

LRS KONZEPT

K. Futter

K. Spiegel

B. Waldner-Senn

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Anlass	3
2. Bezug zu Richtlinien.und Lehrplan	3
3. Die besondere Ausgangslage an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache	4
4. Merkmale des Kieler Leseaufbaus	5
4.1 Einordnung	5
4.2 Aufbau und Inhalt des Leselehrgangs	7
4.3 Stufen des Aufbaus	8
4.4 Die Arbeit mit den Lautgebärden	10
4.5 Die Leseübungen	10
4.6 Selbst erstelltes Material	12
...4.7 Erfolgskontrollen	13
5. Diagnostik	13
6. Erprobung verschiedener Organisationsformen	14
7. Evaluation	14
7.1 Fallbeispiel 1	14
7.2 Fallbeispiel 2	14
8. Elternarbeit	15
9. Resümee	16
10. Ausblick	16
11. Literaturverzeichnis	17

1. Anlass

Die Steuergruppe „Schulentwicklung“ hat im Frühjahr 2005 das Fortbildungsprogramm für das Kollegium der Regenbogen-Schule diskutiert. In diesem Zusammenhang berichtete eine Kollegin von einer Tagung in Würzburg zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Im Rahmen dieser Tagung wurde die besondere Bedeutung der Förderung der Lese- und Schreibfertigkeiten betont. Es wurde herausgearbeitet, dass wir als Sonderpädagogen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in besonderer Weise in die Verantwortung genommen sind, den Schülerinnen und Schülern individuelle Fördermaßnahmen anzubieten. Besondere Aufmerksamkeit erhielt die Feststellung, dass eine Förderung gezielt bei den individuellen Schwächen des Schriftspracherwerbs ansetzen muss. Das Training von Teilleistungen, wie z.B. visuelle und akustische Differenzierungsübungen stellt keine Lernsituation für die Kinder dar, da sie nicht an den eigentlichen Problemen im Bezug auf Schrift anknüpfen (vgl. Baumgartner / Füssenich, S. 289)

Die Lehrerkonferenz hat dem Vorschlag der Steuergruppe zugestimmt, eine SCHILF zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche durchzuführen. Frau Dr. Westerbarkey, die das Kinderbildungszentrum in Iserlohn leitet, wurde als Moderatorin eingeladen. Sie hat zwei Fortbildungstage mit dem Kollegium gestaltet. Die Themen der Fortbildung umfassten Ursachen, Diagnose, Fördermöglichkeiten sowie die Vorstellung und Sichtung von Fördermaterialien.

In dem abschließenden Beratungsgespräch über geeignete Fördermaterialien für die Schüler der Regenbogen-Schule kam das Kollegium überein, den Kieler- Lesaufbau zu erproben.

2. Bezug zu Richtlinien und Lehrplan

„Da jeder Unterricht und das Lernen in der Schule in besonderer Weise auf Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler angewiesen ist, entwickelt der Unterricht die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder weiter und fördert sie. (...)Lese- und Schreiberziehung und der verstehende Umgang mit Texten sind deshalb leitende Prinzipien des gesamten Unterrichts.“ (Richtlinien; S. 16). Darüber hinaus hat die Schule dafür Sorge zu tragen, dass Schülerinnen und Schüler, die Gefahr laufen, die verbindlichen Anforderungen im Fach Deutsch nach Klasse 2 nicht zu erfüllen, rechtzeitig und gezielt in ihrer Lernentwicklung gefördert werden. (vgl. Richtlinien; S. 18)

Dabei beziehen sich die Aufgaben des Deutschunterrichts in der Grundschule neben anderen vor allem auf: „das Erlernen des Lesens und Schreibens. [Denn die] schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Schreibens bilden die Grundlage für jedes weitere Lernen in der Grundschule und darüber hinaus.“ (Lehrplan Deutsch; S. 29)

Dem gemäß stellen das schriftliche Sprachhandeln, einschließlich Rechtschreiben, sowie der Umgang mit Texten und Medien zwei der vier grundlegenden Bereiche des Faches Deutsch dar. Insbesondere das Lesen zeichnet dabei aufgrund seiner „Schlüsselfunktion“ von überragender Bedeutung: „Es ist Voraussetzung für weiteres erfolgreiches Lernen; es fördert wichtige kognitive Fähigkeiten; es ist Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Medien.“ (Lehrplan Deutsch; S. 39)

Das nachfolgend skizzierte Konzept setzt aufgrund dessen den Schwerpunkt auf das Lesen.

