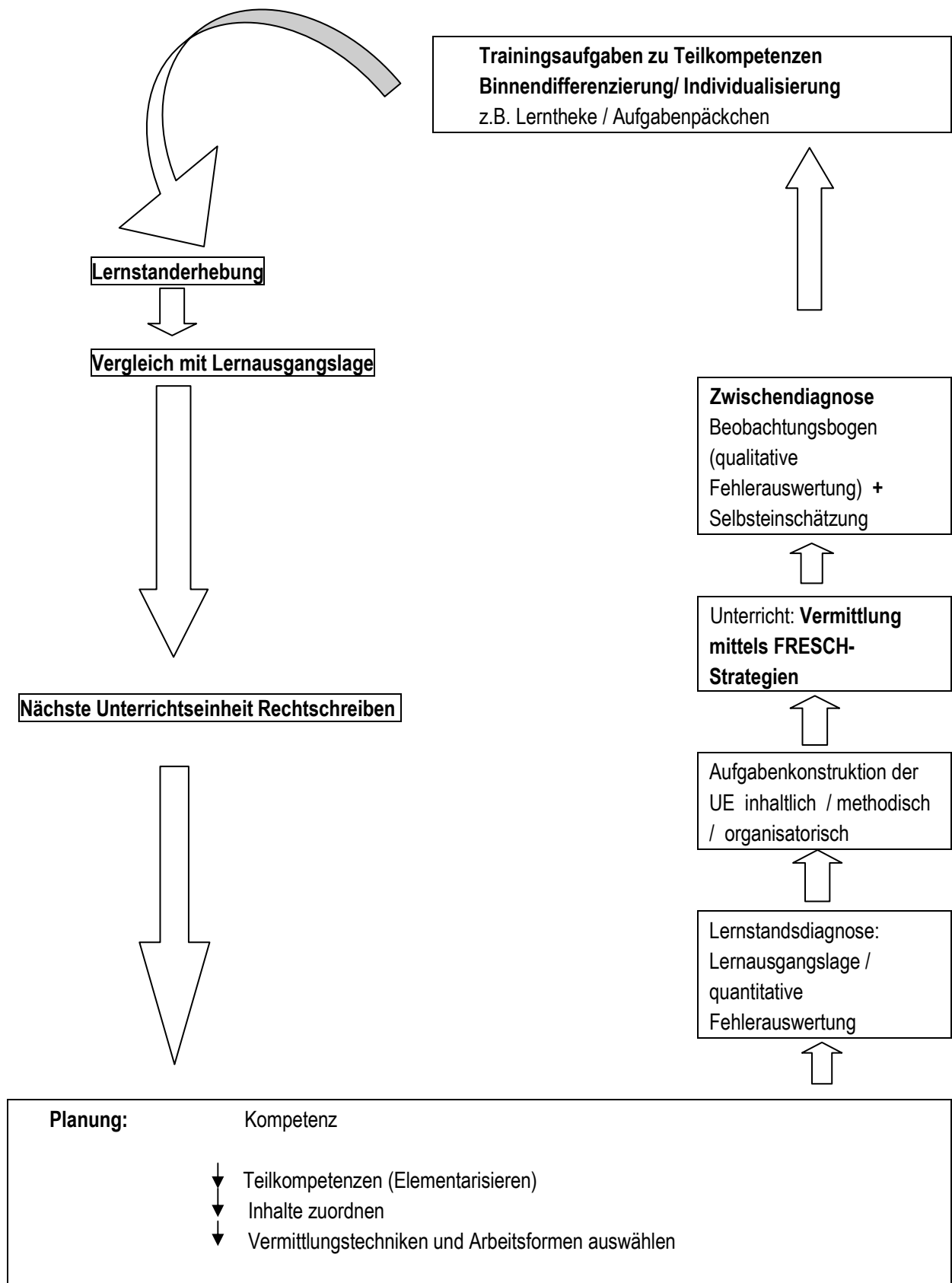
Die Anforderungen eines standardbasierten Schreibunterrichts (vgl. Standard „einfacher Schreibstrategien einsetzen“, Klasse 6) lassen sich auch auf den Rechtschreibunterricht ausdehnen und dort in prägnanter Weise umsetzen. Der Übungsgegenstand und die Methodik erlauben eine Gestaltung von **Lernschleifen**. Diese gestatten - zur Ermittlung des (auch individuellen) Lernstands - regelmäßig kurze Überprüfungsschritte (Evaluation) einzufügen und dann für den Übenden die nachfolgenden Lernschritte festzulegen. Des Weiteren schafft der Rahmen aus den vier FRESCH-Strategien zur Auffindung der Rechtschreibung eine Orientierung für alle Einzelschritte, die damit in einen übergeordneten Kontext eingefügt werden können - entsprechend dem BP-Standard: „die eigene Rechtschreibung selbstständig überprüfen (Fehlerarten / Fehlervermeidungstechniken)“.

