

F R E I E U N D H A N S E S T A D T H A M B U R G  
BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG

---

S C H R E I B E N - U N D L E S E N L E R N E N

Beobachtung des Lernprozesses im 1. Schuljahr

---

Prof. Dr. Mechthild Dehn:  
Entwicklung der Lernbeobachtung

Petra Hüttis, Dr. Peter May:  
Mitarbeit bei der Konzeption

Ingrid Peagitsch, Dr. Ingrid Steinbach:  
Erstellung des Manuskripts

Dörte Arp und Jutta Böttcher:  
Beratung

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars  
"Lernbeobachtung und fördernder Unterricht für  
Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Schrift-  
spracherwerb (1984/85):  
Erprobung der Lernbeobachtung

Zuständige Referentin im Amt für Schule:

Dr. Ingrid Steinbach

## Inhaltsverzeichnis

|  | <u>Seite</u> |
|--|--------------|
| 1. Lernbeobachtung Schreiben   | 3            |
| 1.1 Kinder zeigen, wo sie im Lernprozeß stehen                               | 3            |
| 1.2 Zielsetzung und Aufbau   | 4            |
| 1.3 Durchführung   | 6            |
| 1.4 Auswertung   | 6            |
| 1.4.1 Beschreiben der Kategorien   | 6            |
| 1.4.2 Mehr über "regelgeleitete" Grapheme                                    | 7            |
| 1.4.3 Zuordnung zu den Kategorien durch Vergleich mit Beispielen             | 8            |
| 1.5. Interpretation und Bewertung  | 9            |
| <br>   |              |
| 2. Lernbeobachtung Lesen   | 9            |
| 2.1 Kinder zeigen, wo sie im Lernprozeß stehen                               | 9            |
| 2.2 Zielsetzung und Aufbau   | 10           |
| 2.3 Durchführung   | 13           |
| 2.4 Auswertung   | 14           |
| 2.5 Interpretation und Bewertung   | 16           |
| <br>   |              |
| 3. Fördern   | 20           |
| 3.1 Lernanregungen für Anja  | 20           |
| 3.2 Grundsätzliches zum Fördern  | 24           |
| 3.3 Leitgedanken zum Fördern in der Aneignungsphase                          | 25           |
| <br>   |              |
| Anhang   |              |
| - Beantragung von LRS-Einzelhilfe anhand der Lernbeobachtung im 1. Schuljahr |              |
| - Organisation von Fördermaßnahmen für Schüler mit Lernschwierigkeiten       |              |
| - Kopiervorlagen   |              |

# 1. LERNBEOBACHTUNG SCHREIBEN<sup>1)</sup>

## 1.1 Kinder zeigen, wo sie im Lernprozeß stehen

Schon in den ersten Wochen des Anfangsunterrichts versuchen die meisten Kinder<sup>2)</sup>, einzelne Wörter oder kleine Sätze zu erlesen, und sie sind bereit, kleine spontane Mitteilungen oder auch vom Lehrer vorgespochene Wörter zu Papier zu bringen. So haben zwei Erstklässler im November das im Unterricht nicht geübte Wort 'Kinderwagen' wie folgt geschrieben:

Anna

KenTaFaken

Bernd

KDW

Wenn der erwachsene Leser Annas Schreibung laut und langsam liest, wird er feststellen, daß er das Wort 'hören' und erkennen kann. Annas Schreibung entsteht, wenn Kinder so schreiben, wie sie (umgangssprachlich) artikulieren. Annas Wortentwürfe sind also nicht zufällig, sondern entsprechen der Vorstellung des Kindes von der Umsetzung der gehörten Laute in Buchstaben. Anna gelingt es bereits, die lautliche Struktur des langen Wortes zu erfassen, das Wort vollständig zu durchgliedern und alle Laute in Buchstaben abzubilden. Dabei verwechselt sie stimmhafte mit stimmlosen Konsonanten (g-k, d-t, w-f), bildet den Hamburger Dialekt ab (KenTaFaken) und mischt Groß- und Kleinbuchstaben.

Bernd schreibt im Gegensatz zu Anna keine falschen Buchstaben; denn alle drei Buchstaben sind richtig und kommen in dieser Reihenfolge im Wort vor. Bernds Schreibung ist aber noch so unvollständig, daß das Wort vom Leser nicht gelesen werden kann. Bernd hat die Lautfolge des Wortes nur an wenigen, aber markanten Punkten festgehalten: er bildet gleichsam die Eckpunkte der Lautstruktur des Wortes ab, baut sich möglicherweise damit ein Gerüst, in das er später weitere Elemente eingliedern kann. Ob ihm dies gelingen wird, wird zu einem späteren Zeitpunkt im Lernprozeß zu überprüfen sein.

Beide Kinder haben bereits einen wichtigen Schritt im Aneignungsprozeß getan: sie haben verstanden, daß die Laute der gesprochenen Sprache mit Buchstaben abgebildet werden. Beide Kinder stehen jedoch vor unterschiedlichen Aufgaben im weiteren Aneignungsprozeß: Anna muß lernen, daß die gesprochene Sprache und die geschriebene Hochsprache unterschiedlich sind (also nicht: schreibe wie du es hörst). Bernds nächster Lernschritt wird darin bestehen, die Struktur eines Wortes vollständiger zu erfassen. Er kann dabei Annas Weg des Verschriftens der gesprochenen Sprache wählen. Möglich ist aber auch, daß er schrittweise das Wort vervollständigt und dabei gleich zur orthographisch richtigen Schreibweise findet.

Die beiden Beispiele zeigen, daß dies mitdenkende Nachvollziehen der kindlichen Schreibungen den Erwachsenen lehrt, wie ein Kind lernt und wo es im Aneignungsprozeß steht. Aufgrund dieses Wissens kann der Lehrer das Kind besser anregen und stützen, insbesondere wenn sich gravierende Lernschwierigkeiten ankündigen.

---

1) Ausführlich in Dehn, M.: Zeit für die Schrift - Lesenlernen und Schreibenkönnen Bochum (Kamp) 1987

2) Im Folgenden wird überwiegend von den Lehrern und den Schülern oder den Kindern gesprochen, um die Lesbarkeit der Ausführungen zu erhöhen.

## 1.2 Zielsetzung und Aufbau

Will der Lehrer die Entwicklung des Schreibenlernens verfolgen und frühzeitig sich anbahnende Lernschwierigkeiten entdecken, so kann er planmäßige Lernbeobachtungen durchführen. Er läßt seine Schüler zu drei Zeitpunkten im ersten Schuljahr eine Reihe von Wörtern\* (s.S. 5) schreiben. Wichtig für die Aussagekraft der Lese- und Schreibaufgaben ist, daß die Wörter im Unterricht noch nicht geübt sind. Die Aufgaben sind so ausgewählt, daß die Anforderungen etwas über dem durch den Unterricht vermittelten Lernstand liegen. Bei einer so gestalteten Aufgabenstellung können die Kinder zeigen, auf welche Art und Weise sie die Aufgaben zu erledigen versuchen, welche Mittel und Strategien sie verwenden. Sie geben dabei Einblick in ihre geistige Arbeit beim Lesen und Schreiben, die dem Lehrer verschlossen bliebe, wenn er nur bereits Gelerntes und Geübtes abfragen würde. So offenbaren die Kinder, ob sie sich bisher darauf beschränkt haben, den Lernstoff nur im Gedächtnis einzuprägen, ohne einen eigenen aktiven Zugriff auf die Schriftsprache zu entwickeln.

Die dreimalige Lernbeobachtung im November, im Januar, im April/Mai des ersten Schuljahres versetzt den Lehrer in die Lage:

- frühzeitig den Schüler in seinen Stärken und Schwächen noch besser zu erkennen und gerade den langsam Lernenden bereits in der Aneignungsphase des Schriftspracherwerb differenzierende Lernangebote innerhalb des Klassenverbandes zu machen und
- die Aussagen der Lernbeobachtungen (Schreiben und Lesen) als Grundlage für die Erstellung seines Berichts über die Lernentwicklung im ersten Schuljahr (Jahresbericht) zu erstellen.

Die Lernbeobachtung besteht aus bildlichen Darstellungen, neben die das Kind die entsprechenden Begriffe schreiben soll: Sofa, Mund, Limonade, Reiter, Kinderwagen (s. S. 5). Die letzte Zeile steht den Kindern für ein Wort ihrer Wahl zur Verfügung.

Die Wörter sind nach Länge, Konsonant-Vokal-Struktur und nach der Beziehung zwischen Artikulation und Schreibung so ausgewählt, daß die Versuche des Kindes Aufschluß geben über die Vorstellung, die es sich von der Schreibung des Wortes machen kann, und über die Art seines Schrifterwerbs sowie seines Lernstandes:

- in welchem Ausmaß kann das Kind das Wort lautlich strukturieren - das wird z.B. offenbar, wenn man die Schreibung eines langen und eines kurzen Wortes vergleicht.
- in welchem Ausmaß gelingt die Zuordnung von Schriftzeichen zu Lauten
- in welchem Ausmaß berücksichtigt das Kind Prinzipien der Schreibung, z.B. in welchem Ausmaß orientiert es sich ausschließlich am Verschriften seiner eigenen Artikulation.