„Lesen ist Sinnkonstruktion.“ Beim Lesen lernen handelt es sich jedoch um einen Entwicklungsprozess, bei dem die Leseanfängerinnen und –anfänger Buchstabenfolgen in Lautfolgen übersetzen, mit Hilfe ihrer Leseerwartung Wörter und Sätze erkennen und den Sinn konstruieren lernen. „Beim Fortschreiten der Lesegeläufigkeit erkennen die Schülerinnen und Schüler häufige Buchstabenverbindungen und Wörter auch simultan.“

Das vorliegende LRS- Konzept berücksichtigt vorrangig die folgenden Teilfähigkeiten und trägt damit den Forderungen des Lehrplanes Deutsch in dieser Hinsicht nahezu in vollem Umfang Rechnung:

- „das Verständnis für den Lautcharakter der Sprache
- die Fähigkeit, Beziehungen von Buchstaben und Lauten zu entdecken und beim Lesen (und Schreiben) zu realisieren
- das auditive und visuelle Durchgliedern von Wörtern, Sätzen und Texten
- das geläufige Erlesen von häufigen Buchstabenfolgen und ihrer Lautung“. (Lehrplan Deutsch; S. 39)

Orientiert an den Vorgaben des Lehrplanes bestehen die Ziele v.a. darin, die Struktur der Buchstabenschrift zu entdecken und zum Lesen zu nutzen, Strategien zum geläufigen Lesen einzusetzen sowie Lesefreude zu entwickeln. (Lehrplan Deutsch; S. 32)

3. Die besondere Ausgangslage an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Die Auffassung, dass Störungen der Sprachentwicklung den Erwerb der Schriftsprache erschweren ist nicht neu. „Wer Lesen und Schreiben lernt, knüpft an seine sprachlichen Fähigkeiten an und erweitert diese durch die Auseinandersetzung mit Schrift“ (Baumgartner/Füssenich, S.280). Die Schüler unserer Schule haben „hörbare und nichthörbare Sprachstörungen, eine verzögerte Lernentwicklung (und ein) ungünstiges Problemlöseverhalten“ (a.a.O.). Die Voraussetzungen für einen störungsfreien Schriftspracherwerb und eine adäquate Auseinandersetzung mit Schrift sind nicht optimal.

Hörbare Sprachstörungen betreffen

- Aussprache
- Semantik und Pragmatik
- Grammatik

Nichthörbare Sprachstörungen betreffen

- Metasprache – bewusste Reflexion von Sprache
- phonologische Bewusstheit
- kognitives Verständnis für Funktion und Aufbau der Schrift
- Kommunikation

Verzögerte Lernentwicklung betrifft

- langsames Lernen
- Ganzheitliche, logographische Lesestrategien (auswendig gelernte Graphemfolgen) buchstabenweises Erlesen als reines Recodieren

Ungünstiges Problemlöseverhalten betrifft

- negative Selbsteinschätzung

- Ausweich- oder Kompensationsstrategien
- Außenorientierung (warten auf Hilfe)
- weniger Initiative und Zuversicht
- Resignation
- Fehler als Misserfolg
- Mangel an Flexibilität (Umgehen mit Hinweisen und Hilfestellungen)
- Probleme, Wörter in größere Einheiten zu gliedern und diese zu bearbeiten (Silben / Konsonant-Vokal-Gruppen)
- fehlende Integration einzelner Zugriffsweisen

Die Schüler unserer Schulform sind besonders gefährdet, Leserechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln. Störungen manifestieren sich vielfach erst in Klasse 3, wenn die Lesetexte umfangreicher werden, mehr selbständige Leseanalyse verlangt wird und die Schreibung nicht über lauttreue mit ersten Rechtschreibregelungen hinausgeht. Die Schüler erleben sich erst jetzt als Leseversager. Daher muss frühzeitig eine genaue Beobachtung, Diagnose und individuelle Förderung erfolgen.