Sobald der Lernende darin geübt ist, die Fehlerkategorie zu erkennen und sie einer der Strategien zuzuordnen, wird der einzelne Fehler zum Exempel für eine übergeordnete Sorte von Fehlern; und die Beherrschung der einfachen Strategien löst Selbstinstruktionen aus, wie die Richtigschreibung gefunden werden könnte. Wird also mit dem Rechtschreibunterricht konsequenter eine *Lösungskompetenz* angestrebt, so zeigt er eine Reihe von Vorteilen:

- Die Kompetenz fußt nicht auf einer (verwirrenden) Vielzahl von orthografischen Einzelregeln, sondern auf der Anwendung und Einhaltung eines strategiegeleiteten Vorgehens.
- Die strategiegeleitete Kompetenz kann alters- und schulartübergreifend als kursorisches Verfahren aufgebaut werden.
- Es sind besonders relevante Fehlerfelder (d.h. mit hohem Anteil an der Gesamtfehlerzahl), die durch den Aufbau einer strategiegeleiteten Fehlervermeidung leichter bearbeitet werden können:
 - Die Laut-Buchstaben-Zuordnung (d.h. der gesamte Wortschatz von Wörtern, die sich ‚lautgetreu‘ verschriften lassen)
 - Die Konsonanten, die sich am Ende eines Wortes oder einer Silbe nicht eindeutig unterscheiden lassen (d/t, g/k, b/p, -ig/-lich)
 - Vokaldehnung und Konsonantenschärfung (einfacher oder doppelter Konsonant?)
 - S-Laute (ss oder ß?)
 - Großschreibung (Substantive und Substantivierung)

Lernschleifen, wie wir sie für einen kompetenzorientierten Rechtschreibunterricht vorsehen, der auf unterschiedliche Lernstände reagieren kann, können eine Abfolge von Diagnosen / Evaluationen einerseits und Planungen / Steuerungen andererseits aufbauen (vgl. Abbildung):

Einsatz der Lernschleife im Rechtschreibunterricht



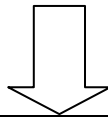
Aufbau eines Förderapparates an der eigenen Schule

Als bewährtes Verfahren wird das Fördermodell des Deutschorden-Gymnasiums Bad Mergentheim skizziert: Alle Fünftklässler schreiben zu Beginn des Schuljahres dasselbe Probediktat (ohne Note, ohne Rückgabe – allein die Fehlerzahl ist relevant). Schüler, die deutlich in der schwächeren Hälfte liegen, werden (nach Information der Eltern) zu einem standardisierten Rechtschreibtest (DRT 5) eingeladen, der quantitativ und qualitativ ausgewertet wird. Die quantitative Auswertung erlaubt eine Zuordnung der Schüler zu Fördermaßnahmen (LRS-Förderkurs / Crash-Kurs im Deutsch-Förderkurs / Zusatzübungen durch Fachlehrer oder kein besonderer Übungsbedarf) und liefert Hinweise auf Übungsschwerpunkte.

Durch eine Zusammenarbeit zwischen Förderlehrkraft, Deutschlehrkraft und Eltern fließen Informationen und werden die Bemühungen des Kindes, Lücken zu schließen, unterstützt.

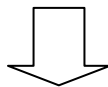
Vorbereitung:

- im vorausgehenden Schuljahr:
Einplanung von Lehrerwochenstunden ins Deputat
- zu Anfang der Klasse 5:
Information auf den ersten Elternabenden über Förderabsicht und folgende Diagnoseschritte und Förderangebote



Diagnoseschritte:

- Suche nach schwachen Rechtschreibern: Hausaufgabenkontrollen etc.
- Gemeinsames Diktat in den Parallelklassen zu Diagnosezwecken (einheitlicher Fehlerschlüssel, keine Benotung, keine Rückgabe, keine Rückmeldung der Fehlerzahl an Schüler)
- Auswertung des Diagnosediktats: Schüler, die deutlich in der schwächeren Hälfte liegen, werden weiter getestet.
- Standardisierter Rechtschreibtest (z.B. DRT 5)
- *Qualitative* Auswertung des Tests: Wer hat welche Schwierigkeiten? (Förderansatz finden)
- *Quantitative* Auswertung des Tests: Wer sind die ganz Schwachen? / Wer sind die Schwachen? / Wer ist noch unterdurchschnittlich?
- Information der Eltern über Förderbedarf des Kindes und angebotene Maßnahmen der Schule



Gestuftes Förderverfahren:

- Je nach Ressourcen der Schule würden die *ganz schwachen Rechtschreiber* in einen LRS-Förderkurs kommen; die *Schwachen* würden im Förderkurs Deutsch einen Block „FRESCH-Training“ durchlaufen; die *Unterdurchschnittlichen* würden von ihrer Deutschlehrkraft Übungsangebote erhalten, die auf der Grundlage der qualitativen Testauswertung entworfen werden.
- Sollten die Ressourcen einer Schule die Einrichtung von Kursen nicht ermöglichen, werden die differenzierten Förderangebote durch die Deutschlehrkraft (Binnendifferenzierung) zu jenem mindesten Förderangebot, zu dem die Schule schulrechtlich verpflichtet ist.
- Für Kinder mit besonderem Förderbedarf ist ein *Förderplan* zu erstellen, der auf einer individuellen Diagnose fußt (vgl. Diagnosediktat u. Standardtest). Verlauf und Ergebnis der Förderung werden der Klassenkonferenz (und den Eltern) am Ende des Schuljahrs mitgeteilt.