---

\* Die Wörter wurden von Prof. Dehn, Frau Hüttis und Dr. May ausgewählt. Sie werden auch in der "Lese- und Schreibprobe 1" verwendet. Diese ist als Test konzipiert. Ein Abschnitt des Testes stellt die Aufgabe die Wörter zu schreiben. Erfasst wird ein einmaliger Einblick in den Lernstand des Kindes (May, Dehn, Hüttis: Lese- und Schreibprobe 1, Hamburg 1985).

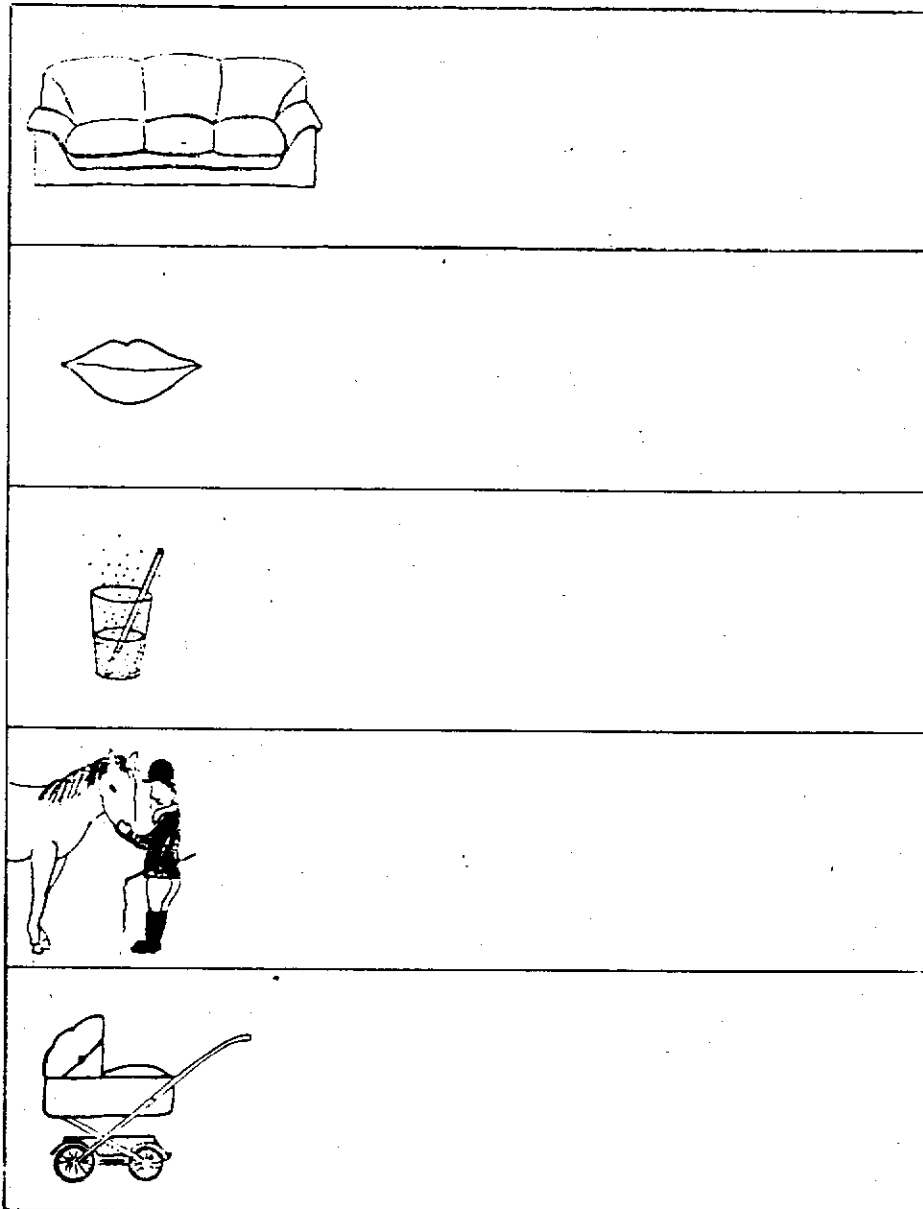


Abb. 1: Schreibaufgabe

### 1.3 Durchführung

Führen Sie das Wörterschreiben so durch, daß es, soweit möglich, Ihrem Unterricht entspricht. Für die Kinder sind Teilungsstunden günstig, da sie dann den Lehrer besser fragen und auch ungestörter arbeiten können. Lassen Sie den Kindern genügend Zeit beim Betrachten und Benennen der Bilder sowie beim Schreiben. Die schnellen Schreiber können sich entweder anderen Aufgaben zuwenden oder ergänzend eigene Wörter aufschreiben.

## 1.4 Auswertung

### 1.4.1 Beschreiben der Kategorien

Für die Auswertung wurden 4 Kategorien ausgewählt, die die Zugriffsweisen des Kindes auf die Schrift beschreiben.

#### LESBARE ODER ERKENNBARE SCHREIBUNGEN

Das Kind schreibt so, daß der Erwachsene das Wort erkennen/lesen kann. Dabei sind die Schreibungen nach Regeln zustandegekommen, z.B. das Gehörte und die eigene Artikulation genau abzubilden. Sie werden deshalb als regelgeleitet bezeichnet. Dabei entsprechen die Schreibungen noch nicht (immer) den orthographischen Regeln.

#### Beispiele (s. auch S. 8)

|           |               |
|-----------|---------------|
| SOva      | (Sofa)        |
| Mont      | (Mund)        |
| mut       | ( " )         |
| Lemunate  | (Limonade)    |
| Lmute     | ( " )         |
| KenTawakn | (Kinderwagen) |

VERKÜRZTE SCHREIBUNGEN: Die Schreibungen sind noch nicht lesbar, sie zeigen aber erste Schritte auf dem Wege des Schriftspracherwerbs. Die Schreibungen sind ebenfalls nach Regeln zustandegekommen. Allerdings gelingt es den Kindern noch nicht, die Struktur des Wortes und ausreichend viele Laut-Buchstaben-Abbildungen zu erfassen und darzustellen, so daß das Wort erkennbar wird.

#### Beispiele (s. auch S. 8)

|      |               |
|------|---------------|
| So   | (Sofa)        |
| SF   | ( " )         |
| MN   | (Mund)        |
| M    | ( " )         |
| ReiT | (Reiter)      |
| R    | ( " )         |
| KdWg | (Kinderwagen) |

DIFFUSE SCHREIBUNGEN: Diese Schreibungen fallen durch eine Anhäufung von Buchstaben auf, bei denen der Erwachsene keinen Bezug zum Wort erkennen kann. Der Schüler hat vermutlich die Laut-Buchstabenzuordnung noch nicht erfaßt und also die Grundprinzipien der Schrift noch nicht verstanden.

#### Beispiele (s. auch S. 8)

|         |               |
|---------|---------------|
| SUml    | (Sofa)        |
| Sp      | ( " )         |
| Palo    | (Mund)        |
| mafi    | ( " )         |
| Leoi pf | (Limonade)    |
| L       | (Kinderwagen) |

KEINE SCHREIBUNG: Diese Kategorie wird verwendet für Wörter, die ausgelassen wurden. Der fehlende Lösungsversuch kann aus sehr unterschiedlichen Gründen zustande gekommen sein. Da Schreiben nur durch Schreiben gelernt werden kann, sollte Schülern, die das Schreiben nicht erproben, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

#### 1.4.2 "Regelgeleitete" Grapheme<sup>1)</sup>

Als regelgeleitet gelten Grapheme, wenn sie

- der Orthographie entsprechen (Mund)
- nach dem phonematischen Prinzip<sup>2)</sup> (Munt) oder der eigenen Artikulation (Mont) entstanden sind
- durch Übergeneralisierung (unangemessene Anwendung orthographischer Regeln) zustande gekommen sind (Munnd)
- groß statt klein oder umgekehrt geschrieben sind (muNd)

Erläuterungen:

In der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs schreiben Kinder häufig nach dem phonematischen Prinzip oder nach der eigenen Artikulation.

In ihrer persönlichen und mundartlichen Färbung durchgliedern die Kinder ein Wort sprechmotorisch. Dann versuchen sie den wahrgenommenen Lauten Buchstaben zuzuordnen. Dabei wählen sie die Buchstaben, die ihrer Einschätzung nach die gehörten Laute am besten repräsentieren. Dazu gehören nicht selten auch zusätzliche Buchstaben, die die Artikulation besonders hervorhebt.

#### Beispiele

|                   |  |
|-------------------|--|
| f - w - v         | Sofa-Soya; Kinderwagen-Kinderfagen     |
| d - t             | Mund-Munt; Reiter-Reida; Kinder-Kinter |
| o - u             | Mund-Mont; Turm-Torm;                  |
| er - a            | Reiter-Reita; Kinder-Kinda             |
| i - e             | Kinder-Kenda; Limonade-Lemmonate       |
| g - k             | Kinderwagen-Kentafaken                 |
| ei - ai - aei - a | Reiter-Raitr-Rata-Raeiter              |
| Ergänzungen:      | Sofa-Sophar, Reiter-Raitha             |

Die Anwendung von Rechtschreibregeln - auch wenn sie zu orthographischen Fehlern führen - deuten auf Lernprozesse der Kinder hin: Sie machen die Erfahrung, daß Laute anders verschriftet werden, als sie gesprochen und gehört werden (Vater). Das Kind macht sich die Regel zu eigen, daß, wenn es 'a' am Ende eines Wortes hört, es 'er' verschriften muß. Ein Kind das 'Sofer' statt 'Sofa' schreibt, wendet diese Regel (falsch) an; d.h., es generalisiert eine Regel, die auf den gegebenen Fall nicht zutrifft. Ähnlich verfährt das Kind auch, wenn es Dehnungszeichen einsetzt, wo sie nicht verwendet werden (Limonade, Kiender) und wenn es Schriftzeichen verdoppelt (Limonade, Munnd).