4. Merkmale des Kieler Leseaufbaus

4.1 Einordnung

Beim Kieler Leseaufbau handelt es sich um einen Fibel unabhängigen systematischen Leselehrgang, der in Zusammenarbeit von der Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin und Psychologin Dr. Lisa Dummer-Smoch und der Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin Renate Hackethal bereits zu Beginn der 80er Jahre entstand und in ständiger Überarbeitung bis heute weiterentwickelt wurde. Er ist aus der praktischen Arbeit mit leseschwachen Kindern hervorgegangen und wurde zunächst v.a. in der außerschulischen Förderung eingesetzt. Basierend auf Erkenntnissen der psychologischen, neurobiologischen und pädagogischen Leseforschung findet er aktuell überwiegend Anwendung in der außer- und innerschulischen LRS-Förderung. Daneben findet er allerdings auch als Leitfaden im Erstleseunterricht Anwendung, was der ursprünglichen Zielsetzung jedoch nicht entspricht. Dummer-Smoch formuliert diese wie folgt: „Leseversagern, die bereits ein oder zwei Jahre gescheitert waren, sollte ein Lernweg in kleinsten Schritten angeboten werden, auf dem sie, ohne wieder zu scheitern, Erfolge erleben und dadurch neue Lesemotivation gewinnen sollten.“ (Handbuch; S. 7)

Der Kieler Leseaufbau kann sowohl als binnendifferenzierte Leseförderung in der Klasse während des (Deutsch-)Unterrichts als auch als Lese-Intensivmaßnahmen im Rahmen außer- und innerschulischer Förderkurse eingesetzt werden.

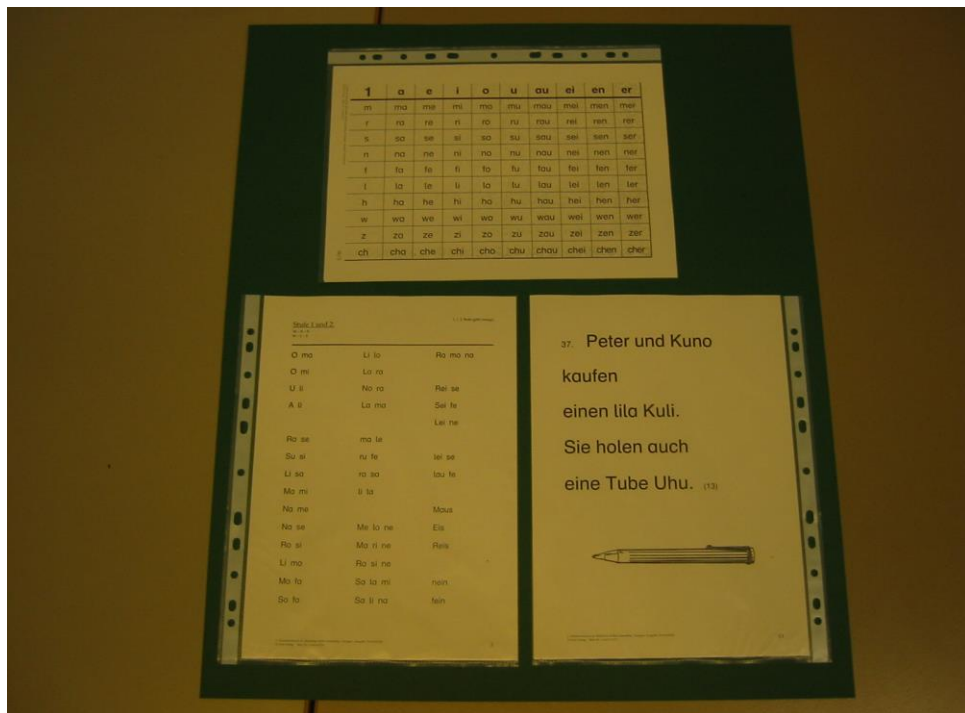
Eine Fortführung des Kieler Leseaufbaus stellt der eigenständige Kieler Rechtschreibaufbau dar, in dem eine Sammlung von ca. 3000 Wörtern enthalten ist, welche im Basisbereich nach Schwierigkeitsstufen, im orthographischen Bereich nach Rechtschreibproblemen geordnet ist.

