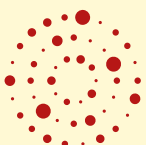




FÜR LEHRKRÄFTE DER GRUNDSCHULE

Handreichung zum Schriftspracherwerb



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg

Starke BASIS!



Baden-Württemberg

EINFÜHRUNG IN DEN UMGANG MIT DER HANDREICHUNG	3
AUFBAU DER HANDREICHUNG	3
GRUNDLEGENDE ASPEKTE FÜR EINEN LERNWIRKSAMEN SCHRIFTSPRACHLICHEN ANFANGSUNTERRICHT	4
1. VORLÄUFERFÄHIGKEITEN/PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT FÖRDERN	10
2. RICHTIG SCHREIBEN ANBAHNEN	14
3. SCHREIBFLÜSSIGKEIT FÖRDERN	18
4. FRÜHES TEXTESCHREIBEN FÖRDERN	22
5. LESEFLÜSSIGKEIT FÖRDERN	26
6. ERSTE LESESTRATEGIEN EINFÜHREN	30
LITERATURVERZEICHNIS	35

Einführung in den Umgang mit der Handreichung

LIEBE KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN,

der Eintritt in die Schule bedeutet für die Schülerinnen und Schüler neben vielen neuen Herausforderungen und Eindrücken die systematische Einführung in die Schriftsprache. So liegt der Fokus des sprachlichen Anfangsunterrichts im Aufbau schriftsprachlicher Basiskompetenzen, anknüpfend an den vorschulischen Vorerfahrungen der Kinder sowie im Hinblick auf einen gelingenden Übergang in die weiterführende Schule. Dies bedeutet nicht, dass die mündlichen Basiskompetenzen weniger wichtig sind, der Schwerpunkt dieser Handreichung liegt jedoch auf der Schriftsprache. Bis zum Ende der Grundschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben, richtig zu schreiben, Texte flüssig zu lesen und zu schreiben sowie erste Lese- und Schreibstrategien einsetzen zu können, um auch komplexere Texte zu verstehen und zu schreiben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016). Denn wer nicht sicher lesen und schreiben kann, hat große Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen und selbstständig zu lernen. Die Förderung aller sprachlichen Kompetenzen kann nur gelingen, wenn sie systematisch und kontinuierlich entlang der Bildungsbiografie eines Kindes erfolgt.

Mit dieser Handreichung möchten wir Sie darin unterstützen, die schriftsprachlichen Basiskompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler durch ein systematisches und strukturiertes Vorgehen im Anfangsunterricht, orientiert an der Lernausgangslage der Kinder, zu stärken.

Das erste Kapitel der Handreichung widmet sich zunächst den grundlegenden Aspekten für einen lernwirksamen schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Darauf folgen sechs thematische Kapitel, die sich auf die Förderung schriftsprachlicher Basiskompetenzen im Anfangsunterricht beziehen.

AUFBAU DER HANDREICHUNG

Jeder der sechs Themenbereiche dieser Handreichung umfasst zwei Doppelseiten mit jeweils identischem Aufbau:



Kurze wissenschaftliche Einführung in den Themenbereich



Didaktisch-methodische Hinweise sowie Praxistipps für die Umsetzung im Unterricht



Hinweise auf weiterführende Literatur zur Vertiefung und auf rechtliche Vorgaben (Bildungsplan, Rechtschreibrahmen, Grundwortschatz) sowie Verweise auf Programme und Projekte der Grundschulen in Baden-Württemberg



Beispielaufgaben zum jeweiligen Thema mit didaktischen Hinweisen

Ich danke Frau Dr. Annette Graf und Frau Dr. Simone Jambor-Fahlen für die Erstellung dieser Handreichung.

Prof. Dr. Thomas Riecke-Baulecke
Präsident ZSL

Grundlegende Aspekte für einen lernwirksamen schriftsprachlichen Anfangsunterricht

SCHRIFTSPRACHLICHE BASISKOMPETENZEN

Basiskompetenzen sind die grundlegenden Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und für gelingende Lernprozesse unverzichtbar sind. Sie umfassen alles, was für das Weiterlernen sowie für das selbstständige Lernen im Hinblick auf die weiterführende Schule unverzichtbar ist.

Dem Lesen als Basiskompetenz kommt dabei eine grundlegende Bedeutung zu. Hierbei geht es um die Fähigkeit, einzelne Wörter und Sätze genau, schnell, sicher und unaufwändig – also automatisiert – zu erfassen, ohne das Arbeitsgedächtnis dabei zu sehr zu belasten (Leseflüssigkeit; Garcia & Cain 2014). Darauf baut der Erwerb grundlegender Lesestrategien auf und damit die Fähigkeit, den Inhalt ganzer Texte sowie deren kommunikative Absicht zu erfassen.

Eine weitere schriftsprachliche Basiskompetenz ist das Schreiben. Hierbei geht es um die Fähigkeit, einzelne Wörter und Sätze zügig, orthographisch korrekt und unaufwändig – also automatisiert – zu verschriften, ohne das Arbeitsgedächtnis dabei zu sehr zu belasten (Schreibflüssigkeit; Sturm 2017). Darauf baut der Erwerb grundlegender Schreibstrategien auf und damit die Fähigkeit, einen inhaltlich zusammenhängenden Text mit einer kommunikativen Absicht zu planen, zu formulieren und ggf. zu überarbeiten (Philipp 2017).

Das flüssige Lesen und Schreiben (→ **Kapitel 3 und 5**) gehört zu den hierarchieniedrigen Kompetenzen, das Beherrschen von Lese- und Schreibstrategien (→ **Kapitel 2, 4, 6**) zu den hierarchiehohen Kompetenzen.

Basale Lese- und Schreibkompetenzen greifen auf bestimmte kognitive und sprachliche Ressourcen zurück: Hierzu gehören vor allem der Wortschatz und das Textsortenwissen, aber auch Regelwissen, etwa über Orthographie, sowie Weltwissen. Grundlegend dafür sind kognitive Fähigkeiten wie das Arbeitsgedächtnis (früher Kurzzeitgedächtnis) und die Konzentrationsfähigkeit (Philipp 2012).

Basiskompetenzen werden in der Regel im Kontext „guter“ Lese- und Schreibaufgaben sowie über einen längeren Zeitraum durch regelmäßiges und strukturiertes (intelligentes) Üben erworben und bedürfen der regelmäßigen Anwendung zur dauerhaften Sicherung und Verfügbarkeit (SWK 2022).

In Phasen des Übens oder der Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten werden Fehler als notwendiger Zwischenschritt in der Aneignung verstanden. In einem lernförderlichen Fehlerklima werden die Fehler gemeinsam untersucht und dazu genutzt passende Lösungsstrategien und -wege zu entwickeln. Dabei gibt die Lehrkraft Hilfestellung beim Identifizieren des Fehlers und bei der Lösungssuche (z. B. durch zusätzliche Erklärungen). Bei der Entwicklung von Rechtschreibwissen sind z. B. Rechtschreibgespräche passende Lernarrangements, in denen die Kinder bei der Analyse von (Falsch-)Schreibungen zum Nachdenken über Schreibungen angeregt werden und auf diese Weise wiederkehrende Strukturen der Schrift anhand von Wörtern, Formulierungen und Sätzen entdecken, begreifen und schließlich für das Erklären der richtigen Schreibung nutzen können. (→ **Plattform Starke BASIS! Baustein 1.2 und Baustein 1.4**)



SICHERUNG SCHRIFTSPRACHLICHER BASIS-KOMPETENZEN IM HINBLICK AUF MEHRSPRACHIGKEIT

Viele Schülerinnen und Schüler wachsen mehrsprachig auf, oftmals erwerben sie Deutsch als zweite Sprache. Zunächst ist zu konstatieren, dass sich die internationale Mehrsprachigkeitsforschung überwiegend einig ist, dass es Kinder nicht überfordert, wenn sie mehrere Sprachen in früher Kindheit lernen, und dies auch nicht dazu führt, dass sie keine der Sprachen gut beherrschen (Chilla et al. 2017). Richtig ist hingegen, dass der Spracherwerb in der frühen Kindheit grundsätzlich eine große Variabilität aufweist – einige Kinder beginnen früher zu sprechen, andere später, dies gilt für ein- und mehrsprachige gleichermaßen. Ob ein Kind ein- oder mehrsprachig ist, hat demnach nichts damit zu tun, dass ein erhöhtes Risiko besteht, Lernschwierigkeiten zu entwickeln.

Bei Kindern, die vor der Einschulung zwei Jahre einen Kindergarten besucht haben und so die deutsche Sprache schon früh erwerben, lassen sich kaum Einflüsse auf die spätere Rechtschreibung in Form spezifischer Rechtschreibfehler oder Interferenzen feststellen (Grießhaber 2004, Jeuk 2009, Thomé 1987, Fix 2002). Mehrsprachige Kinder machen selten andere

Rechtschreibfehler als einsprachige Kinder, aber tendenziell mehr Fehler (Grießhaber 2004). Bei Kindern, die später – erst mit Schuleintritt – das Deutsche als zweite Sprache erwerben, kann es zu Abweichungen von der Zielsprache, Übergeneralisierungen oder Lernaltersproben (individuelle Wortschöpfungen) kommen, die aus der mündlichen Sprache in die Schriftsprache übernommen wurden. Ursachen hierfür können darin liegen, dass richtige Wortformen bzw. grammatischen Informationen noch nicht vom Kind zielsprachlich erworben wurden (Jeuk 2012, 2008). Beim sukzessiven (späten) Deutsch als Zweitspracherwerb findet vor allem eine Übertragung aus der Phonologie der Erstsprache in die Zielsprache statt. Daher ist es unabdingbar, bei der Diagnostik zu berücksichtigen, dass Fehlschreibungen aufgrund von Übertragungen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache auftreten können und nicht darauf zurückzuführen sind, dass eine generelle Lernschwäche, etwa in Form einer Rechtschreibschwäche, vorliegt. Ebenfalls notwendig ist es, bei der Erfassung der Lesefähigkeiten zu berücksichtigen, dass die Kinder ggf. ein anderes Schriftsystem erlernt haben und das Lesen der deutschen Schrift daher noch nicht ausreichend automatisiert werden konnte (Leseflüssigkeit → Kapitel 5). Auch hier ist keine Lernschwäche zu vermuten, sondern fehlende Übung.



Lehrkräfte können Lernorte und Lerngelegenheiten didaktisch so gestalten, dass Familiensprachen einbezogen werden. Ein offenes und mehrsprachiges Klima, das den Gebrauch von Sprachen begünstigt, trägt dazu bei, die Mehrsprachigkeit zu fördern (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017). Dabei ist es nicht nötig, dass Lehrkräfte selbst ausgeprägte Kompetenzen in mehreren Sprachen besitzen. Wichtig ist aber, dass Lehrkräfte andere Sprachen als das Deutsche nicht verbieten, denn wie zahlreiche internationale Studien belegen, untergräbt die Pflicht zur „Schulsprache Deutsch“ das Potenzial von Schülerinnen und Schülern, starke konzeptionelle und akademische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache zu entwickeln und beeinträchtigt in einigen Fällen auch die Entwicklung der Kompetenzen in der Schulsprache. Die Bildungsergebnisse der Lernenden fallen besser aus, wenn die Schulen neben der Schulsprache auch die Sprach- und Lesekompetenz in der Erstsprache fördern (Cummins 2021). Es ist davon auszugehen, dass gut ausgeprägte Kompetenzen im Deutschen somit nur in Kombination, nicht auf Kosten der Erstsprache(n) erworben werden können (Cummins 1982).

Die großen Bildungsstudien, wie z. B. der aktuelle IQB-Bildungstrend (Stanat et al. 2022), identifizieren in erster Linie den sozioökonomischen Status der Familien als Risikofaktor, Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Je reichhaltiger das Bildungsangebot ist – im Sinne von Lesesozialisation und Zugängen zu Kulturgütern in der Familie –, desto ausgeprägter entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten.