Förderung als ein gestuftes Verfahren:

| | | |
|---|---|---|
| <p>Förderbedarf</p> <p>Maßnahmen der <u>inneren Differenzierung</u> in der Klasse (→ Klassen- bzw. Fachlehrer)</p> | <p>Weiterer Förderbedarf</p> <p><u>Allgemeine Stütz- und Förderkurse</u></p> | <p>Darüber hinausgehender Förderbedarf</p> <p><u>Gestuftes pädagogisches Verfahren</u> (→ Klassenlehrer im Einvernehmen mit Schulleiter)</p> <p>Differenzierte Ermittlung des Lernstandes und Lernumfeldes in Beratung mit den Eltern</p> <p>und ggf. schulischen Experten zur Klärung eines „besonderen Förderbedarfs“</p> |
| | | <p>Besonderer Förderbedarf</p> <p><u>Grundlage:</u> Beschluss der Klassenkonferenz mit Schulleiter über <i>besondere Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer diagnosegeleiteten Förderplanung</i> in (kleinen) Fördergruppen außerhalb der Regelklasse erteilt von dafür qualifizierten Lehrkräften</p> <p>Der Verlauf wird <i>nachvollziehbar dokumentiert und in regelmäßigen Zeitabständen überprüft.</i></p> <p>Die Entscheidung der Klassenkonferenz erfolgt <i>mit <u>bindender Wirkung für die Fachlehrer</u>.</i></p> <p>Die Bereitstellung der notwendigen <u>Lehrerwochenstunden</u> liegt in der eigenständigen Verantwortung der Schule.</p> |

Lese-/Rechtschreibförderarbeit der Schule im Fördernetz des RP Stuttgart

Im Bereich des RPS (und den anderen RPn) wurden einheitliche Standards für die Ausbildung der Förderlehrkräfte und Multiplikatoren geschaffen und eine einheitliche, schulartübergreifende Methodik entwickelt. Von den Ergebnissen profitiert nicht nur der Förderbereich, sondern (in zunehmendem Maße) auch der Regelunterricht Deutsch.

Wichtig zu wissen ist, dass jedes Gymnasium alle Hilfen einfach (z.B. als schulinterne oder schulnahe Lehrerfortbildung) abrufen kann. Der LRS-Schulberater ist für Gymnasien zentrale Anlaufstation und koordiniert den Einsatz der regionalen Multiplikatoren.

Übersicht: Wie kommt wer an welche Informationen?

| Wer sucht ... | Beratung durch | einen KK -Beschluss | eine Fortbildung | schulrechtliche Auskunft durch |
|---------------|--|------------------------------|--|--|
| Eltern | Fachlehrer Klassenlehrer Beratungslehrer Förderlehrer LRS-Ansprechpartner der Schule | Antrag über Klassenlehrer | Förderlehrer Beratungslehrer LRS-Ansprechpartner | Schulleiter LRS-Multiplikator des SSA LRS-Schulberater des RP Jurist des RP |

| | | | | |
|------------|--|------------------------------|--|---|
| Lehrkräfte | Beratungslehrer Förderlehrer LRS-Ansprechpartner | Antrag über Klassenlehrer | <u>GHS/RS</u> : LRS- Multiplikator des SSA RP Ref. 77 <u>GY</u> : LRS-Schulberater des RP oder Ref. 77 Ausgeschriebene Lehrgänge der Landesakademie | Schulleiter SSA RP Ref. 77 Jurist RP |
|------------|--|------------------------------|--|---|

Organisatorische Konsequenzen für die Schulen (aus der Umsetzung der VwV vom 22.8.2008):

- Fortbildung von besonders ausgebildeten Lehrkräften (LRS-Beauftragter / -Ansprechpartner bzw. Förderlehrer) in jeder Schule
- Einholen von Wissen über Diagnose- und Fördermethodik
- Durchführung von individueller Förderplanung und –evaluation
- Jede Schule muss bei „besonderem Förderbedarf“ eine Förderung ermöglichen. Nur die Auswahl der Wege und der Form (eigenständig oder kooperativ) ist freigestellt.
- Nutzung des zur Verfügung stehenden Förderapparats (schILF oder schnLF)
- Es sollte Rechtskonformität in der Umsetzung der Verwaltungsvorschrift gegeben sein. (Daher Schulleiter als Vorsitzender der Klassenkonferenz)

Literaturempfehlung

Die Fachliteratur zu dieser Thematik wird besonders prägnant und doch vertiefend in einer Handreichung gebündelt, die 2011 beim Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) erschienen ist. Titel „Förderung gestalten“, Modul C: Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben, Stuttgart 2011.

Diese Handreichung kann in Druckfassung beim LS bestellt werden und ist dort auch als kostenloser Download erhältlich.

Anlaufstelle für Fragen: Schulberater LRS (e-mail: horch-enzian@t-online.de)