1) Grapheme sind Abbilder der lautlichen Einheiten (z.B. s, f, a, ei, sch)

2) phonematisch: lautgetreu abbilden

Im Anfangsunterricht des Schreibens machen Kinder die Erfahrung, daß einige Wörter am Anfang groß, andere klein geschrieben werden. Die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sind noch nicht verinnerlicht und z.T. noch nicht bekannt. Grapheme, die die Regeln der Groß- und Kleinschreibung (auch Großschreibung mitten im Wort) nicht berücksichtigen, gelten als regelgeleitet.

1.3.3 Zuordnung zu den Kategorien der Zugriffsweisen durch Vergleich mit Beispielen

Zur Erleichterung der Auswertung wurden viele mögliche Schreibungen der Wörter den Kategorien zugeordnet und in einer Tabelle aufgelistet. So kann durch Vergleich der Schreibungen der Schüler mit den Schreibungen in der Tabelle eine Zuordnung zu den Kategorien rasch vorgenommen werden.

Zugriffsweisen der Kinder

| Wörter      | erkennbar/<br>lesbar   | verkürzt   | diffus                        |
|-------------|--|--|-------------------------------|
| Sofa        | SoFa    Sofha<br>S0va    Sofar<br>Sof<br>NoFa<br>Ofa<br>SoA                                    | So    fa<br>SF    Sa<br>Som    OA<br>S<br>f  | Suml<br>Sp<br>Ripa<br>Luru    |
| Mund        | Munt    Mot<br>Mont    Mud<br>Mond    mut<br>Mod    mun<br>mon                                 | Mt    M<br>MO    u<br>MN<br>Mu<br>Md   | MUrla<br>MuFo<br>Palo<br>mafi |
| Limonade    | Lemunade<br>Limnade<br>LiMonTe<br>Lionad<br>Lemua<br>LAmode<br>Lmute                           | Lmt    LOAE<br>Lem    Lolla<br>LMT    Lmn<br>LM    Lmn<br>L    LMon<br>i    iod<br>lot<br>LMO                | Leoipf<br>NArol<br>R          |
| Reiter      | Raiter<br>Raieter<br>raita<br>rata   | Rtr    RT<br>rat    R<br>Reit    RA<br>RTE    RER  | RAlo<br>RuF<br>M              |
| Kinderwagen | KenTawaken<br>KenDVakän<br>KenawaGn<br>KneDwake<br>Kenderwagen<br>Kienderwagen<br>Kinnderwagen | Kenawa    KdW<br>KinTwa    KW<br>KN+wa    K<br>KdWg    W<br>Ken    Knwd<br>KN    KmWg<br>A    WN<br>ER    WA | OWApaRu<br>muf<br>L           |



### 1.5 Interpretation und Bewertung

Die Lernbeobachtung im November dient vorwiegend dazu, einen ersten Einblick in die Zugriffsweisen der Schüler zu erhalten. Zu diesem Zeitpunkt lassen sich einerseits anhand der Lernbeobachtungen die "schnellen Lerner" herausfinden. Sie schreiben im November bereits lesbar/erkennbar (z.B. Anna S. 3). Andererseits machen die Lernbeobachtungen aufmerksam auf Kinder, die vermutlich wenig Erfahrung mit der Schriftsprache gesammelt haben. Sie schreiben vorwiegend stark verkürzt oder lassen Wörter aus. Solche Kinder brauchen vielfältige Grunderfahrungen mit der Schriftsprache (s. S. 21). Nur aufgrund der Buchstabenkenntnisse kann zu keinem der drei Zeitpunkte eine ausreichende Auskunft über den Stand im Lernprozeß gegeben werden.

Zwei Gesichtspunkte sind bei der Interpretation und Bewertung in den folgenden Lernbeobachtungen wichtig: Der Lernfortschritt und die Zugriffsweisen. Gravierende Lernschwierigkeiten kündigen sich im Januar an, falls der Lernfortschritt gering ist und die Schreibungen verkürzt oder willkürlich sind bzw. fehlen. Solche Kinder brauchen binnendifferenzierte Lernangebote und die besondere Zuwendung des Lehrers, um weiterhin aus dem Unterricht Nutzen ziehen zu können.

Schließlich im April/Mai geben vorwiegend verkürzte willkürliche oder fehlende Schreibungen und geringe Lernfortschritte Anlaß über die weiteren Lernwege des Kindes nachzudenken: Solche Kinder können aber vermutlich nur mit zusätzlicher Hilfe den verloren gegangenen Anschluß zu den meisten Mitschülern wieder finden. Die notwendige Hilfe kann im Rahmen von Teilungsstunden, durch binnendifferenzierende Maßnahmen, mit Unterstützung von Eltern (bei Elternmitarbeit) gegeben werden.<sup>1)</sup>

## 2. LERNBEOBACHTUNG LESEN

### 2.1 Kinder zeigen, wo sie im Lernprozeß stehen

Beim Erlesen kleiner Texte geben Kinder schon nach einigen Schulwochen Einblick in ihren Lese-Lernprozeß, falls der Erwachsene sich als teilnehmender, zuhörender Beobachter verhält, der nur sparsame Hinweise gibt.

Carla erliest im November das Wort "rosa" (Uta malt ein rosa Rad, s.S. 12) so:

| Carla  | Lehrer   | Kommentar   |
|--------|----------|---|
| f: (a) | r, r     | Carla geht von einer Sinnerwartung (vermutlich "Fahrrad") aus. Den Hinweis (r) greift sie in einem neuen Entwurf auf ("Rad").   |
| rad    | ro:, ro: |   |
| ro     | s        | Die dritte Hilfe (s) verwertet sie wiederum für einen neuen Entwurf, der nun richtig ist.<br><br>Sie zeigt Initiative, einen erfolgreichen Umgang mit den Hinweisen und fällt nicht auf alte Fehler zurück. |
| ro: sa |          |   |

Zeichenerklärung:

: Dehnen der Laute

( ) geflüstert

1) In Einzelfällen, falls die binnendifferenzierten Lernhilfen während des ersten Schuljahres nicht zum gewünschten Lernfortschritt führten, kann auch LRS-Einzelhilfe beantragt werden.

Carla erliest das Wort nicht selbständig. Sie macht mehrere Fehler; sie benennt nur den Endlaut (a); ob sie die Synthese bereits beherrscht, ist zweifelhaft. Aber ihr letzter Schritt, in dem sie das vom Lehrer vorgegebene aufgreift und ergänzt, stellt eine beachtliche Leistung dar, denn sie verbindet ihre Sinnerwartung, die Informationen des Lehrers und ihre Buchstabenkenntnis auf sinnvolle Weise. Damit stellt sie sich der Aufgabe, die das Erlesen darstellt. Deshalb ist zu erwarten, daß Carla rasche Fortschritte machen wird. Und das bestätigt sich in den folgenden Wochen.

Ende Januar verfährt Carla beim Erlesen von "der Motor" ("Der Motor ist zu laut", s. S. 12) so:

| Carla              | Lehrer | Kommentar  |
|--------------------|--------|--|
| das kenn ich nicht | der    | Carla gibt Auskunft über ihren Kenntnisstand   |
| der                |        |  |
| mo:to:r            | ja     | tastendes Erlesen, das trotz Dehnung zum Sinnverständnis führt; Sicherheit in der Synthese |

Carla beherrscht nun die Synthese, und sie liest weiterhin sinnorientiert, so daß sie das schwierige Wort 'Motor' sofort entschlüsselt. 'Der' schätzt sie richtig als zu schwierig ein, weil sie die ersten beiden Buchstaben nicht kennt; und sie äußert das auch.

Carla ist auf dem Weg, eine sichere Leserin zu werden.

Natascha erliest im November das Wort "rosa" (Uta malt ein rosa Rad) so:

| Natascha            | Lehrer                         | Kommentar   |
|---------------------|--------------------------------|---|
| Fahrrad             | guck mal hin. Uta malt ein ... | Auch Natascha geht von der Sinnerwartung "Fahrrad" aus.                                     |
| Fahrrad             | sag mal die Buchstaben         | Sie nimmt den Hinweis 'guck mal' nicht auf.<br>Sie folgt dem Hinweis zum buchstabieren.     |
| r und ein --<br>rot | o, r, ro<br>nein, s            | Natascha rät und verhält sich anschließend abwartend.                                       |
| --(s:)              | ja und der letzte?             | Sie zeigt keine Aktivität bei der durch den Lehrer angeleiteten Korrektur.                  |
| --                  | ein a                          |   |
| rot:sa              | rosa, Uta malt ein rosa Rad.   | Natascha ist offensichtlich verwirrt und bietet schließlich ein Wort an, das es nicht gibt. |

Natascha hat das Wort rosa nicht erlesen, sie beherrscht die Synthese wahrscheinlich nicht. Auf Lehrerhilfen geht sie kaum ein. Sie rät oder verhält sich abwartend. Es bleibt abzuwarten, wie sich Natascha weiterentwickeln wird.