LERNVERLAUFSDIAGNOSTIK ALS GRUNDLAGE DER FÖRDERUNG

Das Wissen darüber, wo die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess stehen, ist eine wesentliche Voraussetzung guten Unterrichts. Um den individuellen Lernstand von Schülerinnen und Schülern festzustellen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. So kann der Lernstand zu einem festen Zeitpunkt, z. B. zu Beginn eines Schuljahres (Eingangsdiagnose), zum Halbjahr, zum Schuljahresende oder am Ende einer Lerneinheit erhoben werden als eine Art „Momentaufnahme“ (summativ Leistungsfeststellung). Auf diese Weise wird der Lernstand von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bezug auf ausgewählte Kompetenzen ermittelt. Anhand der Ergebnismeldungen können passgenaue Fördermaßnahmen für die Weiterentwicklung der ausgewählten Kompetenzen festgelegt werden.

Eine weitere Form der Leistungsfeststellung ist die Lernverlaufsdagnostik. Hierbei können Lernprozesse durch wiederholte kurze Messungen sichtbar gemacht werden, der Lernstand sowie der Lernfortschritt werden über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder erfasst (kurze Screenings). Das können in den ersten Wochen in Klasse eins beispielsweise wöchentliche kleine Buchstabendiktate sein, oder das Diktieren lautgetreuer Wörter (→ **Grundwortschatz (GWS), S.24**), um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Laut-Buchstabenbeziehungen bereits sicher abgerufen und verschriftet werden können. Entscheidend ist, dass den Schülerinnen und Schülern regelmäßig rückgemeldet wird, was schon gut gelingt und woran im Anschluss gearbeitet wird. Somit erhalten die Lernenden kontinuierlich und begleitend zum Lernprozess detaillierte Rückmeldung über ihre aktuellen Lernfort-

schritte und verabreden mit der Lehrkraft, was die nächsten Lernziele sind und welche Schritte dazu unternommen werden, um dorthin zu gelangen. Feedback ist ein zentraler Bestandteil des Unterrichts und gilt als einer der stärksten Einflussfaktoren für das schulische Lernen. Die Lehrkraft kann direkt Einfluss auf den Lernverlauf nehmen, den Unterricht besser an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen und ihnen zugleich ermöglichen, ihr Lernen selbst besser zu steuern (Sliwka et al. 2022). Diese Art der Leistungsbeurteilung passt sehr gut zu einer pädagogischen Haltung, die weniger den Blick darauf richtet, was Lernende nicht können, sondern vielmehr fragt, was sie noch nicht gelernt haben.

Für eine systematische Förderung der Basiskompetenzen als selbstverständlicher Bestandteil guten Unterrichts ist ein schulinternes Förderkonzept grundlegend, das die Zustimmung durch das Kollegium erfährt und verbindlich im Schulprogramm verankert ist.

Ein schulinternes Förderkonzept legt fest, welche Formen der Diagnose, mithilfe welcher Instrumente und Verfahren, wann und zu welchem Zweck zum Einsatz kommen, um detaillierte Aussagen über den Lernstand eines jeden Kindes treffen zu können. In Baustein 1.4 auf der Plattform Starke BASIS! finden Sie ein Online-Seminar und eine Handreichung zur Qualitativen Fehleranalyse im Schreiben sowie ein Online-Seminar und eine Handreichung zur Diagnose im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Förderung des synthetisierenden Lesens (→ **Starke BASIS!**: www.starke-basis-bw.de).

Neben der Verständigung im Bereich der Diagnose ist dies für den Bereich der Förderung ebenso erforderlich. Die Schaffung verlässlicher Strukturen als Basis für stabile unterrichtliche Maßnahmen sind unabdingbar für ein schulisches Konzept der Förderung. Ein schulisches Förderkonzept legt fest, welche Fördermaßnahmen für welche Förderschwerpunkte zum Einsatz kommen. Berücksichtigt sind hierbei der Übungsschwerpunkt im Hinblick auf die Sicherung der Basiskompetenzen, das Übungsziel sowie der Zeitraum der Förderung und die Auswahl passgenauer Übungsangebote im Hinblick auf die Förderziele, die damit erreicht werden sollen. Das Förderkonzept

beinhaltet zudem eine verlässliche Rückmeldung an das Kind über den Übungserfolg und die nächsten Übungsziele sowie eine regelmäßige Überprüfung des Lernzuwachses, um die Fördermaßnahmen ggf. anzupassen. Auch wird festgelegt, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden, wenn eine schulische Förderung nicht ausreicht und wie eine regelmäßige Kommunikation mit den Eltern erfolgt.

INTELLIGENTES ÜBEN ZUR FÖRDERUNG SCHRIFTSPRACHLICHER BASISKOMPETENZEN

Um die Basiskompetenzen im Lesen und Schreiben zu stärken, empfehlen sich regelmäßige Übungszeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler über sinnvolle Aufgaben vielfältige Gelegenheiten zum flüssigen Lesen und Schreiben sowie zum Erwerb und Einüben von Lese- und Schreibstrategien erhalten. Intelligentes Üben im Bereich des Lesens und Schreibens zeichnet sich dadurch aus, dass

- **es regelmäßig und ritualisiert erfolgt, das heißt mehrmals in der Woche für ca. 20 Minuten.** Eine Möglichkeit, dies verlässlich umzusetzen bieten Förderbänder bzw. Lesebänder wie bei BiSS-Transfer in BW, die im Stundenplan explizit als solche ausgewiesen werden;
- **die einzelnen Übungen/Übungsformen vielfach wiederholt werden, einer Systematik folgen und auf ein dem Kind bekanntes Ziel ausgerichtet sind.** Dies ist insbesondere in Bezug auf die Automatisierung bestimmter Prozesse wichtig und effektiv (Sturm 2018), beispielsweise für das Trainieren von hierarchieniedrigen Fähigkeiten durch ein Schreibflüssigkeitstraining oder Lese- und Schreibstrategien durch Aufgabenformate, die das Anwenden bestimmter Lese-/ Schreibstrategien erforderlich machen (→ **Kapitel 3 und 5**) und das Festigen von Lese- und Schreibstrategien durch Aufgabenformate, die das Anwenden bestimmter Lese-/ Schreibstrategien erforderlich machen (→ **Kapitel 2 und 6**);
- **das Übungsmaterial selbsterklärend** ist, in sich eine Struktur aufweist und die Arbeitstechniken zum selbstständigen Üben vertraut sind;

- **die Aufgabenformate und Aufgabenstellungen auf das Übungsziel ausgerichtet sind und kognitiv aktivierende Anteile enthalten.** Dabei wird in Orientierungs-, Erarbeitungs- und Festigungsaufgaben (→ **Rechtschreibrahmen, S. 7 ff**) unterschieden;
- **gezielte Hilfestellungen** beim Üben zur Verfügung stehen;
- **konstruktives Feedback** regelmäßig und zeitnah erfolgt;
- **Fehler als Lernchance** verstanden werden;
- eine **Kontrolle des Lernerfolgs** durch den Übenden erfolgen kann;
- es sich an der **Lernprogression** des jeweiligen Kindes **ausrichtet** (passgenau auf das Fähigkeitsniveau des Kindes ausgerichtet ist);
- es **Übungserfolge ermöglicht**, indem die Übungsfülle überschaubar ist.

Intelligentes Üben ist somit ein bewusstes Üben, indem das Kind selbst Verantwortung für sein Üben übernimmt, das Übungsziel kennt, Übungsstrategien und Arbeitstechniken einsetzt, um sein Üben zu steuern, seinen Übungserfolg selbst überprüft sowie regelmäßig und zeitnah konstruktives Feedback von der Lehrkraft erhält.

Beispiele für geeignete Aufgabenformate finden sich jeweils auf den thematischen Doppelseiten sowie in den Bausteinen für die ersten beiden Schuljahre auf der Plattform Starke BASIS! (→ **Starke BASIS!**: www.starke-basis-bw.de).

DIE BEDEUTUNG VON TIEFENSTRUKTUREN FÜR EINEN LERNWIRKSAMEN ANFANGS-UNTERRICHT

Empirische Studien zeigen, dass eine gelingende Klassenführung, ein hohes Maß an konstruktiver Unterstützung und eine erfolgreiche kognitive Aktivierung sich positiv auf die Lernentwicklung und die motiva-

tionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken. Man spricht hierbei von den Tiefenstrukturen von Unterricht, also von Merkmalen, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind. Dabei ist es nicht von Bedeutung, welche Methoden sowie Organisations- und Sozialformen in der Klasse zum Einsatz kommen. Diese gehören zu den Oberflächenstrukturen und bilden den Rahmen für Lernprozesse und für die Gestaltung lernwirksamen Unterrichts (Kunter & Trautwein 2013).

Diese Handreichung befasst sich in erster Linie mit der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen. An dieser Stelle möchten wir jedoch auf drei zentrale Fragen, die sich Lehrkräfte im Hinblick auf die Gestaltung eines lernwirksamen (Anfangs-)Unterrichts immer wieder stellen sollen, verweisen sowie diese in aller Kürze beantworten. Ausführliche Erläuterungen lassen sich unter den genannten Quellen finden.

1. Wie schaffe ich es als Lehrkraft, dass es allen Schülerinnen und Schülern möglich ist, sich auf den Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren, dass sie die Ziele des Unterrichts verstehen, sich alle am Lernen beteiligen, die Unterrichtszeit effektiv zu nutzen und ein positives Miteinander in der Klasse herzustellen (Klassenführung)?

Klare Kommunikation von Bildungszielen

Frühe Einführung und Begründung von Regeln und Routinen

Konsequenter Umgang mit Störungen

Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterial

(zitiert nach Trautwein et al. 2022, S. 12)



→ Quelle: [Band 1](#)

[Lernwirksamer Unterricht](#)

(Trautwein et al. 2022)



→ [10 gute Ideen](#)

[für förderlichen Unterricht des ZSL](#)





2. Wie schaffe ich es als Lehrkraft, geeignetes Unterrichtsmaterial sowie interessante und relevante Fragestellungen zu finden, die das Potenzial zur kognitiven Aktivierung ausschöpfen, so dass die Schülerinnen und Schüler aktiv über den Lernstoff nachdenken, sich intensiv mit ihm auseinandersetzen sowie die Inhalte vertieft bearbeiten (kognitive Aktivierung)?

Aufgaben auswählen, die an Vorwissen anknüpfen

Diskurse schaffen, die Meinungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen

Inhalte bereitstellen, die kognitive Konflikte auslösen

Fragestellungen bereitstellen, die als interessant und relevant erlebt werden

Aufgaben auswählen, die attraktiv erscheinen und zum Denken herausfordern

(zitiert nach Trautwein et al. 2022, S. 12)



→ Quelle: [Band 2](#)
[kognitive Aktivierung](#)

(Fauth & Leuders 2022)



3. Wie schaffe ich es als Lehrkraft, die Lernenden konstruktiv beim Lernen zu unterstützen, wenn Verständnisprobleme auftreten, Feedback zu geben und ihnen dabei zu helfen, aus ihren Fehlern zu lernen (konstruktive Unterstützung)?

Konstruktiver Umgang mit Fehlern

Freundliche, respektvolle Beziehungen

Geduld und angemessenes Tempo

Formatives Feedback

Scaffolding: adaptive Hilfestellungen, damit alle die Lernziele erreichen können

(zitiert nach Trautwein et al. 2022, S. 12)



→ Quelle: [Band 3](#)
[konstruktive Unterstützung](#)

(Sliwka et al. 2022)



Das flüssige Lesen und Schreiben gehört neben dem Wissen um Lese- und Schreibstrategien und deren Anwendung sowie dem richtigen Schreiben zu den Basiskompetenzen im Fach Deutsch. Um Kinder gut zu unterstützen und Übungen sinnvoll gestalten zu können, ist das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen der Lehrkraft über den Erwerb und die Förderung von Lese- und Schreibkompetenz unerlässlich. Die folgenden Kapitel sollen hierbei unterstützen.

1. Vorläuferfähigkeiten/Phonologische Bewusstheit fördern



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT

„Welches Wort ist länger? Piepvögelchen oder Kuh?“ (Bosch 1937). Kinder, die ganz am Anfang des Schriftspracherwerbs stehen, meinen, dass Kuh das längere Wort ist, weil eine Kuh das größere Tier ist. Schreibanfänger müssen zunächst lernen, von der Bedeutung der Wörter zu abstrahieren, um Buchstaben als Symbole für Laute zu begreifen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sie in einem weiteren Schritt den Lautstrom in Laute, Silben, Wörter und Sätze gliedern können.