Zeichenerklärung :

: Dehnung

( ) geflüstert

-- Pause, Schweigen

Im Januar erliest Natascha das Wort "Motor" (Olaf hat ein altes Auto. Der Motor ist zu laut.) so:

| Natascha | Lehrer                      | Kommentar  |
|----------|-----------------------------|--|
| m        | m                           |  |
| o        | m-o, zieh mal zusammen      | Natascha spricht nur noch die Buchstaben aus, die sie (vermutlich sicher) kennt. |
| --       | mo                          |  |
| t-o      | mo, t und o                 |  |
| --       | moto:, wie heißt der letzte |  |
| r        | Motor                       |  |

In der zweiten Lernbeobachtung rät Natascha nicht mehr. Sie beschränkt sich auf das Benennen von Buchstaben. Ihre Tendenz zum Schweigen hat zugenommen. Sie folgt den Lehrerhilfen, soweit sie sie nicht überfordern. Die Synthese wird von Natascha noch nicht beherrscht.

Natascha braucht binnendifferenzierte Lernhilfen. Sie sollte ermutigt werden, ihre Buchstabenkenntnisse zum Synthetisieren von Wörtern zu erproben und den Sinn der Lesewörter zu suchen.

## 2.2 Zielsetzung und Aufbau

Auch hier ist wiederum das Ziel, Hinweise auf Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen, so daß durch frühe Lernhilfen langanhaltenden Lernschwierigkeiten vorgebeugt werden kann. Die Lernbeobachtung Lesen gibt hierfür noch detailliertere Aufschlüsse als die Lernbeobachtung Schreiben.

Im November, Januar und April/Mai des ersten Schuljahres sollen drei unterschiedliche Lesetexte von Schülern gelesen werden.

...

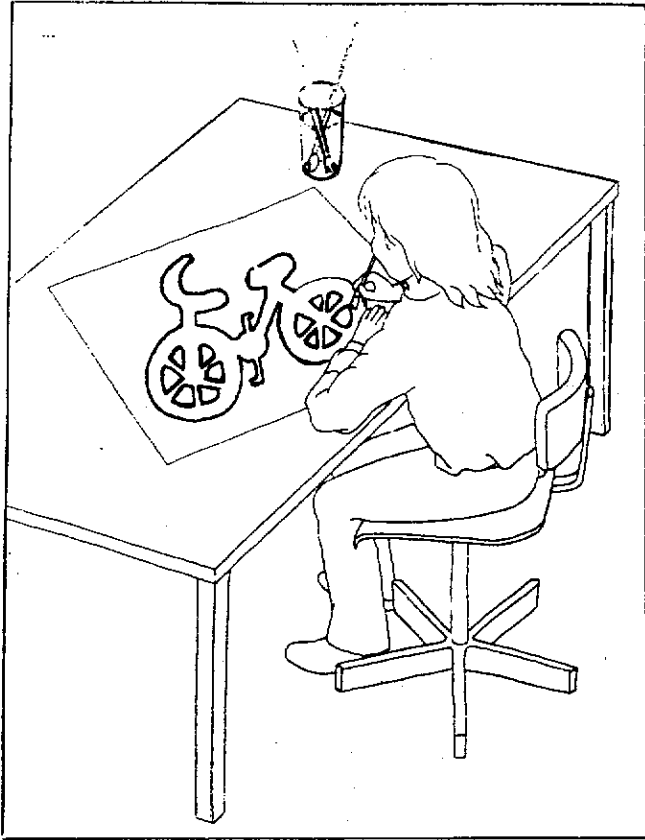
---

Zeichenerklärung :

-- Pause, Schweigen

- keine lautliche Verbindung

November



Uta malt ein rosa Rad.

Januar



Olaf hat ein altes Auto.

Der Motor ist zu laut.

April/Mai

Susi will zu den Küken am See.

Sie nimmt Futter mit.

Die Leseaufgaben sind so konzipiert, daß die Kinder von der ersten Lernbeobachtung an alle Verfahren des Erlesens nutzen können: Stets geht es um Sinnentnahme; stets werden die Fähigkeiten zur Synthese und zur Gliederung der Wörter sowie zur Integration dieser Teilprozesse genau erfaßt, und die Lesewörter stellen gestufte Anforderungen dazu dar. Für November und Januar werden ausdrücklich Elemente des Leselehrgangs aufgenommen, Namen von Fibelfiguren und das Wort "Auto". Für diese beiden Lernbeobachtungen ist der Kontext durch ein Bild gegeben, zugleich jedoch ist sichergestellt, daß die Lösungen nicht einfach erraten werden können. So sind statt "Rad" das Wort "Fahrrad", statt "zu laut" das Wort "kaputt" für die Kinder naheliegendere Erwartungen. Auf diese Weise kann der Lehrer erkunden, ob und inwieweit die Kinder ihre eigenen Entwürfe und Erwartungen am optisch vorgegebenen kontrollieren.

Die Leseaufgaben für Mai verzichten auf einen bildlich dargestellten Zusammenhang, weil der Text selbst vielfache Bezüge enthält, die die Kinder beim Erlesen nutzen können: Susi - Sie; Küken - See - Futter; nimmt - mit. (Alternativ zu "Küken" kann auch das Wort "Enten" verwendet werden; es ist zwar begrifflich etwas einfacher als "Küken", hat aber eine ziemlich seltene Konsonant-Vokal-Struktur und ist deshalb für viele Kinder schwer zu erlesen.)

### 2.3 Durchführung

Die Lernbeobachtung Lesen wird erst im Anschluß an die Lernbeobachtung Schreiben durchgeführt. Entsprechend der Zielsetzung werden nur wenige Kinder einer Klasse dafür in Frage kommen, nämlich die schwachen Leser und solche, die darüber hinaus bei der Lernbeobachtung Schreiben aufgefallen sind (circa 3 Schüler pro Klasse).

Die Wörter und kleine Texte sollen in einer Einzelsituation gelesen werden. Die Lehrerin begleitet den Schüler beim Erlesen der Wörter behutsam und zurückhaltend.

Die Lese-Situation sollte so weit wie möglich anderen Lesesituationen im Schulalltag gleichen: d.h., das Kind erhält zuerst die Gelegenheit, gemeinsam mit dem Erwachsenen das Bild zu betrachten und das Dargestellte zu benennen. Da die Bildvorlage für das Kind eine sinnstiftende Lesehilfe bedeutet, ist es wichtig, daß das Tuschwasser und der Fahrradrahmen vorher rosa koloriert wurden. Hilfreich mag es außerdem sein, ggf. statt Uta eine Person der Fibel zu verwenden. Dann sollten Namen und Personenmerkmale auf der Vorlage verändert werden.

Nach der Betrachtung des Bildes sollen die Schüler die zugehörige kleine "Geschichte" lesen. Für schwache Leser können die Texte gekürzt werden, indem die Wörter: "malt, ein, Der, ist", sowie in den Lernbeobachtungen 2 und 3 jeweils der zweite Satz vom Lehrer vorgelesen werden. Dies sollte jedoch nur im Einverständnis mit dem Kind geschehen! Viele Kinder wollen und können die Texte lesen. Die Lehrerhilfen sollten den Schüler in seinem Vorgehen behutsam stützen, ihm jedoch nicht ein besseres ökonomisches Verfahren nahelegen. Geeignete Hilfen sind z.B. Fragen wie: 'Was kennst du schon an dem Wort?' oder 'Was kennst du noch nicht?' oder 'Was möchtest Du wissen?'. Das Kind wird in seinem Vorgehen auch bestätigt und angeregt, falls die Lehrerin selbst oder der Schüler/die Schülerin das bereits Erarbeitete wiederholen und damit der Kontext wiederhergestellt wird. Ratende Kinder lassen sich häufig durch Hinweise wie: 'Schau genau hin' oder 'Wie fängt das Wort an', 'Kann das 'Fahrrad' heißen?' zum Erarbeiten des Wortes hinführen.

Sollte es sich herausstellen, daß Schüler die Synthese nicht beherrschen und überfordert oder überanstrengt sind, so empfiehlt es sich, ihnen das Wort vorzulesen und am Schluß auch den ganzen Satz zu wiederholen. Am Ende jeder Lernbeobachtung hat jedes Kind eine 'kleine Geschichte' erlesen, einige selbständig und andere mit weitgehenden Lehrerhilfen.

Um das Vorgehen des Schülers einer späteren Analyse zugänglich zu machen, wird empfohlen, das Lesen mit einem Kassettenrecorder aufzunehmen. Es ist aber auch möglich, während des Lesens mitzuprotokollieren.

Dafür werden drei Symbole empfohlen, die auch in den vorliegenden Leseprotokollen verwendet wurden:

- = keine lautliche Verbindung: z.B. r-o-s-a: Das Kind lautiert, stellt keine Synthese her, oder ro-sa: die Synthese der beiden Silben gelingt, nicht aber die des Wortes.
- : = Dehnen der Laute: durch die gedehnte Artikulationsweise verstehen die Kinder besonders bei 'Rad' den Sinn des Wortes nicht mehr. Helfen Sie durch Herstellung des Kontextes: Uta malt ein rosa...
- = Pause, Schweigen: längeres Schweigen kann Nicht-Wissen bedeuten. Das Kind fragt nicht nach, verläßt sich auf den Lehrer. Schweigen kann aber auch Nachdenken bedeuten. Einige Kinder lesen zuerst leise, bevor sie das Wort (dann meist als ganzes) aussprechen.