Diese Kompetenz wurde von Skowronek und Marx (1989) als „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“ bezeichnet und von der „phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“ unterschieden. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfasst die Fähigkeit, Reime zu erkennen und Silben zu segmentieren, also die Aufmerksamkeit vom Inhalt weg auf einzelne, formale Aspekte der Sprache zu lenken. Reimwörter weisen auf die bedeutungsverändernde Funktion von Lauten in einem Wort hin: Das Prinzip, dass sich durch einen einzelnen Laut bzw. Buchstaben die Bedeutung eines Wortes vollständig verändert (Hand vs. Hund), spielt beim Lesen und Schreiben eine große Rolle.

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich darauf, einzelne Laute am Anfang oder innerhalb von Wörtern zu identifizieren. Dies ist ein wichtiger Schritt zur Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK), also – vereinfacht gesagt – die Zuordnung von Lauten zu bestimmten Buchstaben. Da einzelne Laute im Wort meist „ko-artikuliert“ (Assimilation; Fuhrhop & Peters 2016, S. 71) werden und so nicht zwangsläufig hörbare Unterbrechungen des Lautstroms gegeben sind, stellt die Unterscheidung von Lauten eine schwierige Aufgabe dar, die eine Abstraktionsleistung erfordert und üblicherweise erst im Zusammenhang mit dem Buchstaben-Lernen zu Beginn der Grundschulzeit erworben wird. Der Anlaut eines Wortes ist dabei leichter herauszuhören als andere Laute (Jambor-Fahlen 2018).

Zu den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs gehört auch das frühe Schriftwissen, also das Erkennen von Buchstaben als Symbol für bestimmte Laute. Das Schriftwissen hat eine hohe Vorhersagekraft für den Erfolg oder Misserfolg beim Lesen- und Schreibenlernen (Hippmann 2008), denn es erlaubt Rückschlüsse auf die Erfahrungen des Kindes mit Schrift.

Die Bedeutung der Vorläuferfähigkeiten und der phonologischen Bewusstheit für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist gut erforscht (Bus & IJzendoorn 1999, Ehrie et al. 2001 oder McElvany & Schneider 2009 für den deutschsprachigen Raum).

Bei zugewanderten Kindern, die das Deutsche erst mit Eintritt in das deutsche Schulsystem erwerben, kann die Phonologie der Erstsprache Auswirkungen (Interferenzen) auf die Wahrnehmung der deutschen Sprache haben: So gibt es z.B. in den slawischen Sprachen (Polnisch, Russisch, Ukrainisch etc.) keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen. Daher kann es für die Kinder schwierig sein, diese Unterschiede zu hören. Hier können Hörübungen hilfreich sein (Dieling & Hirschfeld 2000). Um zu verstehen, welchen Einfluss die Erstsprache auf die Zweitsprache haben könnte, ist es sinnvoll, sich über die Sprachen und einzelne Aspekte ihrer sprachlichen Gestaltung wie Lautung, Schrift, Wort oder Grammatik zu informieren. Das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen hat auf seiner Internetseite kompakte Informationen zu vielen verschiedenen Herkunftssprachen zusammengestellt (www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php).



1. Vorläuferfähigkeiten/Phonologische Bewusstheit fördern



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/PRAKTISCHE TIPPS

Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit ist vor allem dann sinnvoll, wenn Kinder Schwierigkeiten im Finden von Reimen, im Gliedern von Silben oder beim Identifizieren von (An-)Lauten haben. Bei der Förderung ist es daher relevant, den Fokus auf die formalen Aspekte von Sprache, also auf Laute, Silben und Wörter sowie eine Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenz zu legen. Dabei ist wichtig, dass strikt zwischen Buchstaben und Lauten unterschieden wird: Laute kann man hören und sprechen, Buchstaben kann man lesen und schreiben. Viele Buchstaben repräsentieren mehrere Laute, wie z. B. der Buchstabe <e>: Das Wort Nest hat für den Buchstaben <e> die lautliche Entsprechung [ɛ]. Das Wort Besen hat für den Buchstaben <e> in der ersten Silbe die lautliche Entsprechung [e] und für das <e> in der zweiten Silbe die lautliche Entsprechung [ə]. Daher ist es wichtig, bei den Übungen stets zu hinterfragen, ob es wirklich um Laute oder doch um Buchstaben geht.

Bei der Einübung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen ist es zudem wichtig, auf den Unterschied zwischen gespannten Langvokalen und den ungespannten Kurzvokalen, wie in Ofen und offen, zu achten. Wörter, die lautgetreu geschrieben werden und den Kindern vertraut sind, sollten zu Beginn bei den Übungen genutzt werden. Der Grundwortschatz für Baden-Württemberg bietet dafür viele Wortbeispiele.

Ein evaluiertes Trainingskonzept liegt mit dem Würzburger Trainingsprogramm (Küspert & Schneider 2003) vor. Es wurde festgestellt, dass sich das Training als besonders wirkungsvoll erweist, wenn es täglich zehn Minuten lang über einen Zeitraum von einem halben Jahr durchgeführt wird. Verschiedene Übungseinheiten (Reimen, Silben und Laute segmentieren) führen insbesondere zu einer verbesserten Rechtschreibleistung. Das Programm hat sich für alle Kinder als wirkungsvoll erwiesen. Auch Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, können von dem Programm profitieren.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR/VERLINKUNGEN

- Informationen zur Phonologischen Bewusstheit auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/elementarbereich/informationen/sprachbewusstheit_mehr.html
- Der Themenbereich „Phonologische Bewusstheit“ findet sich auch auf der Lernplattform „Starke BASIS!“. Im Baustein 1.1 wird das Thema anhand von zwei Erklärvideos aus theoretischer und (schul-)praktischer Sicht vorgestellt.
- Bericht aus der Praxis: „Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit“ in der BiSS-Handreichung „Durchgängige Leseförderung“, S. 31–32 (www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/biss-module/elementarbereich-modul-e4-intensive-foerderung-der-phonologischen-bewusstheit/)
- Grundwortschatz für Baden-Württemberg (2020) (https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1993311816/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202020/2020_Grundwortschatz-Grundschule-Deutsch.pdf)



1. Vorläuferfähigkeiten/Phonologische Bewusstheit fördern



AUFGABENBEISPIEL: FÖRDERUNG DER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT (REIMEN)

Reime finden: Schau dir die Bilder an. Auf dem ersten Bild siehst du ein Haus.
Welches der Wörter reimt sich auf Haus?

Die bereits gelöste Beispiel-
aufgabe verdeutlicht die
Durchführung.

Um sicherzustellen, dass alle
Kinder die Wörter kennen,
können die Bilder zunächst
Kasten nach Kästen benannt
werden.

Als Hilfestellung kann die Lehr-
kraft erklären, dass Wörter, die
sich reimen, nur am Wortanfang
verschieden klingen.



aus: Lesen macht stark, Schülerheft (2014), S. 6 und Lehrerheft S. 14

Silben erkennen: Sprich das Wort zum Bild: SCHULE.

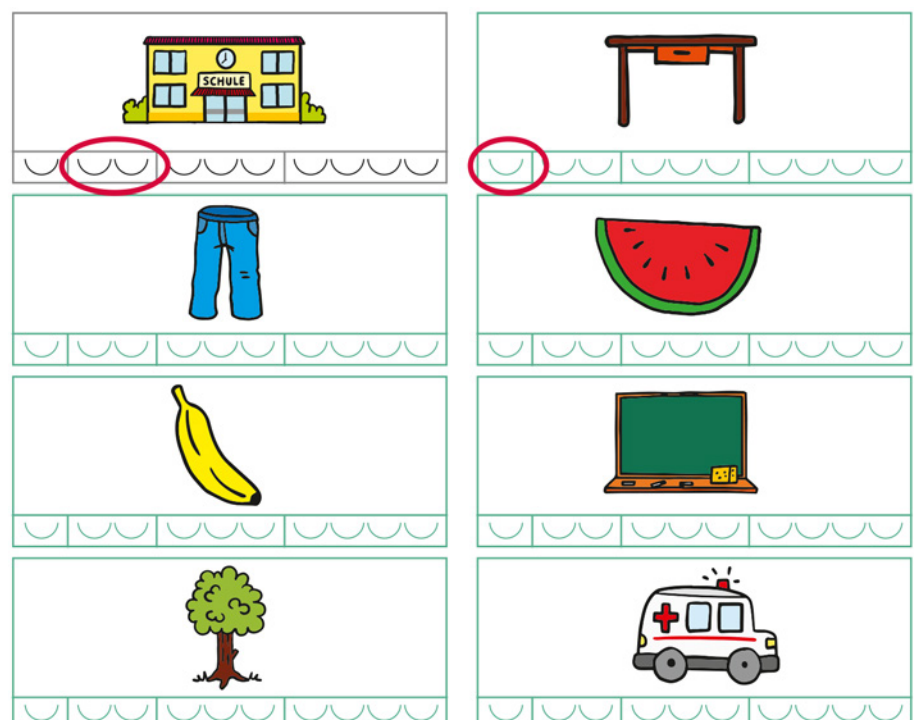
Kreise die Silbenbögen ein.

Zweisilber kommen in der
deutschen Wortstruktur am
häufigsten vor und sind für
Kinder leichter zu erkennen.

Der Begriff „Robotersprache“
dient als Beispiel für eine silben-
betonte Aussprache des Wortes.

Um sicherzustellen, dass alle
Kinder die Wörter kennen,
werden die Bilder zunächst
Kasten nach Kästen benannt.

Als Hilfestellung kann die Lehr-
kraft die Wörter mit dem Kind
gemeinsam laut silbenbetont
sprechen.



aus: Lesen macht stark, Schülerheft (2014), S. 8 und Lehrerheft S. 16

1. Vorläuferfähigkeiten/Phonologische Bewusstheit fördern



AUFGABENBEISPIEL: FÖRDERUNG DES FRÜHEN SCHRIFTWISSENS

Laut-Buchstaben-Zuordnung üben: Sprich das Wort zum Bild. Kreise ein

	G	X	L	E
	i	N	Y	T

Die Beispielaufgaben verdeutlichen die Durchführung.

	T	P	A	R
	O	S	B	L
	K	M	Q	F
	C	i	D	A
	X	W	U	M
	S	i	B	F

Anfangslaute sind leichter zu identifizieren als Binnenlaute.

Um sicherzustellen, dass alle Kinder die Wörter kennen, werden die Bilder zunächst nacheinander benannt.

aus: Lesen macht stark, Schülerheft (2014), S. 8 und Lehrerheft S. 16



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Informationen zum Würzburger Trainingsprogramm, das umfassendes Trainingsmaterial für alle Teilbereiche der phonologischen Bewusstheit enthält: www.phonologische-bewusstheit.de/programm.htm
- Mit den Lobo vom Globo-Programmen (Fröhlich et al. 2010) liegt ein evaluiertes umfassendes Förderprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für Kinder am Übergang vom Kindergarten zur Schule vor: <http://www.lobovomglobo.de/index.html>



2. Richtig Schreiben anbahnen



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT

Der Erwerb der Schrift verläuft nicht streng regelhaft im Sinne einer linearen Abfolge von Stufen. Die Entwicklungsschritte können gleichzeitig, hintereinander und auch eine Stufe überspringend erfolgen. Im Anfangsunterricht ist es zunächst von zentraler Bedeutung, dass die Kinder den Zusammenhang von Buchstaben und Lauten erkennen. Dies ist ein unabdingbarer Schritt: Buchstaben und Laute müssen einander sicher zugeordnet werden können (phonographisches = lautorientiertes Verschriften) und in der richtigen Reihenfolge aufgeschrieben werden. Zunächst können Kinder Laute nicht vollständig im Lautstrom der gesprochenen Sprache identifizieren. Es kommt zu sogenannten Skelettschreibungen (Scheerer-Neumann 1996) bzw. Fragmentschreibungen (Jambor-Fahlen 2018), wie z. B. Hand – *HD/*HN. Ein wichtiges Ziel des Anfangsunterrichts sollte demnach sein, dass Schülerinnen und Schüler Buchstaben und Wörter sicher lautorientiert schreiben können, wie z. B. *HAMA für Hammer oder *MUNT für Mund.