## 2.4 Auswertung

Die Auswertung der Leseaufgaben erfolgt über eine Einschätzung, wie der Schüler beim Lesen der ihm gestellten Aufgabe vorgegangen ist. Die Art des Vorgehens wird anhand von Merkmalen eingeschätzt, die geeignet sind, den Lernprozeß des Kindes zu beurteilen - insbesondere auch hinsichtlich zu erwartender langandauernder Lernschwierigkeiten.<sup>1)</sup> Die Analyse des Lesens ausgewählter Wörter aus den Leseaufgaben genügt für eine Einschätzung des Leseprozesses. Deshalb werden im

|                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| November              | : rosa, Rad             |
| Januar                | : altes, Motor, zu laut |
| Ende April/Anfang Mai | : Küken, Futter         |

ausgewertet.

Im folgenden werden einige wichtige Merkmale vorgestellt, jeweils mit dem Hinweis, wodurch 'gute Leser' und 'schwache Leser' sich unterscheiden.

### BUCHSTABENKENNTNIS

Allein das Kennen und Benennen der Buchstaben im November ist noch kein Kriterium, das eine Vorhersage über später erfolgreiches bzw. mißlingendes Lesen erlaubt. Auch Schüler, die sich die Lesefertigkeit ohne große Schwierigkeit aneignen, haben im November häufig einen eingeschränkten Kenntnisstand. Keine Buchstaben kennen dagegen ist "besorgniserregend".

1) Dazu ausführlicher:

Dehn, M.: Zeit für die Schrift - Lesenlernen und Schreiben können, Bochum (Kamp) 1987

May, P.: Schriftaneignung als Problemlösen, Frankfurt a.M. (Peter Lang) 1986

## SYNTHESE

Die Fähigkeit, zwei oder mehr Laute zu synthetisieren, bedeutet für den Leseanfänger bereits einen großen Fortschritt im Leselernprozeß. Synthese bedeutet, die Ebene der Einzellaute aufgeben zu können zugunsten größerer Lautgruppen, die oft schon den Sinn eines Wortes erahnen lassen, zumindest die Sinnrichtung ergeben.

Gute Leser beherrschen die Ansätze zur Synthese bereits früh (November). Späte Synthesefähigkeit kann als Indiz für spätere Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben angesehen werden (Dehn 1987). Zum Zeitpunkt November ist die Fähigkeit zur Synthese nicht generell vorauszusetzen; Schüler, die allerdings auch im Januar noch keine oder kaum Ansätze zur Synthese zeigen, bedürfen der besonderen Lehrerhilfen. Erlernt das Kind trotz geeigneter individualisierter Hilfen das Synthetisieren, zumindest einiger Buchstaben, bis Ende April nicht, so sind längerwährende Lernschwierigkeiten zu erwarten.

## SEGMENTIERUNG

Die Fähigkeit zur Synthese erleichtert die Segmentierung des Wortes und umgekehrt. Die wenigsten Schüler können im November ein ungeübtes Wort auf Anhieb lesen. Gute Leser haben bereits früh die Fähigkeit, Struktur und Länge eines Wortes zu überschauen, die sich dann auch in der Strategie des Vorgehens widerspiegelt: gute Leser erarbeiten sich ein Wort, indem sie Wortteile ausgliedern und versuchen, diese dann zusammenzufügen. Schwache Leser verfügen noch nicht über die Strategie des Aufgliederns. Sie bleiben stehen beim Lautieren, oder sie entziehen sich der Aufgabe ganz, indem sie kontextbezogen oder assoziativ raten.

## MERKMALE DES ARBEITSVERHALTENS

Unter den Verhaltensmerkmalen sind Selbständigkeit, Initiative und Zielorientiertheit, die auch in der Interaktion mit dem Lehrer sichtbar werden, die Merkmale, die später gute Leser von später schwachen Lesern bereits im Januar deutlich unterscheiden. Unter Zielorientiertheit wird die Fähigkeit des Kindes verstanden, sich Hilfen zu holen, Lösungsschritte auszuwählen, die dem Ziel "das Wort zu lesen" dienlich sind.

Gute Leser beginnen und steuern ihren Lesevorgang meist selbst. Sie fragen von sich aus beim Lehrer nach, was sie nicht wissen. Sie nehmen die Lehrerhilfe an und können sie lösungsbezogen fortführen. Zwischen Schüler und Lehrer herrscht ein Klima der Kooperation mit dem Ziel, das gestellte Problem zu lösen. Schwache Leser verhalten sich eher passiv, überlassen dem Lehrer die Initiative. Häufig werden die Lehrerhilfen wiederholt, jedoch nicht als Anregung zum Weiterdenken aufgenommen. Schwache Schüler flüchten sich zum Teil in Scheinaktivitäten und Ablenkungsmanöver, z.B. indem sie den Lehrer in eine Diskussion verwickeln, und geben sich (anscheinend) auch mit sinnlosen Lösungen zufrieden.

Eine Empfehlung für die Einarbeitung in die Lernbeobachtung Lesen

Es hat sich bewährt, in einer Einarbeitungsphase das Lesen der Schüler auf Tonband aufzunehmen und anschließend "Rad", "rosa", usw. zu protokollieren (s. S. 14). Die Protokolle werden anschließend nach den oben ausgeführten Kategorien eingeschätzt. Es ist zwar auch möglich, während des Lesens zu protokollieren. Aber häufig gehen dabei wichtige Einzelheiten verloren. Entsprechend der zunehmenden Sicherheit kann die Tonbandaufnahme wegfallen. Dabei entfallen gleichzeitig Informationen und Handlungsmöglichkeiten, die Lehrerinnen auch später für wichtig erachten können:

## 2.5 Interpretation und Bewertung

Bei der Interpretation und der anschließenden Bewertung des Lesens kommt es darauf an, die beobachteten Merkmale zu einem Gesamteindruck zusammenzufügen. Dies soll an vier Beispielen exemplarisch gezeigt werden. Zwei der Kinder 'Claudia' und 'Alexa' zeigen einen aufbauenden Zugang (von Laut über Synthese und Segmentierung zum Wort), die anderen beiden 'Bastian' und 'Dieter' beginnen mit einem Wortentwurf, den sie ggf. korrigieren, wobei sie ebenfalls Synthese und Segmentierungsschritte verwenden. Beide Zugänge können zum Erfolg führen.

|      |  |  |
|------|--|--|
|      | <u>Claudia</u>   | Lehrer   |
| rosa | r, r:<br>o<br>r:-o<br>ro:, wie heißt<br>der nochmal?<br>s und a<br>ro:, ro:(s)<br>ro:, s-a<br><br>s:-a<br>sa<br>ro:-sa<br>sa, rosa | weiter<br>ja, r-o<br>heißt zusammen?<br><br>der klingt wie s<br>wie heißt das Wort?<br>ja<br>wie heißt s und a zusammen?<br>(deckt ro ab)<br>sa<br>wie heißt das ganze Wort?<br>wie heißt das Wort? ro:<br>richtig. Uta malt ein rosa... |
| Rad  | Fahrrad<br>r:<br>ein a<br>weiß ich nicht<br>t<br>ra:<br>ra:-te<br>ra:-te<br>rat<br>rat, ah! Rad<br>rosa Rad                        | schau genau hin, wie fängt das an?<br>was kommt dann?<br>und dann?<br>klingt wie t<br>nun versuch zusammen<br>t<br>nochmal<br>t (ganz kurz gesprochen)<br>nochmal<br>gut. Uta malt ein ...<br>Hast du gut gemacht.                       |
|      | <u>Alexa</u>   | Lehrer   |
| rosa | r<br>--<br>o, --<br>s und a<br>r:, --<br>--<br>ro:<br>--<br>s und a<br>--<br>ro:,--  | ja<br>o<br>s<br>richtig, nun versuch mal<br>r-o heißt zusammen?<br>ro:<br>ja, weiter<br>soll ich dir helfen? (deckt ro ab)<br>heißt zusammen?<br>sa, ro:-sa<br>rosa  |
| Rad  | r, r:-a, --<br>d<br>weiß nicht<br>Rad<br>--<br>Fahrrad   | d<br>das heißt zusammen?<br>Rad. Uta malt ein ...<br>ein ... (zeigt auf rosa)<br>rosa<br>Rad. Gut  |



Die Analyse von Claudias Vorgehen zeigt, daß sie zwar erst einmal einzel-lautlich beginnt, aber sehr schnell eine Vorstellung vom ganzen Wort, von seiner Struktur und Länge (zwei gleichlange Silben) entwickeln kann. Da sie bereits zwei Laute synthetisieren kann, traut sie sich fast schon das ganze Wort zu, geht dann aber einen Schritt zurück und versucht die Lösung erneut durch Segmentieren. Claudias Vorgehen ist dadurch gekennzeichnet, daß sie konsequent ihr Ziel vor Augen hat und sich zu dessen Erreichen kleinere Ziele setzen kann.

Auch im Verhalten zum Lehrer zeigt sich sie aufmerksam und aufgabenbezogen: sie erfragt, was sie nicht weiß, nimmt die angebotenen Hilfen an und verarbeitet sie eigenständig weiter. Die Kommunikation bleibt dadurch flüssig und immer auf das gemeinsame Ziel ausgerichtet.