Zugleich muss orthographische Kompetenz aufgebaut werden. Schülerinnen und Schüler eignen sich die Orthographie im Rahmen ihrer literalen Entwicklung implizit und explizit an. Kognitiv aktivierende Rechtschreibaufgaben und implizite Lernsettings fordern

Schülerinnen und Schülern auf, sich eigenaktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und Regelmäßigkeiten zu rekonstruieren. Explizite Verfahren leiten Schülerinnen und Schüler stärker an und binden die Aufgaben enger in strukturierte Lernangebote ein, die das Erkennen von Regelmäßigkeiten erleichtern. Schülerinnen und Schüler sind also auf einen jeweils passenden Input angewiesen, der ihnen dabei hilft, die Systematik zu erfassen und regelmäßig zu nutzen. Dadurch werden nicht nur deklaratives Wissen (Ich weiß, warum ich etwas wie aufschreiben muss) und prozedurales Können (Ich kann das Wort automatisiert aus meinem orthographischen Gedächtnis abrufen und richtig aufschreiben) ausgebildet, sondern auch Rechtschreibstrategien im Sinne eines Problemlösewissens aufgebaut. Die Orthographie der deutschen Sprache folgt in weiten Teilen systematischen Regularitäten und ist damit ein lehr- und lernbares System.

Die Lehrkräfte benötigen hierfür ein umfangreiches Wissen über die Orthographie, über die Erwerbsprozesse sowie über geeignete didaktische Konzepte. Dabei geht die Frage nach der „richtigen“ Methode deshalb in die falsche Richtung, weil die Vermittlung der Rechtschreibung ein komplexes didaktisch-pädagogisches Geschehen ist, das sich nicht auf einen Kanon an Methoden oder gar ein einziges methodisches Verfahren reduzieren lässt.

Der in Baden-Württemberg verbindliche Rechtschreibrahmen sowie der Grundwortschatz für Baden-Württemberg unterscheiden zwischen regelgeleiteten Schreibungen und Merkschreibungen. Regelgeleitete Schreibungen können durch Nachdenkstrategien (Kind oder Kind? Durch die Verlängerung zu Kinder erkenne ich die richtige Endung!) hergeleitet werden; Merkwörter müssen durch Merkstrategien eingeübt werden, damit sie aus dem (orthographischen) Gedächtnis abgerufen werden können. Automatisierte orthographisch korrekte Schreibungen sind zugleich eine wichtige Voraussetzung für das flüssige Schreiben (→ Kapitel 3).



2. Richtig Schreiben anbahnen



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/ PRAKTISCHE TIPPS

Das wichtigste Betonungsmuster in nativ deutschen Wörtern ist der Trochäus, also Wörter mit einer (ersten) betonten und einer (zweiten) unbetonten Silbe. Die betonten Silben werden auch Tonsilben genannt. Die unbetonten Silben heißen auch Nebentonsilben (Rechtschreibrahmen Baden-Württemberg [RR-BW] 2018, 65). Die Nebentonsilbe wird in der gesprochenen Sprache in der Regel nicht realisiert und ist damit auch schlecht wahrnehmbar, wie z.B. bei Leiter hörbar als *Leita. Silben bestehen aus einem Kern, der immer einen Vokal enthält und fakultativ aus einem konsonantischen Anfangs- und Endrand. Vokale sollten daher von Anfang an thematisiert werden. Lernende müssen weiterhin lernen, Vokal- und Konsonantenbuchstaben voneinander zu unterscheiden, um Baumuster von Silben identifizieren zu können. Am Anfang kann man dies unterstützen: Es ist sinnvoll, mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam einen Arbeitsbegriff für den Vokalbuchstaben zu finden, wie z.B. Vokalkönig für den vokalischen Kern in der betonten ersten Hauptsilbe. Lang- und Kurzvokal sollten als zwei Phoneme (Laute) für ein Graphem thematisiert werden. Die Unterscheidung kann z.B. durch Punkt (Kurzvokal) und Strich (Langvokal) verdeutlicht werden.

Für die Auswahl des Wortmaterials sollte Folgendes beachtet werden:

- zweisilbige Wörter mit der Betonung auf der ersten Silbe auswählen (Trochäen)
- möglichst deutlich hörbare Laute in nativ deutschen Wörtern anbieten
- zu vermeiden sind Verschlusslaute (b,d,g) sowie Konsonantenhäufungen (Pflaster);
- Wörter nutzen, die für die Kinder eine Bedeutung haben
- zu vermeiden sind zu Beginn Wörter, in denen nicht hörbare Buchstaben vorkommen, wie z. B. „H“ im In- oder Auslaut (Kuh) sowie Auslautverhärtungen (Mund)

Der Rechtschreibrahmen unterscheidet basierend auf der deutschen Schriftsystematik zwischen Nachdenkstrategien und Merkstrategien. Über regelgeleitete Wortschreibungen können Kinder reflektieren. Der Rechtschreibrahmen spricht hier von Erarbeitungsaufgaben (RR, S.7). Hier bietet es sich an, kognitiv aktivierende Aufgabenformate zu wählen, bei denen die Kinder selbstständig die zugrundeliegenden Regeln bzw. Prinzipien entdecken können (siehe Seite 17). Merkwörter können nur durch Einüben (Festigungsaufgaben (RR, S.7) verinnerlicht werden. Hierzu bieten sich kurze, ritualisierte Übungseinheiten an, um das gelernte Wort im orthographischen Gedächtnis „abzuspeichern“.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR/ VERLINKUNGEN

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ befindet sich im Baustein 1.4 ein Online-Seminar und eine Handreichung zum Thema „Lautentsprechendes Schreiben“. Dabei wird ein Schwerpunkt auf lautentsprechende Wörter mit den Endungen -en, -el, -er und -r gelegt. Zunächst werden „lautentsprechende Wörter“ erklärt und im Gesamtzusammenhang des Spiralcurriculums im Rechtschreibrahmen verortet. Wörter mit -en, -el, -er und -r stellen Besonderheiten dar, da sie von der Aussprache abweichen und somit fehleranfällig sind. Das Online-Seminar stellt verschiedene Vermittlungsstrategien zu diesem Bereich vor.
- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ ist auch ein Vortrag zum Thema „Kognitiv aktivierende Rechtschreibaufgaben“ von Dr. Anna Widmer zu finden. Der Vortrag enthält viele Praxisbeispiele.
- Im Rechtschreibrahmen finden sich jahrgangsbezogene Hinweise zu regelgeleiteten Schreibungen und Merkschreibungen mit ausführlichen Erklärungen und zahlreichen Beispielen. Im Grundwortschatz Baden-Württemberg finden sich zu lautorientierten Wörtern Erläuterungen auf den Seiten 20 und 21.

2. Richtig Schreiben anbahnen



AUFGABENBEISPIEL: KOGNITIV AKTIVIERENDE AUFGABEN

Kurze Darstellung des Lerngegenstandes

Klare und nachvollziehbare Aufgabenstellung

Über den Lerngegenstand nachdenken und Strukturen selbstständig entdecken lassen

Regularitäten selbstständig herausfinden und explizit formulieren lassen

Aufgabe 4:

Was gehört in eine Silbe?



Einfache Vokalbuchstaben: a, e

- a) Sucht in den fettgedruckten Wörtern aus dem Kasten unten jeweils die Wörter mit den Vokalbuchstaben a oder e. Kreist sie mit einem Bleistift ein

die **Lampe, fegen, legen, kennen, fallen,**
die **Kante, sagen, malen, die Kanne, fragen,**
lernen, der Regen, senden

- b) Markiert in allen Wörtern die Silbengrenze, z. B. **le | gen**
- c) Vergleicht die Anzahl der Silben mit der Anzahl der Kreise in den Wörtern. Überprüft, welcher Vokalbuchstabe immer in der zweiten Silbe steht.
- d) Was habt ihr entdeckt? Vervollständigt den folgenden Merksatz:

In jeder Silbe ist immer ein _____.
Dieser bildet den **Silbenkern**.

eigene Darstellung nach: Bangel & Müller 2020, S. 6



WO FINDE ICH WEITERE AUFGABEN/MATERIALIEN ZU DEM THEMA?

- Im Grundwortschatz finden Lehrkräfte Wörter und Aufgabestellungen, mit denen sie im Rechtschreibunterricht sinnvoll üben und grundlegende rechtschriftliche Kompetenzen vermitteln können. Zudem zeigt der Grundwortschatz eine Progression für zu vermittelnden Rechtschreibbereiche und Erarbeitungsstrategien auf. Eine Übersicht für die Klassen 1 + 2 befindet sich auf den Seiten 16–17. Beispiele für kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen finden sich auf Seite 58.

2. Richtig Schreiben anbahnen



AUFGABENBEISPIEL: FESTIGUNGSAUFGABEN (LAUF-, SCHLEICH-, PARTNER- ODER WENDEDIKTATE)

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Realisierungen des klassischen Diktates in der Schule, die man alternative Diktatformen nennt (z.B. Menzel 1997). Auch die konkrete Umsetzung einer bestimmten alternativen Diktatform kann von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren. Die Lehrkraft bestimmt den Schwierigkeitsgrad und die Kriterien, die beim Schreiben beachtet werden müssen (z.B. die Wörter müssen aus der gleichen Wortfamilie kommen; bestimmte Rechtschreibphänomene beinhalten; eine bestimmte Wortart abdecken etc.).

Vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten auf Buchstaben-, Wort- und Textebene

Das Laufdiktat

1. Lege einen Text entfernt von deinem Platz ab.
2. Geh zu dem Text und merke dir ein Wort oder einige Wörter. Achte besonders auf schwierige Stellen im Wort.
3. Geh zu deinem Platz zurück und schreibe auf, was du dir gemerkt hast.
4. Schreibe so den ganzen Text ab.
5. Wenn du fertig bist, hol den Text an deinen Platz und überprüfe, was du geschrieben hast.
6. Korrigiere die falsch geschriebenen Wörter.



Es ist den Kindern selbst überlassen, wie viel sie sich merken.

Die Selbstkontrolle bahnt das eigenständige Überarbeiten als Strategie an.

Das Partnerdiktat

1. Lest euch den Text/die Wortliste genau durch. Achtet dabei auf die schwierigen Stellen.
2. Markiert die schwierigen Stellen mit einem bunten Stift.
3. Nun diktiert ein Kind dem anderen Kind Wort für Wort. Achtet dabei auf eine deutliche Aussprache der Wörter.
4. Wer diktiert muss darauf achten, dass die Wörter richtig geschrieben werden. Bei einem Fehler sagt ihr: „Stopp, hier ist ein Fehler, überleg noch mal!“ Du kannst das fehlerhafte Wort auch Buchstabe für Buchstabe diktieren.
5. Wenn das Diktat fertig ist, tauscht ihr die Rollen.



Kooperative Lernformen sind oftmals motivierend für die Kinder.

Es ist auch denkbar, dass die Kinder eigene Texte diktieren.



WO FINDE ICH WEITERE AUFGABEN/MATERIALIEN ZU DEM THEMA?

- Im Grundwortschatz finden sich insbesondere auf den Seiten 58 und 59 vielfältige Übungsformen und Aufgabenformate, darunter auch weitere Beispiele für alternative Diktatformen zum Einüben und Festigen des Wortmaterials.

3. Schreibflüssigkeit fördern



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT



Unter dem Begriff Schreibflüssigkeit versteht man die Fähigkeit, innerhalb einer angemessenen Zeit einen lesbaren, orthographisch und grammatisch korrekten Text zu verfassen. Die Schreibflüssigkeit basiert somit auf verschiedenen Grundfähigkeiten, wie der Graphomotorik, dem schnellen Abruf phonographischer Verbindungen sowie implizitem und explizitem Wissen über orthographische, grammatische und semantische Eigenschaften von Wörtern und Wortverbindungen. Sie gehört damit zu den hierarchieniedrigen Schreibkompetenzen. Auch das Formulieren eines Textes gehört zur Schreibflüssigkeit. Dabei werden vorliegende Gedanken zu kohärenten Spracheinheiten verschriftlicht (Stephany et al. 2020). Besonders wichtig ist dabei die Automatisierung der graphomotorischen Prozesse, denn sie sorgt für eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und ermöglicht die Konzentration auf hierarchiehöhere Prozesse wie beispielsweise das Planen und Überarbeiten (Stephany, 2019). Wenn Schreiberinnen und Schreiber Formulierungen nicht schnell genug abrufen können, Schreibbewegungen mühsam sind und zu viel Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung gelegt werden muss, wird das Arbeitsgedächtnis übermäßig belastet. Dies kann zur Folge haben, dass die Textqualität und -quantität leidet und dass das Schreiben als solches als sehr mühsam empfunden wird.

Der Sichtwortschatz dient der Verbesserung der Schreibflüssigkeit. Kinder automatisieren durch regelmäßige Übung die Schreibung häufig vorkommender Wörter, sodass kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Schreibprozesse frei werden. Erst wenn die Schreibflüssigkeit ausreichend ausgeprägt ist, d. h. weitestgehend automatisiert abläuft, kann sich die Schreiberin oder der Schreiber kognitiv auf andere Aspekte des Schreibens, wie z. B. das Planen oder Formulieren, fokussieren. Im Anfangsunterricht spielt insbesondere die Handschrift dabei eine wichtige Rolle. Die Schülerinnen und Schüler müssen die richtigen Bewegungsmuster für die einzelnen Buchstaben erlernen und diese möglichst ökonomisch umsetzen. Studien zeigen, dass eine flüssige und lesbare Handschrift mit der Schreibleistung, dem Wortschatz und der Textlänge zusammenhängt (Odersky et al. 2023). Diese Befunde erklären sich durch den Umstand, dass die Grundfertigkeiten im Schreiben mit den Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses zusammenhängen: Wer flüssig schreibt (und liest), also einen hohen Grad an Automatisierung erreicht hat, gewährleistet eine Entlastung für das Arbeitsgedächtnis. Dieses hat dann Kapazitäten frei, um sich auf das Planen eines Textes, die Formulierung von Inhalten und orthographisch korrekte Schreibungen zu konzentrieren.

3. Schreibflüssigkeit fördern



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/ PRAKTISCHE TIPPS

Zur Förderung der Schreibflüssigkeit sollte beinahe täglich etwa zehn Minuten das automatisierte Schreiben geübt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder darauf achten, dass sie zügig, lesbar und richtig schreiben. Um einen schnellen Abruf aus dem lexikalischen Gedächtnis einzuüben, eignet sich die Arbeit mit dem Grundwortschatz.

Richtiges Abschreiben ist eine sinnvolle Übung, um Schreibflüssigkeit zu fördern. Dabei ist es wichtig, dass diese Übungsform nicht als Sanktion im Sinne einer Strafarbeit im Unterricht eingesetzt wird.

Flüssiges Abschreiben ist kein simpler Kopiervorgang, sondern eine komplexe kognitive Leistung, denn der abzuschreibende Text muss sprachlich analysiert, memoriert und reproduziert werden. Andererseits entlastet die Vorlage das Arbeitsgedächtnis, weil weder geplant noch formuliert werden muss. Neben dem Einprägen häufiger Wörter ist es zudem sinnvoll, den Transfer von Modellwörtern auf andere Wörter zu ermöglichen und im Sinne einer kognitiven Aktivierung orthographische Muster und Morpheme entdecken, reflektieren und selbstständig untersuchen zu lassen. Beim automatisierten Schreiben ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Nachzudenken Laut-

Buchstaben-Beziehungen sicher beherrschen und Wörter richtig schreiben können. Der sogenannte Sichtwortschatz, d. h. der automatisierte Abruf von Wörtern aus dem lexikalischen Gedächtnis, ist wichtig für die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses.

Die Lehrkraft kann die Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie

- Wortmaterial auswählt, das regelhafte Wörter enthält;
- regelmäßige, kurze Übungseinheiten durchführt, die sich oft wiederholen;
- bei Übungsformen wie den alternativen Diktat-Formen die visuelle Unterstützung der Wortlisten oder Texte ermöglicht, damit Kinder die Wörter nicht nur hören, sondern auch sehen können;
- sinnvolle Übungsschritte beim Abschreiben einführt: Wort anschauen und merken, Stolperstellen im Wort identifizieren und markieren, Wort schreiben, Wort zur Kontrolle lesen, Wort mit Vorlage überprüfen und ggf. verbessern;
- individualisiertes Üben mit Lernkarteien etabliert;
- darauf achtet, dass die Kinder die richtigen Bewegungsmuster für die einzelnen Buchstaben durchführt und diese möglichst ökonomisch und effizient umsetzt.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR/VERLINKUNGEN

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ finden sich mehrere Angebote zum Thema Schreibflüssigkeit. Dieses umfasst insgesamt drei Erklärvideos (Baustein 2) und ein Online-Seminar zum Thema „Förderung der Formulierungsflüssigkeit“ (Baustein 3.2).
- Die Länder Berlin und Brandenburg haben auf ihrem Bildungsserver ein Materialpaket zur Förderung der Schreibflüssigkeit im Anfangsunterricht zum kostenlosen Download bereitgestellt: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Startpaket_Schreibfluessigkeit.pdf
- In der Reihe „Masterclass“ sind länderübergreifend mehrere frei verfügbare Episoden zum Thema Schreibdidaktik als Videoformat entstanden. Das Video zum Thema „Schreibflüssigkeit“ ist hier abrufbar: <https://vimeo.com/814188932/f843475487?share=copy>



3. Schreibflüssigkeit fördern



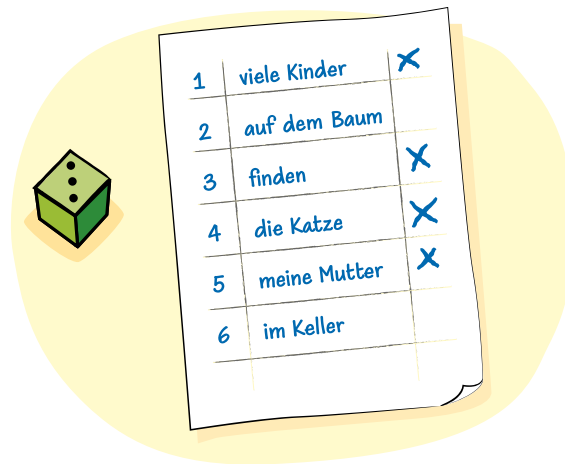
AUFGABENBEISPIEL: SILBEN, WÖRTER ODER WORTGRUPPEN SPIELERISCH EINÜBEN

Auf einer Vorlage notieren entweder die Kinder oder die Lehrkraft die Zahlen 1–6 und dazugehörige Silben, Wörter oder Wortgruppen. Ziel ist es, alle sechs Wörter bzw. Wortgruppen zu erwürfeln und möglichst zügig fehlerfrei abzuschreiben.

Die Kinder würfeln abwechselnd. Die mitspielenden Kinder können sich gegenseitig kontrollieren und verbessern.

Die Kinder können in Leistungsgruppen Vorlagen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad bearbeiten.

Die Vorlagen können als Wendediktat genutzt werden.



aus: Lesen macht stark 1+2 (2014), Lehrerheft S. 125



AUFGABENBEISPIEL: EINE GESCHICHTE ZU EINEM IMPULSBILD SCHREIBEN

Die Zeitvorgabe kann auch weggelassen werden, um Kinder zu entlasten, die dadurch überfordert wären.

Die Planungszeit ist wichtig, damit das Kind Schreibideen entwickeln kann.

Der Bildimpuls sollte motivierend als Schreib Anlass wirken.

Anhand eines Bildimpuls wird folgende Aufgabe gestellt:

1. Wie viel kannst du in 2 Minuten aufschreiben?
2. Du kannst einzelne Wörter, Sätze oder einen Text schreiben.
3. Schau dir dafür eine Minute lang das Bild an und erzähle dir leise im Kopf, was du aufschreiben könntest.
4. Jetzt darfst du den Stift in die Hand nehmen und anfangen, deine Ideen so schnell wie möglich aufzuschreiben.



aus: Lesen macht stark 1+2 (2014), Schülerheft S. 20

3. Schreibflüssigkeit fördern



AUFGABENBEISPIEL: SICHTWORTSCHATZ AUFBAUEN

1. Schreibe Wörter in eine Reihe untereinander, die du kennst und die du schon gut aufschreiben kannst.
2. Anschließend wählst du ein Wort aus, zu dem du noch mehr aufschreiben kannst, wie z. B. Schere/schneiden

Eis

Bauch

Nudeln

Wort

Durst

Eltern

Film

Tafel

Die Aufgabe soll Kinder dazu anregen, einzelne „eigene“ Wörter so zu ergänzen, dass komplexe Wortgruppen entstehen.

Die Kinder können durch Bildmaterial oder durch vorgegebene Wörter unterstützt werden

Das Wortmaterial entspricht dem Lernstand des Kindes.

Quelle: https://wiki.edu-ict.ch/_media/quims/fokusa/uebersicht_basale_schreibfaehigkeiten_lp21_2306.pdf



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Die Fachhochschule Nordwestschweiz hat in ihrem Projekt „QUIMS“ Musteraufgaben zum Schreiben auf allen Schulstufen entwickelt und veröffentlicht. Darunter finden sich auch Aufgabenbeispiele zur Förderung der Schreibflüssigkeit: <https://wiki.edu-ict.ch/quims/fokusa/mua>
- Die im Abschnitt „Richtig Schreiben anbahnen“ beschriebenen Übungsformate zur Festigung/ Automatisierung mittels alternativer Diktatformen können auch zur Förderung der Schreibflüssigkeit eingesetzt werden.



4. Frühes Texteschreiben fördern



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT

Das Verfassen von Texten stellt besondere Anforderungen an die Schreiberinnen und Schreiber. Voraussetzung für das Schreiben des Textes ist die Idee, worüber geschrieben werden soll, das Wissen über das Thema (Weltwissen) und der dafür benötigte Wortschatz. Von den ersten Überlegungen/ der ersten Idee bis zum fertigen Text müssen verschiedene Teilprozesse durchlaufen und gleichzeitig viele verschiedene Handlungen durchgeführt werden:

- Planungsphase: Zunächst muss entschieden werden, an wen der Text gerichtet ist (Adressatinnen und Adressaten des Textes), was das Ziel des Textes darstellt (kommunikative Absicht des Textes) und wie er aufgebaut sein soll (Textstruktur).
- Formulierungsphase: Während des Schreibens müssen passende sprachliche Mittel ausgewählt und in schriftliche Formulierungen überführt werden. Dabei gilt es Rechtschreib- und Grammatikregeln zu beachten.
- Überarbeitungsphase: Während und nach dem Schreiben des Textes müssen einzelne Textteile sowohl inhaltlich als auch sprachlich-formal überarbeitet werden.
- Präsentation: Je nach Art des Textes variiert die Form der Präsentation. Diese ist nicht unwesentlich, denn die Wirkung eines Textes zeigt sich erst durch das „Veröffentlichen“ des Textes für andere.

Der Schreiberin und dem Schreiber werden während des Schreibprozesses inhaltliche Kompetenz, Zielsetzungskompetenz, Strukturierungskompetenz, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz abverlangt – und dies in einer völlig anderen Form als bei der mündlichen Kommunikation, die normalerweise in einer direkten Kommunikationssituation stattfindet. Beim schriftsprachlichen Handeln ist die zeitliche und räumliche Gemeinsamkeit in der Regel nicht gegeben, so dass nonverbale Kommunikationskanäle nicht zur Verfügung stehen (Gestik, Mimik) und keine Möglichkeit der direkten Nachfrage besteht (Hochstadt et al. 2013). Dies muss der Schreiberin und dem Schreiber beim Verfassen des Textes bewusst sein, um die

Adressatenorientierung im Blick zu behalten. Die Schreibaufgabe legt fest, welche Teilkompetenzen dem schreibenden Kind abverlangt werden sollen (z.B. Strukturierungskompetenz im Hinblick auf eine bestimmte Textsorte). Wenn die Schreibaufgabe das Ziel und den Adressaten des zu schreibenden Textes klar definiert, können sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den Inhalt und die Auswahl der sprachlichen Mittel getroffen werden. Der Grad der Schwierigkeit beim Schreiben hängt davon ab, welche Ansprüche der Text, der geschrieben werden soll, erfüllen muss. So ist eine Erzählung im Sinne einer Wiedergabe von Selbsterlebtem oder auch Erfundenem einfacher als z.B. die Produktion einer Textanalyse. Je offener die Aufgabenstellung ist, desto mehr ist der Schreiber bzw. die Schreiberin gefordert, selbst ein geeignetes Schreibziel zu finden. Der Schreibprozess sollte so angelegt sein, dass sich die Kinder intensiv und reflektiert mit den drei wesentlichen Prozessphasen (planen, formulieren, überarbeiten) auseinandersetzen und diesen genügend Zeit im Unterricht eingeräumt wird (→ **Baustein 4.4. Starke BASIS!**)