Claudia wird vermutlich später keine Schwierigkeiten mit dem Lesen haben.

Alexas Vorgehen bleibt reduziert auf das Lautieren der Buchstaben. Sie kann zwar die Buchstaben benennen oder nachsprechen, aber noch nicht synthetisieren. Ihr Verhalten zum Lehrer ist durch Passivität gekennzeichnet: sie schweigt, wenn sie etwas nicht weiß, und spricht nach, ohne die angebotenen Hilfen umsetzen zu können. Alexas weitere Entwicklung im Lesen sollte auf jeden Fall im Auge behalten werden.

|      |  |  |
|------|--|--|
|      | <u>Bastian</u>   | Lehrer   |
| rosa | Fahrrad<br>(f)-r:, ra(d)<br>r-o, ra<br>--<br>rot<br>sanes Fahrrad      | das heißt nicht Fahrrad,<br>guck genau hin<br>nein, sag die Buchstaben<br>nein, r und o heißt zusammen?<br>ro:<br>ro:-sa, Uta malt ein ro:...<br>rosa heißt das. Was kommt dann? |
| Rad  | f:ra(d)<br>r:, Rad<br>Uta ein Rad<br>fr:, rosanes Rad                  | womit fängt es an?<br>ja, Rad. Sag den Satz nochmal. Uta...<br>Uta malt ein...<br>ein rosa Rad. Gut.   |
|      | <u>Dieter</u>  | Lehrer   |
| rosa | rose, nee<br>ro:s-a, rosa  | toll   |
| Rad  | ra:(b), wie heißt der?<br>ra:-d, ra:d?<br>Rad<br>Uta malt ein rosa Rad | d<br>wie heißt das Wort? Uta malt ein rosa...<br>ja, den ganzen Satz nochmal.<br>klasse. Gut kannst du lesen.  |

Bastians Vorgehen ist bestimmt von einer Strategie des Ratens, zu der ihn einmal seine Sinnerwartung (ver)führt (Fahrrad, Rad), zum anderen benutzt er Lehrervorgaben (ro) dazu, sich assoziativ ein ähnlich klingendes Wort (rot) einfallen zu lassen. Daß ein Kind seine Sinnerwartung beim Lesen aktiviert und einsetzt, ist durchaus sinnvoll und ökonomisch. Zum Problem wird diese Strategie aber dann, wenn es - wie Bastian - nicht in der Lage und bereit ist, das Wort auf seine Richtigkeit hin zu überprüfen.

Ob Bastian wirklich synthetisieren kann, muß eher bezweifelt werden, seine Ansätze beim Wort Rad können aufgrund seiner Erwartung, mit der er diesmal richtig liegt, zustande gekommen sein. Vermutlich hat Bastian den Prozeß des Erlesens noch nicht begonnen.

Im Verhalten zum Lehrer wird deutlich, daß er die angebotenen Hilfen nicht zum systematischen Er-Lesen nutzen kann. Hilfen zum Erlesen (guck genau hin, sag die Buchstaben, ro:) gibt er entweder schnell auf, um zu seiner Erwartung zurückzukehren, oder er verwendet sie assoziativ (rot, rosanes). Fast hat es den Anschein, als sähe er im Lehrer einen Störenfried und Spielverderber.

Bastians Schwierigkeiten beim Lesen deuten darauf hin, daß er vermutlich bald gezielte Unterstützung brauchen wird. Seine Entwicklung im Leselernprozeß sollte auf jeden Fall weiter beobachtet werden.

Dieters Vorgehen zeigt, daß er fast alle Buchstaben kennt und synthetisieren und segmentieren kann. Dabei kontrolliert Dieter seine Entwürfe und kann sich selbst korrigieren. Dieters Vorgehen ist systematisch und zielgerichtet. Er verwendet den Kontext als Sinnerwartung.

Dieter zeigt durch sein Verhalten, daß er den Lernprozeß selbst steuert und den Lehrer um die Hilfe bittet, die er braucht.

So ist Dieter bereits im November ein fortgeschrittener Leser.

#### Zusammenfassung der Hinweise auf sich anbahnende oder bereits manifestierende Lernschwierigkeiten:

- November:
- Das Kind scheint wenig Erfahrung mit der Schriftsprache gesammelt zu haben und hat mit dem Erlesen noch nicht begonnen.
  - Das Kind kann Lehrerhinweise nicht aufnehmen oder weiterführen, verhält sich eher passiv oder ratend und ausweichend.

Solche Kinder sollten weiter beobachtet werden.

- Januar:
- Das Kind zeigt keine Ansätze zur Synthese.
  - Es kann Lehrerhinweise nicht aufnehmen und weiterführen.
  - Das Kind kontrolliert und korrigiert sein eigenes Vorgehen nicht.
  - Es bleibt beharrlich bei einer Vorgehensweise und erprobt keine andere (bleibt beim Benennen von Buchstaben, oder rät).

Diese Kinder brauchen binnendifferenzierte Lernangebote und die besondere Zuwendung des Lehrers.

- April:
- Das Kind kann weniger als 3 Buchstaben synthetisieren.
  - Es kann nicht oder kaum Segmentieren.
  - Bei Schwierigkeiten sucht es keinen oder irgendeinen neuen Zugang
  - Es steuert seinen Lernprozeß nicht selbst, aber auch Lernhilfen nimmt es nur selten auf oder führt sie weiter.

Diese Kinder brauchen zusätzliche Lernhilfen. Diese können im Rahmen von Teilungsstunden, durch Binnendifferenzierung, auch mit Unterstützung von Eltern (Elternmitarbeit) gegeben werden. In begründeten Einzelfällen können Lehrer auch LRS-Einzelhilfe für das zweite Schuljahr beantragen.

### 3. FÖRDERN

#### 3.1 Lernförderungen für Anja

Anhand eines Beispiels soll exemplarisch die Lernentwicklung im ersten Schuljahr aufgezeigt werden. Anjas Lernprozeß beim Schreiben und Lesen wird anhand der Lernbeobachtungen beschrieben. Für die Zeitpunkte November, Januar und April/Mai werden jeweils Überlegungen angestellt, welche unterrichtlichen Folgerungen aus der Lernbeobachtung gezogen werden können.

Anja schreibt im November drei Wörter verkürzt, und zwei läßt sie aus. Ihr Vorgehen beim Lesen zeigt, daß sie zwei Buchstaben der Wörter "rosa" und "Rad" kennt; der Syntheseversuch von zwei Buchstaben führt zu einem fehlerhaften Ergebnis. Anja ist selbst wenig aktiv und verhält sich eher abwartend. Sie kann Hilfen nur wiederholen, jedoch nicht weiterführen. Beim Wort Rad gibt sie schnell auf und beschränkt sich darauf zu lautieren. (S. u. Lernbeobachtung Lesen und Schreiben)

Folgerung: Die Lernbeobachtungen Schreiben und Lesen legen nahe, daß Anjas Lernprozeß sorgfältig weiterbeobachtet werden sollte. Insbesondere sollte geklärt werden, welchen Sinn das Schreiben und das Lesen für Anja hat. Auch ohne dies genauer zu wissen, scheint es sinnvoll, sie im Unterricht zur Selbständigkeit und Eigeninitiative anzuregen.

|  |                  |  |
|--|------------------|--|
| November: Lernbeobachtung 'Schreiben'                        |                  |  |
| Sofa:  | f                | Mund: mt                               |
| Reiter:  | r                | Kinderwagen: —                         |
| November: Lernbeobachtung 'Lesen'                            |                  |  |
| Text der 1. Lernbeobachtung: "Uta malt ein <u>rosa Rad</u> " |                  |  |
| rosa   | r:               | o                                      |
|  | o                | s                                      |
|  | s-a              | richtig                                |
|  | ra               | ro                                     |
|  | ro:              | ja, was?                               |
|  | ro               | ro ist kein Wort, geht noch weiter, ro |
|  | s:-a             | aha                                    |
|  | ra               | nee, rosa                              |
|  | rosa, rosa, rosa | Es geht noch weiter ...                |
| Rad  | --               | ein r ist das                          |
|  | r, r:, r:-a      | d                                      |
|  | d                | das heißt zusammen?                    |
|  | weiß ich nicht   | Rad                                    |
|  | Rad              |  |

Anja schreibt 3 Monate später im Januar noch immer vorwiegend verkürzt. Ihre Lernentwicklung beim Schreiben scheint fast stagniert zu haben. Ihre Buchstabenkenntnisse beim Lesen haben zugenommen, sie lautiert "Motor" und "laut" fehlerlos. Dreimal gelingt ihr die Synthese. Diese Fortschritte werden leicht übersehen, da sie zweimal versucht das Erlesen abzubrechen (nach dem Lautieren), Lehrerhilfen überwiegend nicht weiterführt und die Zielorientierung vermutlich im Prozeß verloren ging. Anja konnte kein Textwort erlesen. (S. Lernbeobachtungen Schreiben und Lesen im Januar.)