4. Frühes Texteschreiben fördern



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/PRAKTISCHE TIPPS

Dem Verfassen eigener Texte wird auch schon im Anfangsunterricht eine hohe Bedeutung beigemessen. Schreibangebote können sehr vielfältig sein, sofern dem Kind klar ist, für wen und warum es schreiben soll, das Schreiben also in einen kommunikativen Rahmen eingebettet ist, der zum Schreiben motiviert. Eine Schreibaufgabe wird so ausgewählt, dass sich die Kinder von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können. So kann zu Beginn von Klasse eins ein Schreibangebot ein leeres Blatt sein, auf dem jedes Kind etwas über sich selbst schreibt oder malt. Ein Kind soll nicht erst dann mit dem Schreiben von Texten beginnen dürfen, wenn es einigermaßen sicher im Umgang mit der Rechtschreibung ist. Auch schon erste Schreibversuche von Kindern, gerne auch ergänzt durch Bilder, haben einen kommunikativen Charakter und können als erstes Schreibprodukt gewürdigt werden. Beim Schreiben von Wörtern und Texten erfahren die Kinder, welche Funktion Schrift hat und wozu Schreiben können bzw. Rechtschreiben können nützlich ist. Erfahren Kinder beim Präsentieren ihres Textes, dass dieser nicht verstanden wird, wenn viele Rechtschreibfehler enthalten sind oder wesentliche Informationen fehlen, erkennen sie die Notwendigkeit, diesen inhaltlich und rechtschriftlich zu überarbeiten. Dieser Schritt ist sehr komplex und bedarf jahrelanger Übung. Wenn der Schreibprozess Schritt für Schritt durch die Lehrkraft angeleitet wird, wirkt dies unterstützend. So können gemeinsam Ideen für einen Text gesammelt und z.B. in einen Stichwortzettel oder ein Gedankennetz übertragen werden. Auch das gemeinsame (mündliche) Formulieren von Sätzen kann den Schreibprozess entlasten. Die inhaltliche Überarbei-

tungsphase kann z.B. durch das Vorlesen von Textteilen oder des ganzen Textes vorbereitet werden. Die Zuhörer stellen Fragen zum Text, wenn etwas unklar oder nicht nachvollziehbar ist. Dies ist eine gute Vorbereitung für das Überarbeiten von Texten in Schreibkonferenzen. Die rechtschriftliche Überarbeitung ist zunächst zweitrangig zu betrachten, diese wird im Anfangsunterricht in der Regel durch die Anleitung der Lehrkraft vorgenommen, indem z.B. der Text von der Lehrkraft abgetippt und dem Kind in einer rechtschriftlich korrekten Fassung zur Verfügung gestellt wird. Sobald das Kind in seiner Lernprogression soweit ist, dass es selbst erste rechtschriftliche Überarbeitungen vornehmen kann, regt die Lehrkraft dies durch die Festlegung von Überarbeitungsschwerpunkten gezielt an.

Sinnvolle und motivierende Schreibangebote für die Klassen 1 und 2 können folgende sein:

- Das bin ich: Ein Steckbrief über sich selbst; alle Steckbriefe können zu einem Klassenbuch gebunden werden, das im Klassenzimmer ausliegt.
- Briefe schreiben an einen „echten“ Adressaten; im Klassenzimmer steht ein Briefkasten, der regelmäßig geleert wird, und die Briefe werden auch zugestellt.
- Eine Einladung schreiben zu einem Ereignis, das tatsächlich stattfindet
- Bastelanleitungen/Rezepte schreiben
- Rätsel und Witze schreiben
- Was-wäre-wenn-Geschichten schreiben, die Zuhörer spinnen anschließend die Geschichte weiter.
- Erlebnisse aufschreiben
- Schreiben zu Bildern, Gemälden, Fotos, Gegenständen, Musik



WEITERFÜHRENDE LITERATUR/VERLINKUNG

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ befindet sich in Baustein 1.4 ein Erklärvideo mit Übungsmethoden und Aufgaben für das freie Schreiben. Baustein 4.4 enthält eine Handreichung zu situativen Schreibaufgaben.
- In der Reihe „Masterclass“ sind länderübergreifend mehrere frei verfügbare Episoden zum Thema Schreibdidaktik als Videoformat entstanden. Das Video zum Thema „Gute Schreibaufgaben“ ist hier abrufbar: <https://vimeo.com/814189721/c400dadd8f?share=copy>



4. Frühes Textschreiben fördern



AUFGABENBEISPIEL: EINEN STECKBRIEF SCHREIBEN

Zur Unterstützung des Schreibprozesses kann zur Orientierung die Textstruktur vorgegeben werden und die Kinder tragen ein.

Das Schreibziel und der Adressat sind klar benannt: Ein Freundebuch für die Klasse.

1. Trage in das Freundebuch ein.
2. Lass zunächst deinen Namen frei.
3. Die Kinder aus der Klasse sollen raten, wer du bist.

Das Textmuster ist vorgegeben und dient der Orientierung. Dies entlastet die Kinder und hilft, sich auf den Inhalt zu fokussieren.

Die Wirkung wird überprüft, indem erraten wird, wer gemeint ist.

Ein Tierrätsel schreiben.

1. Entscheide dich für ein Tier.
2. Beschreibe dein Tier.
3. Dein Partner soll das Tier erraten.

Mein Tier hat ein weiches
und braunes Fell.
Mein Tier ist ein Haustier.
Mein Tier kann ...
Mein Tier hat ...
...



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ findet sich in der Handreichung zu Baustein 1.4 eine Auflistung von motivationsfördernden Schreibaufgaben.
- Der Fortbildungsserver Baden-Württemberg bietet Impulse rund um das Schreiben von Texten an: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/



4. Frühes Textschreiben fördern



AUFGABENBEISPIEL: EINE EINLADUNG SCHREIBEN

Möchte man die Textsorte „Einladung“ einführen, bietet es sich an, diese in einen für die Kinder bedeutsamen Kontext einzubetten. Es wird ein Fest geplant, das in der Klasse tatsächlich stattfindet. So richtet sich die Einladung an reale Gäste (z. B. Eltern, Geschwister, Großeltern, Nachbarklasse).

Was wird gefeiert?

Wo wird gefeiert?

Wann wird gefeiert?

Liebe/r

Wer ist eingeladen?

Was soll mitgebracht werden?

Wer lädt ein?

Viele Grüße, Dein/e

Die Gedankenblasen dienen als Gedächtnisstütze für das schreibende Kind und entlasten die Planungsphase.



AUFGABENBEISPIEL: VON EINEM ERLEBNIS ERZÄHLEN

Zur Unterstützung des Schreibprozesses kann das Schreiben des Textes Schritt für Schritt angeleitet bzw. unterstützt werden.

Gedankennetz



Stichwortzettel



Erzähle, was du in den Sommerferien erlebt hast.



1. Entscheide, wem du von deinen Ferien erzählen möchtest.
2. Plane, was du schreiben möchtest. Du kannst einen Stichwortzettel oder ein Gedankennetz anlegen.
3. Schreibe deinen Text und beachte dabei:
Wie heißt die Überschrift?
Wo hast du deine Ferien verbracht?
Wer war dabei? Wie bist du dort hingekommen?
Was hast du dort erlebt? Was war der schönste/lustigste/spannendste/traurigste Moment?
Wie bist du zurückgekommen? Wie hat es dir gefallen?
4. Lies deinen Text einem anderen Kind vor.



Schreibziel und Adressat sind geklärt.

Die Wortsammlung hilft, Ideen für den Inhalt des Textes festzuhalten.

Die Leitfragen unterstützen die Einteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss.

5. Leseflüssigkeit fördern



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT

Lesen lernen ist ein komplexer Prozess, der aus unterschiedlichen kognitiven Teilprozessen besteht (Jambor-Fahlen & Philipp 2022). Diese Teilprozesse sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt: So unterscheidet man zwischen hierarchieniedrigen Kompetenzen (Leseflüssigkeit) und hierarchiehohen Kompetenzen, wie die Anwendung von Lesestrategien. Basale Leseleistungen wie die Automatisierung des Wort- und Satzlesens werden im Konstrukt der Leseflüssigkeit zusammengefasst. Hierbei entschlüsseln Leserinnen und Leser die schriftlichen Zeichen (Buchstaben, Wörter) indem sie ihnen entsprechende konventionalisierte Bedeutungen zuordnen. Das Dekodieren (Erlesen) wird durch Wiederholung automatisiert, um so das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und dadurch wesentliche Informationen vorübergehend speichern und gleichzeitig verarbeiten zu können. So wird das flüssige Lesen erlangt. Dies ist zum Beispiel erforderlich, um einen Satz am Ende inhaltlich verstanden zu haben, ohne den Anfang bereits wieder vergessen zu haben. Damit bildet die Leseflüssigkeit eine notwendige Voraussetzung für die Bedeutungserschließung von Texten. Die Leseflüssigkeit ist in sich ein komplexes Konstrukt. Es vereint vier Teilaspekte: die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zu lautem und leisem Lesen, welche es ermöglicht, die Bedeutung des Gelesenen zu er-

schließen (Rosebrock & Nix 2006, S. 94). Die Leseflüssigkeit zählt zu den durch zahlreiche Forschungsergebnisse gut dokumentierten Komponenten des Lesens. Die Förderung der Leseflüssigkeit trägt wesentlich zu einem besseren Leseverstehen bei (Klicpera et al. 1993, NRP 2000). Besonders wirkungsvolle Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit sind Lautleseverfahren. Es gibt unterschiedliche Aspekte des Lautlesens: das wiederholende Lesen (Einschleifen) und das chorische Lesen (positive Wirkung eines kompetenten Vorbilds). Solche Übungen lassen sich im Unterricht oder während der individuellen Förderung in der Kleingruppe realisieren (Rosenbrock et al. 2011).

Der Bildungsplan Baden-Württemberg für das Fach Deutsch benennt explizit die Förderung der Leseflüssigkeit als Instrument zur Steigerung des Leseverstehens (S. 17 + 27). In den landeseigenen Programmen spiegelt sich die Relevanz dieses Thema ebenfalls wider. So bietet das Land Baden-Württemberg im Rahmen der BiSS-Initiative ein strukturiertes und systematisches Lesetraining mittels Lautlesetandems an (<https://starke-basis-bw.de/enrol/index.php?id=47>).



5. Leseflüssigkeit fördern



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/PRAKTISCHE TIPPS

Bei der Förderung der Leseflüssigkeit geht es im Wesentlichen um die Automatisierung des Leseprozesses auf Buchstaben-, Wort-, und Satzebene. Im Anfangsunterricht kommt es besonders darauf an, dass die Kinder eine sichere Laut-Buchstaben-Zuordnung entwickeln sowie Silben und Wörter schnell und genau lesen können. Für eine gelingende Förderung ist es wichtig, in kurzen Zeitspannen und engen Abständen das Lesen zu üben.

Zu den „Grundsätzen einer wirksamen Förderung von basalen Fähigkeiten“ (Sturm 2017) gehört demnach, beinahe täglich Übungsformate mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen, bei denen Aufgabenformate mehrfach wiederholt werden, die aber von kurzer Dauer sind, d. h. häufige Übungseinheiten von 15 bis 20 Minuten. Da die Leseflüssigkeit aus unterschiedlichen Teilkomponenten besteht, sollten diese auch gezielt eingeübt werden, was unterschiedliche Übungsformate mit sich bringt: → Beim **Üben des genauen Lesens** ist es das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler auch minimale Unterschiede in den Wörtern richtig erlesen können. Dazu können reale Wörter, sogenannte Minimalpaare, genutzt werden (Hund – Hand) oder auch Pseudowörter (Tisch – Tiff). Dabei kann die Lehrkraft z. B. unterstützen, indem sie

- die Begriffe zunächst vorliest,
- die Wörter zunächst silbenweise aufdeckt, während das Kind liest,

- mit dem Kind erarbeitet, an welcher Stelle sich die Wörter unterscheiden.

→ Beim **automatisierten Lesen** ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ohne nachzudenken Laut-Buchstaben-Beziehungen sicher beherrschen und ganze Wörter erkennen können, ohne Buchstabe für Buchstabe zu erlesen. Besondere Bedeutung kommt dabei der silbischen Gliederung zu. Der sogenannte Sichtwortschatz, d. h. der automatisierte Abruf von Wörtern aus dem lexikalischen Gedächtnis, ist wichtig für die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses.

Die Lehrkraft kann die Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie

- Wortmaterial auswählt, das regelhafte Wörter enthält,
- häufige Funktionswörter (und, die, von, ...) und auch häufige Inhaltswörter (Tag, Frau, Kind, ...) einüben lässt (s. Grundwortschatz),
- regelmäßige, kurze Übungseinheiten durchführt, die sich oft wiederholen,
- Silben im Wort markiert bzw. entsprechende silbische Leseübungen besonders fördert,
- individualisiertes Üben mit Lernkarteien etabliert,
- die Komplexität des Wort- bzw. Textmaterial vom Einfachen zum Schwierigen steigert. Sätze sind einfach, wenn sie kurz sind, im Präsens gebildet werden und Nomen statt Pronomen enthalten.



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Einen guten Überblick über den theoretischen Hintergrund, die Diagnose und auch die konkrete Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautlesetandems bietet das Buch „Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe“ von Cornelia Rosebrock et al. (2011).
- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ finden sich mehrere Angebote zum Thema. Darunter zwei Erklärvideos (Baustein 1) mit konkreten Übungsmöglichkeiten und ein Online-Seminar zum Thema „Lautleseverfahren“ (Baustein 2).
- Grundlegende Informationen zum Thema – kurz und übersichtlich zusammengestellt – finden sich auf der BiSS-Homepage (<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautleseverfahren-repeated-reading-wiederholtes-lautlesen-chorisches-lesen/>) und in der frei verfügbaren BiSS-Broschüre „Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht“ (<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>).



5. Leseflüssigkeit fördern



AUFGABENBEISPIEL: AUTOMATISIERUNG DER LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

In diesem Beispiel geht es vor allem darum, Laute und Silben zu identifizieren.

Die Lehrkraft liest nacheinander die Silben oder die Wörter vor. Die Kinder markieren die gehörten Silben oder Wörter auf ihrem Zettel, indem sie diese einkreisen. Wenn die Kinder drei Silben / Wörter in einer Reihe (diagonal, waagrecht oder senkrecht) identifiziert haben, dürfen sie laut „Bingo!“ rufen.

Silben oder Wörter nutzen, je nach Leistungstand der Kinder

Lernwörter nutzen, die gerade im Unterricht thematisiert werden

Minimalpaare, wie *Hund – Hand* oder *mu – bu* nutzen, um auch das genaue Lesen zu üben

Bingo

me	mo	mu
be	bo	bu
le	lo	lu

Malen	Zeit	Brief
Schule	Wand	sind
Baum	Zaun	schwer



AUFGABENBEISPIEL: GENAUES LESEN

Die Lehrkraft hängt eine Bildkarte von einem Schaf an die Tafel und schreibt die drei Wörter Schat, Schal, Schaf dazu. „Wo steht Schaf? Schau genau hin.“ Die Kinder benennen das richtige Wort und die Lehrkraft kreist das Wort Schaf ein. „Nun sollst du auch solche Aufgaben lösen! Finde das richtige Wort. Es können auch Quatschwörter vorkommen. Lies genau und kreise immer das passende Wort ein.“

Es können reale Wörter oder Pseudowörter genutzt werden.

Übungen zum genauen Lesen können auch mit Zeitangabe durchgeführt werden.

Fortgeschrittene Leserinnen und Leser können schwierige Wörter lesen.

	Schat Schal <u>Schaf</u>
	Kasten Karten Kanten

	Salat Sappe Sahne
	Halm Helm Holm

	Apfelsand Affensaft Apfelsaft
	Feuerwehrmann Feierwehrmann Feuerwahrmann

	Polizieauto Polizeiauto Polizeiauge
	Fledermaus Federmaus Fliedermaus

5. Leseflüssigkeit fördern



AUFGABENBEISPIEL: ÜBUNGEN MIT ZEITVORGABE

Wenn du das Startsignal hörst, beginnst du die Wörter flüsternd zu lesen. Wenn du das Stoppsignal hörst, beendest du das Lesen. Zeichne einen Strich hinter dein zuletzt gelesenes Wort.

Treppenwörter
1 Minute lesen

Lies die Wörter. Wie weit kommst du?
Zeit: 1 Minute

Spiel Spielzeug Spielzeugkiste	Haus Hausaufgaben Hausaufgabenzeit
Hand Handball Handballspiel	Hunde Hundespiel Hundespielwiese
Spiel Spielzeug Kinderspielzeug Kinderspielzeugkiste	

Übungen enthalten Zeitvorgaben, damit die Kinder zügig lesen.

Ziel ist es, dass die Kinder schnell lesen und Silben und Wörter auf einen Blick erkennen können.

Es können auch Silben gelesen werden: mi, mi-mo, mi-mo-ma

Angelehnt an: Die Textprofis, Schülerheft „Wir trainieren flüssig lesen“, S. 11



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ ist im Baustein 1.3 ein Erklärvideo mit vielen Übungsbeispielen zum Thema Förderung der Leseflüssigkeit zu finden. Dort befindet sich unter „weitere Programme“ auch eine Kachel zu BiSS-Transfer. In der BiSS-Kachel finden sich Übungen zur Förderung der Leseflüssigkeit und zum genauen Lesen.
- Die Länder Berlin und Brandenburg haben auf ihrem Bildungsserver ein Materialpaket zur Förderung der Leseflüssigkeit im Anfangsunterricht zum kostenlosen Download bereitgestellt:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesefluessigkeit/Lesefluessigkeit_Starterpaket_2019.pdf



6. Erste Lesestrategien einführen



ERKENNTNISSE AUS DER WISSENSCHAFT

Gelingt das Lesen bereits automatisiert und flüssig (Leseflüssigkeit), helfen Lesestrategien dabei, den Text zu erschließen sowie den eigenen Leseprozess zu steuern, indem sie Kontextfaktoren wie Ziel des Lesens, Hintergrundwissen zum Thema und die Struktur des Textes berücksichtigen. Die Anwendung von Lesestrategien zählt zu den hierarchiehohe Kompetenzen. Lesestrategien sind ein wichtiger Bestandteil von Lernstrategien, denn sie steuern das eigene Lernen und unterstützen die Aufnahme, die Verarbeitung und Speicherung von neuen Informationen (Krug & Nix 2017). Für einen effektiven Strategieeinsatz muss man nicht nur wissen, welche Strategien es gibt, sondern auch, wie man sie konkret anwendet, wann man bestimmte Strategien anwenden kann und wann nicht und was der Grund dafür ist (Philipp 2015; 52). Lesestrategien müssen also explizit und systematisch vermittelt und eingeübt werden, sodass sie sicher im Langzeitgedächtnis gespeichert sind und situationsentsprechend abgerufen werden können. Lesestrategien fungieren somit als absichtsvolle, bewusstseinsfähige

Handlungspläne im Leseprozess und helfen im besten Falle dabei, Probleme im Leseprozess zu lösen.

Deshalb kann man sie auch als mentale Werkzeuge bezeichnen, der Werkzeugkoffer eines geübten Lesers enthält zahlreiche Strategien (ebd.).

Lesestrategien können entweder anhand der Zeitpunkte, an denen die einzelnen Strategien zum Einsatz kommen (vor, während und nach dem Lesen) oder anhand ihrer Funktionen (ordnend, elaborierend, wiederholend) kategorisiert werden.

Ord nende Lesestrategien haben die Funktion, den Text zu strukturieren und die wesentlichen Kernaussagen zu erfassen (z. B. wichtige Textstellen markieren, Zwischenüberschriften finden, eine Zusammenfassung schreiben). Elaborierende Lesestrategien zielen darauf ab, neue Informationen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren – vor allem durch die Aktivierung von Vorwissen, das Formulieren von Fragen an einen Text und die Entwicklung von Vorstellungsbildern. Wiederholende Lesestrategien haben zum Ziel, das Gelesene im Gedächtnis zu verankern, es mit dem vorhandenen Wissen zu vernetzen und somit aus dem Text zu lernen (z. B. Notizen und Zusammenfassungen zum Text erstellen) (Garbe 2020).

Strategisches Lesen beginnt vor dem eigentlichen Lesen und ist nach dem Lesen des Textes nicht beendet. So unterstützt das Nutzen formaler Informationen (Advance Organizer), die der Text bietet (Überschrift, Bilder, optische Gliederung), den Leser und die Leserin dabei, sich angemessen auf den Text vorzubereiten und eine Erwartungshaltung dem Textinhalt gegenüber aufzubauen. Das Wiedergeben des Textinhaltes (Zusammenfassung, grafische Darstellung) nach dem Lesen hilft, das Gelesene zu sichern und als Wissen verfügbar zu machen.



6. Erste Lesestrategien einführen



UMSETZUNG IM UNTERRICHT/PRAKTISCHE TIPPS

Da die Automatisierung des Lesestrategieeinsatzes von Bedeutung ist, ist bei der Vermittlung von Lesestrategien ein langfristiges Training erfolgsversprechender als punktuelle Unterrichtsstunden, in denen eine Lesestrategie lediglich vorgestellt wird. Vielen Schülerinnen und Schülern, die das erste Mal mit einer Strategie konfrontiert werden, fällt es schwer, diese beim Lese-prozess anzuwenden. Daher ist es hilfreich die Strategie zunächst durch Modellierung vorzustellen. Das heißt, die Lehrkraft führt die Strategie sorgfältig ein, indem sie diese innerhalb eines Leseprozesses für alle sichtbar anwendet und währenddessen ihre Gedanken und ihr Tun verbalisiert. So bekommen die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die kognitiven Prozesse erfahrener Strategieanwenderinnen und -anwender, die ansonsten für die Schülerinnen und Schüler

nicht erfahrbar sind. Sie erkennen, wie man einzelne Strategien einsetzt und wozu sie eingesetzt werden (Souvignier 2014). Nur so können sie anschließend selbst passende Lesestrategien auswählen und anwenden. Lesestrategien müssen im Unterricht regelmäßig verwendet und mehrfach geübt werden.

Das Baden-Württemberg eigene BiSS-Transfer-Lesecurriculum beinhaltet verbindliche Lesestrategien, die auf die Zeitpunkte im Lese-prozess ausgerichtet sind und zeigt auf, in welchen Klassenstufen die Strategien vertort sind. Dabei ist jede Strategie mit einem Symbol versehen, das sich jeweils auf die Rahmenhandlung für die Einführung der Strategien bezieht (Detektivgeschichte). Die Symbole lassen sich auch unabhängig von der Rahmenhandlung einführen und verwenden.

TABELLARISCHE ÜBERSICHT ZU DEN BISS-TRANSFER LESESTRATEGIEN

Q = Quartal, Q1 = bis Herbstferien, Q2 = bis Weihnachtsferien, Q3 = bis Ostern, Q4 = bis Sommer

			Kl. 1	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4
Vor dem Lesen		Vorwissen aktivieren: Bilder und Überschriften anschauen, Vermutungen zum Textinhalt anstellen (auch beim Vorlesen) Denke über die Bilder, die Überschrift und das Thema nach.	Q2			
		Sich einen Überblick verschaffen: Überschrift, Hervorhebungen, Schrift, Abschnitte, Textsorte Nimm den Text unter die Lupe.		Q2		
Während des Lesens bzw. nach dem 1. und 2. Lesen		Welche Wörter verstehst du nicht? Finde heraus, was sie bedeuten.	Q3			
		Stelle passende W-Fragen und beantworte sie. (z. B. Wer? Wo? Wann? Was? Wie? Warum?)		Q4		
		Markiere wichtige Wörter (Schlüsselwörter). Achte darauf, nicht zu viel zu markieren.			Q2	
		Texte in Abschnitte gliedern: Unterteile den Text in sinnvolle Abschnitte.			Q3	
		Inhalte eines Abschnitts in einem Satz zusammenfassen: Schreibe zu jedem Abschnitt einen Satz oder eine Überschrift.				Q2
Nach dem letzten Lesen		Inhalte grafisch darstellen: Male ein Bild, das den Inhalt des Textes wiedergibt (z. B. Bild, Mindmap, Weg als „roter Faden“, Skizze, Tabelle, Diagramm)	Q4			
		Inhalte zusammenfassen und wiedergeben: Fasse den Textinhalt so zusammen, dass du ihn präsentieren kannst.			Q4	

Verteilung der Lesestrategien nach Klassenstufen, orientiert an der Lernprogression der Kinder

Einbindung der Lesestrategien in die Phasen des Lese-prozesses

Verknüpfung der einzelnen Lesestrategien mit passenden Symbolen

Systematischer Einsatz, spiralcurriculares Vorgehen

In den ersten beiden Schuljahren werden bereits fünf Strategien eingeführt: Vorwissen aktivieren, unbekannte Wörter klären, Inhalte grafisch darstellen, sich einen Überblick verschaffen und passende W-Fragen

stellen und beantworten. Diese werden spiralcurricular im Laufe der Grundschulzeit immer wieder aufgegriffen, erweitert und vertieft.