Folgerung: Anja braucht individualisierte Lernhilfen. Sollte sich inzwischen herausgestellt haben, daß sie noch kein Interesse an der Schrift entwickelt hat, so sollten Aktivitäten im Vordergrund stehen, die Anjas Interesse anregen und ihre Erfahrungen mit der Schriftsprache vielfältiger machen, z.B. indem Anja ein Bilderbuch für das "Lesen" zuhause auswählt, sie ein "Hosentaschenbuch" mit Reimen, die sie auswendig kennt, herstellt, kleine Mitteilungen nachdruckt, nachstempelt, an der Schreibmaschine schreibt, Namensschilder für Gegenstände des Klassenraums gestaltet oder sich mit dem "gezinkten Memory" auseinandersetzt.

Januar: Lernbeobachtung 'Schreiben'

Sofa: OFA      Limonade: t A  
Reiter: r      Kinderwagen: —

Januar: Lernbeobachtung 'Lesen'

---

Text der 2. Lernbeobachtung: "Olaf hat ein altes Auto. Der Motor ist zu laut."

---

|       |   |  |
|-------|---|--|
| Motor | kann ich nicht<br>m-o-t-o-r<br><br>hat Annika das auch schon gelesen?<br>m:a(t), ma:o<br>m-o<br>ma(t)<br>mann<br>mo<br>--,t-o-r<br>t-o:ro:, o:,o<br>t-o-ro,t-o,t-o:r(o)<br>mo:lo, moklo | sag mal die Buchstaben<br>klasse, jetzt versuch mal<br>zu lesen<br>ja, aber jetzt bis du dran<br>sag nochmal die beiden ersten<br>gut, versuchs mal zusammen<br>m und o zusammen?<br>mo<br>jetzt dieses (deckt mo ab)<br>heißt zusammen?<br>fängt mit t an<br>dieses heißt mo<br>Motor |
| laut  | gegangen<br>l-a-u-t<br>a-u zusammen?<br>au, au, kommt noch was?<br>au:f<br>t, l:-o<br>--, l:-au<br>lau, lau<br>laumann<br>t<br>lau-te, laute<br>laut                                    | nee, sag die Buchstaben<br>was ist a und u zusammen?<br>kommt dauernd vor, au<br>das ganze Wort<br>womit fängt das an?<br>au<br>und zusammen?<br>und am Schluß kommt ein?<br>was ist am Schluß?<br>also<br>laut  |

Anja hat bis Januar beim Lesen nur ein Verfahren sicher zur Verfügung: das Lautieren. Anja sollte angeregt werden, weitere aufgabenbezogene Vorgehensweisen zu entwickeln: z.B. sollte sie lernen, sich an der Wortbedeutung zu orientieren. Wie könnte das Wort heißen? Heißt es wirklich so?

Sie sollte vielfältige Anregungen für die Synthese erhalten, z.B. Anfangs- oder Endsilben bereits bekannter Wörter lesen, Wortpaare lesen, in denen nur ein Element verändert ist (Hund - Hand, Baum - Raum) oder Anja ein Bilderbuch vorlesen. Dabei sind einfache Wörter verdeckt (auf jeder Seite ein oder zwei Wörter). Anja soll sagen, wie die Wörter lauten könnten (Sinnorientierung) und ihre Vermutung anschließend prüfen, indem sie das Deckblättchen hochhebt.

Dazu gehört auch, daß Anja sich zutrauen sollte, Teilziele beim Erlesen für sich zu bestimmen. Dafür sind Wörter von einfacher Struktur KVKV (z.B. Rose) oder KVK (z.B. Hut) geeignet; aber auch solche, zu denen Anja eine emotionale Beziehung hat, etwa Tiernamen (Löwe, Krokodil, Nilpferd). Dazu können die Tierkarten verwendet werden, zunächst mit wenigen Wörtern, so daß Anja Sicherheit gewinnt. Allmählich kann die Wortanzahl vergrößert werden. Wichtig ist auch, daß es Verwechslungskonflikte gibt, z.B. Adler - Affe, und daß Anja Gelegenheit erhält, ihre Entscheidung zu beweisen. Wie kannst du beweisen, daß da 'Affe' steht? Wie hast du das rausgekriegt? Indem Anja darauf antwortet, könnte sie sich selbst eines Verfahrens zum Erlesen und zur Kontrolle sicherer werden.

In den folgenden Schulwochen stagnierte ihr Lernprozeß. Deshalb erhielt Anja ab April 3 mal pro Woche 10 Minuten Einzelförderung. Nun beginnt sie wieder, Lernfortschritte zu machen.

Anfang Mai schreibt Anja ein Wort der Lernbeobachtung "Schreiben" diffus und ein zweites stark verkürzt. Die schwierigen Wörter 'Limonade' und 'Kinderwagen' wurden in Länge und Struktur nicht oder nur unvollständig erfaßt.

In der 3. Lernbeobachtung 'Lesen' kann Anja die kurzen Textwörter mit wenigen Lehrerhilfen lesen. Bei den schwierigen Wörtern (Küken, Futter) kommt sie nicht zum Ziel. Immer noch zeigt sie erhebliche Buchstabenunsicherheit bzw. -verwechslungen beim Lesen (beim sukzessiven Lautieren würde sie die Buchstaben sicher richtig benennen können); von richtigen Teilschritten kommt sie leicht wieder ab (kük: - küi; fu:t: - furt; fut-ter, fu:t-r). Dies liegt sicherlich auch daran, daß sie noch ohne Sinnentnahme liest (auch nicht bei den leichten Wörtern), so daß sie die Sinnerwartung nicht als Strukturierungshilfe einsetzen kann. Anja liest noch sehr mechanisch von Wort zu Wort, ohne das bereits Gelesene auf das Ziel hin zu orientieren. (S. Lernbeobachtungen Lesen und Schreiben im April/Mai).

April/Mai: Lernbeobachtung "Schreiben"

Sofa: *NOFA* Mund: *MOT* Limonade: *MOE* Reiter: *RAEA* Kinderwagen: *B*

April/Mai: Lernbeobachtung "Lesen"

---

Text der 3. Lernbeobachtung: "Susi will zu den Küken am See. Sie nimmt Futter mit."

---

|        |                      |                                       |
|--------|----------------------|---------------------------------------|
| Küken  |                      | lies nur den Anfang (deckt<br>ken ab) |
|        | h                    | das ist ein k                         |
|        | k:n                  | wie heißt der nächste Buchstabe?      |
|        | vergeß ich           | ein ü                                 |
|        | hü:                  | nein , k                              |
|        | küi:                 | k und ü zusammen?                     |
|        | küi:                 | kü, nun weiter (deckt en ab)          |
|        | kük:, Küi:           | nee, kük war gut (deckt en auf)       |
|        | küi:ki               | Küken                                 |
| Futter | fu:t, fut:           | gut                                   |
|        | fui                  | nein, fut war schon gut               |
|        | fut-e, e, fu:te:,    |                                       |
|        | te:te:, ter, ter,    |                                       |
|        | furt                 | fut                                   |
|        | fut, fut             | ja, den Rest noch                     |
|        | fut, fut-ter, fu:t-r | Futter                                |
|        | Futter               |                                       |

Folgerung: Anja hat kleine Lernfortschritte gemacht. Sie braucht weiterhin individualisierte Hilfen, die sie anregen zur Synthese, zur Sinnorientierung und zum Setzen von Teilzielen. Außerdem sollte Anja zum selbstverständlichen Umgang mit dem Wortschriftbild angeleitet und ihr Interesse am Lesen und Schreiben weiterentwickelt werden.

Die eingeleiteten Hilfen sollten im 2. Schuljahr fortgesetzt werden, bis Anja die erforderlichen Operationen beim Erlesen und Schreiben weitgehend beherrscht.

---

Weitere Hinweise für Lernanregungen finden Sie z.B. auch in Brügelmann, H. Kinder auf dem Wege zur Schrift, Konstanz 1983, Brügelmann, H. u.a.. Die Schrift entdecken, Konstanz 1984 oder Valtn, R., "Schreiben ist wichtig", Frankfurt a.M., 1986

### 3.2 Grundsätzliches

Der Begriff Fördern ist häufig eingeengt auf solche Schüler, die Lernschwierigkeiten haben. In den vorliegenden Ausführungen wird von einem weiten Förderbegriff ausgegangen. Er umschließt alle Lernangebote, Lernsituationen, Lehrer-Schülerinteraktionen und Schüleraktivitäten, die für den Schüler im Aneignungsprozeß förderlich sind. Dabei können die Schüler im Aneignungsprozeß schon weit gediehen oder auch nur die ersten Schritte gegangen sein. Ein so verstandenes Fördern bedeutet, daß Lernangebote und Lernhilfen für Schüler oder eine Lerngruppe auf deren Lernvoraussetzungen zugeschnitten sind. Soweit möglich werden dabei der Lernprozeß der Schüler, ihr Lernstand, die Interessen und Bedürfnisse, sowie das Ausmaß an Selbstständigkeit und ihr Selbstwertgefühl berücksichtigt. Eine fast nicht leistbare Aufgabe für Lehrer, so mag es scheinen. Doch die Erfahrung hat gezeigt, daß Lehrer, die den Lernstand und Lernprozeß ihrer Schüler bewußt und differenziert wahrnehmen - und dazu kann die Lernbeobachtung beitragen - lernanregende Situationen für einzelne Schüler, Lerngruppen oder auch für die ganze Klasse schaffen. Obwohl ein so verstandenes Fördern individualisiertes Handeln bedeutet, lassen sich doch einige generelle Leitgedanken zum Fördern nennen. Diese werden im folgenden zur Diskussion gestellt.

### 3.3 Leitgedanken zum Fördern in der Aneignungsphase des Schriftspracherwerbs

Die Atmosphäre in einer Klasse, in der ohne Angst vor Fehlern, und um die Sache ringend, das Schreiben und Lesen gelehrt und gelernt werden, ist bereits lernanregend. Was heißt das: 'ohne Angst vor Fehlern'? Zumeist sind Fehler etwas, das es zu vermeiden gilt. Das Motiv, etwas richtig zu machen, ist auch lernförderlich, soweit es nicht zum Zwang für den Schüler wird, alles richtig machen zu müssen, oder zum Zwang für den Lehrer wird, die Lernanforderungen an das Kind so zu gestalten, daß Fehler eigentlich nicht mehr möglich sein sollten. Andererseits ist die Haltung 'Fehler als Teil des Lernprozesses zulassen zu können', nur dann lernfördernd, wenn darin die Aufforderung enthalten ist, aus noch fehlerhaften Lernwegen und noch nicht richtigen Lernergebnissen zu lernen. Fehlt dieser Ansporn, so werden die Lehr- und die Lernanstrengungen rasch schwinden.

Dieser Balanceakt, das Abwägen zwischen den Vor- und Nachteilen von Lernsituationen und von Lehrerhilfen, ist kennzeichnend für den förderlichen Unterricht.

Das zweite wichtige Merkmal einer lernfördernden Atmosphäre ist, daß 'um die Sache gerungen wird'. Im Anfangsunterricht heißt dies, daß eine geistige Auseinandersetzung des Schülers mit der Schriftsprache stattfinden muß. Nur so kann sich der Schüler die Prinzipien, die Regeln und die Ausnahmen der Schriftsprache aneignen.

Es gilt also, durch Lernsituationen und Lehrerhilfen die eigenständige Auseinandersetzung mit der Schriftsprache anzuregen und immer wieder zu stützen. Geeignet sind in besonderem Maße Lehrerhilfen, die das 'Lernen zu lernen' fördern:

Vermitteln von Strategien wie:

- bei Schwierigkeiten erst mal auf bereits Bekanntes zurückzugreifen oder sich Hilfe zu holen beim Mitschüler oder Nachsehen in der Buchstabentabelle, oder Nachschlagen in der Fibel oder Nachfragen beim Lehrer
- Lese- und Schreibentwürfe selbst zu überprüfen (bist du sicher?)
- die eigene Lösung nochmals gedanklich nachzuvollziehen (Wie hast Du das gemacht?)
- Selbst begründen (lassen), warum dieses Wort 'Baum' heißt und nicht 'Bär' oder 'Saum'

Eine weitere Grundvoraussetzung des Förderns ist, daß das Vertrauen des Lehrers in die Entwicklungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers ungebrochen bleibt.



## A N H A N G

### Beantragung von LRS-Einzelhilfe anhand der Lernbeobachtung im 1. Schuljahr

Die Beantragung von LRS-Einzelhilfe erfolgt im Rahmen des gewohnten Beantragungsvorgangs. Für die Beantragung müssen zumindest zu zwei Terminen Lernbeobachtungen im Schreiben und Lesen durchgeführt worden sein (Januar, April/Mai), da der Lernzuwachs bzw. das Nichtausreichen binnendifferenzierender Maßnahmen ein wichtiges Kriterium für die Beantragung ist. Bitte schlagen Sie Schüler für die LRS-Einzelhilfe vor, die folgende Kriterien erfüllen:

#### 1. Schreiben

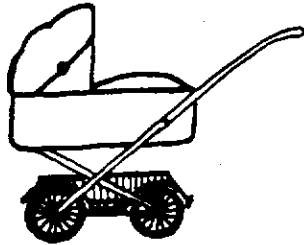
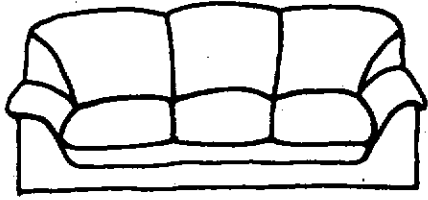
Sie zeigen trotz individualisierter Hilfen keinen oder keinen ausreichenden Lernfortschritt im 1. Schuljahr und schreiben auch im April/Mai noch überwiegend diffus und verkürzt, d.h. 3 der 5 Wörter sind noch nicht lesbar/erkennbar, oder sie sind nicht geschrieben.

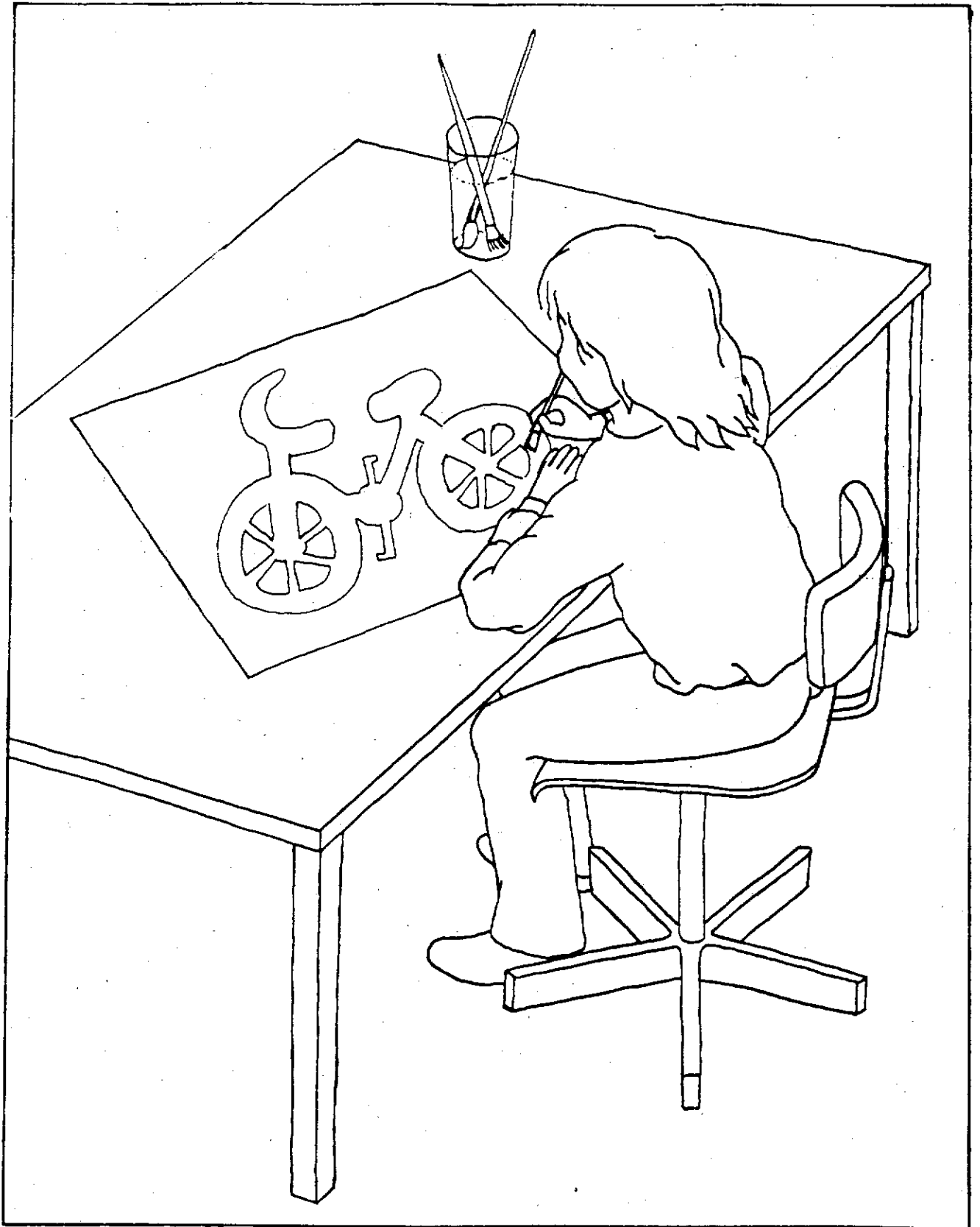
#### 2. Lesen

Sie zeigen trotz individualisierter Hilfen keinen oder keinen ausreichenden Lernfortschritt und zeichnen sich im April/Mai überwiegend durch Vorgehensweisen aus, die ungünstig für den weiteren Lernprozeß sind (s. Kategorien für die Beschreibung und Beurteilung des Lesens), d.h. insbesondere keine oder nicht ausreichende Synthese (unter 3 Buchstaben); es gelingt ihnen selten, ein Wort in Teile zu gliedern. Sie sind in ihrer Arbeitsweise nicht stringent (z.B. raten, weichen aus, sie kehren nicht zu bereits Erarbeitetem zurück); sie verhalten sich eher unselbständig; sie können Hilfen schlecht annehmen.

Wir empfehlen Ihnen, den bisherigen Lernprozeß aufgrund der Lernbeobachtungen kurz zu beurteilen (wichtig für die Förderung!).

Name: \_\_\_\_\_





Uta malt ein rosa Rad.



Olaf hat ein altes Auto.

Der Motor ist zu laut.

Susi will zu den Küken am See.

Sie nimmt Futter mit.