6. Erste Lesestrategien einführen



AUFGABENBEISPIEL: VORWISSEN AKTIVIEREN



Soll z.B. die Strategie „Vorwissen aktivieren“ als neue Strategie eingeführt werden, ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft dies konkret vorführt, unter Einbezug der formalen Angebote, die der Text dazu macht (z.B. Überschrift, Bilder). Die Lehrkraft stellt die Strategie zunächst vor und erklärt, wofür diese hilfreich ist. Dann wendet sie die Strategie an und denkt dabei laut bzw. verspricht ihr Tun. Die Lehrkraft bezieht die Kinder in ihre Vorüberlegungen mit ein und nimmt sie auf diese Weise schon ein Stück weit in den Inhalt des Textes mit hinein. Auf diese Weise können Schlüsselwörter bzw. inhaltswichtige Wörter im sogenannten inneren Lexikon aktiviert und beim Lesen schneller abgerufen werden.

Vorwissen aktivieren, Vorstellungen und Erwartungen aufbauen

Impulse für lautes Denken unter Einbezug der Kinder

Der Text wird vorgelesen, dabei werden richtige/falsche Vermutungen angesprochen



Im nächsten Schritt geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Scaffolding die ihnen vorgestellte Strategie einüben. Hier ist zu empfehlen, dass eine Schülerin oder ein Schüler die vorgestellte Strategie vor der Klasse demonstriert und dabei von der Lehrkraft unterstützt wird. Dies benötigt viel Zeit und zahlreiche Übungsmöglichkeiten an unterschiedlichen Texten.

Sobald die Kinder sicher im Einsatz der Strategie sind, üben sie die Strategie eigenständig oder in Partnerarbeit, haben jedoch genügend Gelegenheit, Fragen zu stellen oder sich auszutauschen.

Wichtig ist, dass die Vorgehensweise dabei von der Lehrkraft weiterhin begleitet wird.



6. Erste Lesestrategien einführen



AUFGABENBEISPIEL: UNBEKANNTE WÖRTER KLÄREN



Soll die Strategie „unbekannte Wörter klären“ eingeführt werden, ist es sinnvoll, dabei zunächst die Strategie „Vorwissen aktivieren“ anzuwenden (siehe Seite 32). Anschließend stellt die Lehrkraft die neue Strategie vor und erklärt, wofür diese hilfreich ist: Die Bedeutung eines Wortes zu kennen, ist wichtig für das Verstehen von Texten. Die Lehrkraft wendet die Strategie an und denkt dabei laut bzw. verspricht ihr Tun. Die Lehrkraft liest den Text laut vor, hält an den Stellen an, wo ein Wort (für bestimmte Kinder) unbekannt sein könnte und verbalisiert, dass sie dieses Wort nicht kennt. Sie markiert die Stelle und wiederholt dies für den gesamten Text. Dabei bezieht sie die Kinder in ihre Überlegungen mit ein.

Das Wort Dünen kenne ich nicht.

Auf dem Bild sehe ich Sandhügel. Ich weiß nicht genau, ob das Dünen sind.

Es ist mir noch nicht ganz klar, ob ich richtig verstanden habe, was Dünen sind. Ich frage nach.

Ach so, Dünen sind Sandhügel.

Ich glaube, ich muss nachfragen, was Dünen bedeutet.

Jetzt bin ich fertig mit dem Text.

Ich unterstreiche das Wort Dünen, damit ich nicht vergesse, nachzufragen.

Wer kann mir sagen, was Dünen sind?

Ich lese weiter. Vielleicht erfahre ich im Text, was das Wort Dünen bedeutet.

Urlaub am Meer

Tina macht mit Mama und Papa Urlaub am Meer. Gleich am ersten Tag lernt sie Paul kennen. Sie spielen zusammen am Strand. Tina versteckt sich in den Dünen. Paul muss lange suchen.

Sandhügel

Verbalisieren von Gedanken und der Vorgehensweise

Die Wortbedeutung wird durch Nachfragen geklärt. Möglich wäre auch das Nachschlagen der Bedeutung.

Die Bedeutung wird an den Textrand geschrieben.

Nachdem den Schülerinnen und Schülern die Strategie modelliert und erklärt wurde, erfolgt ein eigenständiges Einüben und Anwenden der Strategie. Wichtig ist, dass auf diesen Schritt eine Reflexion erfolgt, damit die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls eine Anpassung ihrer Strategieanwendung vornehmen können. Die Strategie muss weiterhin im Unterricht eingesetzt und von den Schülerinnen und Schülern geübt werden, damit sie gefestigt wird und sich als eine dauerhaft nutzbare Lesestrategie etablieren kann. → **Baustein 1.2 Starke BASIS!**



WO FINDE ICH MÖGLICHE AUFGABEN ZU DEM THEMA?

- Auf der Plattform „Starke BASIS!“ befindet sich unter „weitere Programme“ eine Kachel zu BiSS-Transfer. In dieser Kachel sind die Symbole für die Lesestrategien sowie eine Handreichung zum Einsatz der Lesestrategien zu finden.
- Zudem ist in Baustein 4.1 auf der Plattform ein Erklärvideo aufgestellt zum Visualisieren im Leseunterricht. Baustein 4.3 befasst sich mit unterschiedlichen Lesestrategien.
- www.starke-basis-bw.de





Literaturverzeichnis

- Bangel, M. & Müller, A. (2020). Wörtern und Sätzen auf der Spur: Lösungen und Kommentare für Lehrkräfte. Hannover: Klett/Kallmeyer
- Becker-Mrotzek, M., Bulut, N., Günther, H., Hippmann, K., Holm, A., Jambor-Fahlen, S., Jost, J., Schneider-Streng, G. & Weiß, J. (2014). Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Lehrerheft. Berlin: IQ.SH & Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., Bulut, N., Günther, H., Hippmann, K., Holm, A., Jambor-Fahlen, S., Jost, J., Schneider-Streng, G. & Weiß, J. (2014). Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Schülerheft. Berlin: IQ.SH & Cornelsen.
- Bosch, B. (1937). Grundlagen des Erstleseunterrichts. Korrigierte Reprintausgabe. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Bus, A. G. & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology*, 91(3), 403–414.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen, Konzepte, Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cummins, Jim (2021). Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift, Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Würzburg: Königshausen & Neumann, 34–43.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). Phonetik lehren und lernen. Fernstudienangebot. Germanistik. Deutsch als Fremdsprache, München: Langenscheidt.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2022). Kognitive Aktivierung im Unterricht. Band 2 der Publikationsreihe Wirksamer Unterricht: <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>
- Fix, M. (2002). „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: *Didaktik Deutsch* 12, 39–55.
- Fröhlich, L. P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Kindergartenprogramm. Göttingen: Hogrefe.
- Fuhrhop, N., & Peters, J. (2016). Einführung in die Phonologie und Graphematik. Berlin: Springer.
- Garbe, Ch. (2020). Lesekompetenz fördern. Stuttgart: Reclam.
- Garcia, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Grießhaber, W. (2004). Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (67), 65–87.

- Hippmann, K. (2008). Prädiktoren des Schriftspracherwerbs im Deutschen (Doctoral dissertation, Aachen, Techn. Hochsch., Diss., 2008).
- Hochstadt, Ch., Krafft, A. & Olsen, R. (2013). Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto.
- Jambor-Fahlen, S. (2018). Die Entwicklung der frühen Wortschreibung in den ersten beiden Schuljahren. Eine empirische Untersuchung unvollständiger Schreibungen. Dissertationsschrift. KöBeS (12). Duisburg: Gilles&Francke.
- Jambor-Fahlen, S. & Philipp, M. (2022): Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten. Weinheim: Beltz Juventa, 9–33.
- Jeuk, S. (2008). Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In S. Colombo-Scheffold et al. (Hrsg.), Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder, Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 29–42.
- Jeuk, S. (2009). Aspekte des Orthographieerwerbs bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern in der zweiten Klasse. In: P. Nauwerck (Hrsg.), Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten – Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 171–187.
- Jeuk, S. (2012). Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 105–123.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993). Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber.
- Krug, U. & Nix, D. (2017). Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Bd. 7. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 151–184.
- Menzel, W. (1997). Diktieren und Diktiertes aufschreiben. Praxis Deutsch, Heft 142, S. 15–26.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Bildungsplan für die Grundschule, Deutsch. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020). Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, Klassen 1 bis 4. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018). Rechtschreibrahmen für die Klassen 1 bis 10. Stuttgart.

- National Reading Panel (NRP), National Institute of Child Health and Human Development (US) (2000): Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A., Lenzgeiger, B., Stark, M. & Lohrmann, K. (2023). Das Konstrukt der Verbundenheit und seine Bedeutung für das Handschreiben. Zeitschrift für Grundschulforschung, 16(2), 503–520.
- Philipp, M. (2012). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze Hannover: Kallmeyer, 38–58.
- Philipp, M. (2015). Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2017). Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20 (2006), 90–112.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Scheerer-Neumann, G. (1996). Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: De Gruyter, 1153–1168.
- Skowronek H. & Marx H. (1989). The Bielefeld longitudinal study on early identification of risks in learning to read and write: theoretical background and first results. In U. Bamboing, F. Lösel, H. Skowronek (Hrsg.), Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research and Intervention. New York: Walter deGruyter.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Dumont, H. (2022). Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Band 3 der Publikationsreihe Wirksamer Unterricht: <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. Berlin: dgls, 167–182
- Souvignier, E. (2016). Das Lesen trainieren: Konzepte von Leseunterricht und Leseübung und deren Effekte. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer, 182–197.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der SWK. Bonn.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Stephany, S. (2019). Schreibflüssigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Stephany, S., Lemke, V., Linnemann, M., Goltsev, E., Bulut, N., Claes, P., Roth, H.J. & Becker-Mrotzek, M. (2020). Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber und M. Hasselhorn (Hrsg.), Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Stuttgart: Kohlhammer, 156–181.

Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz, 266–284.

Sturm, A., Nänny, R., Wyss, S. (2017): Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, M. (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz, 266–284.



Trautwein, U., Sliwka, A., Dehmel, A. (2022). Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Band 1 der Publikationsreihe Wirksamer Unterricht: <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>

Thomé, G. (1987). Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Groos.

IBBW-Reihe Wirksamer Unterricht

Band 1 (Trautwein et al., 2022):

Grundlagen für einen wirksamen Unterricht

Band 2 (Fauth & Leuders, 2022):

Kognitive Aktivierung im Unterricht

Band 3 (Sliwka et al., 2022):

Konstruktive Unterstützung im Unterricht

Band 4 (Adl-Amini & Völlinger, 2021):

Kooperatives Lernen im Unterricht

Band 5 (Käfer et al., 2021):

Formatives Feedback im Unterricht

Band 6 (Leuders, 2022):

Aufgaben im Fachunterricht

Band 7 (Seifried et al., 2022):

Umgang mit Fehlern im Unterricht

Band 8 (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022):

Sprachsensibler Fachunterricht



[Download](#) dieser und
folgender Bände.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Heilbronner Straße 314

70469 Stuttgart

0711 21859-0

poststelle@zsl.kv.bwl.de

Redaktion:

Philipp Steinle, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Dr. Annette Graf, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Dr. Simone Jambor-Fahlen, Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln

Autorinnen:

Dr. Annette Graf, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Dr. Simone Jambor-Fahlen, Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln

Fotos:

iStockphoto © FatCamera (Titel, S. 14), stock-adobe.com © S. Kobold (S. 5),

Drazen Zigic (S. 6, 9, 27), Gorodenkoff (S. 18), WavebreakMediaMicro (S. 26),

Monkey Business (S. 30, 38), Anna Stills (S. 34)

Illustrationen:

Susi Schaaf; Dorothea Moll (S. 31)

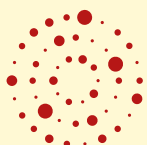
Gestaltung:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Druck:

Offizin Scheufele Druck und Medien GmbH & Co. KG

Dezember 2023



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg

Starke **BASIS!**



Baden-Württemberg