Zusätzlich zu dem Handbuch stehen folgende Basis-Arbeitsmaterialien zur Verfügung:

Vorlagen

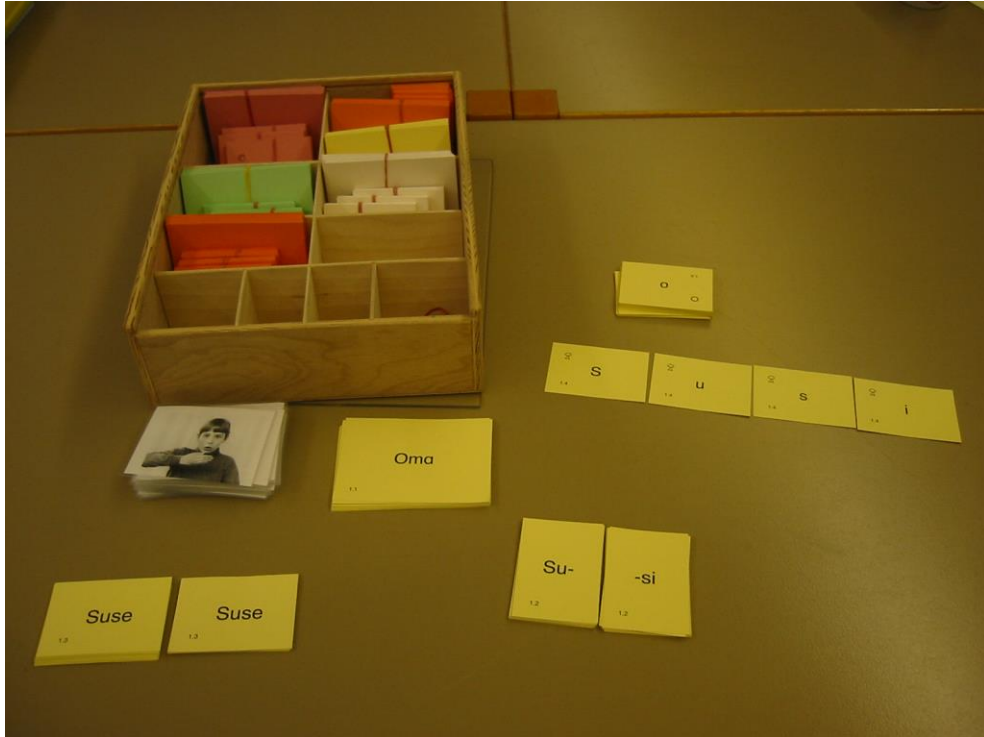
- Kieler Lesestufen -Wörterlisten zu den Stufen des Kieler Leseaufbaus
-Silbenteppiche
- Kieler Übungstexte -Übungstexte als Vorlagen, bestehend aus Wörtern ohne

Dehnung und Dopplung für Leseübungen nach der 7. Stufe oder für Rechtschreibübungen



Karteikarten

- Kieler Wörterkartei -Karteikarten mit Wörtern der einzelnen Lesestufen
- Kieler Spielekartei -Karteikarten Silben, je zwei ergeben ein Wort
Wörter, je zwei stimmen überein
Quartette, je vier Karten ergeben ein Wort

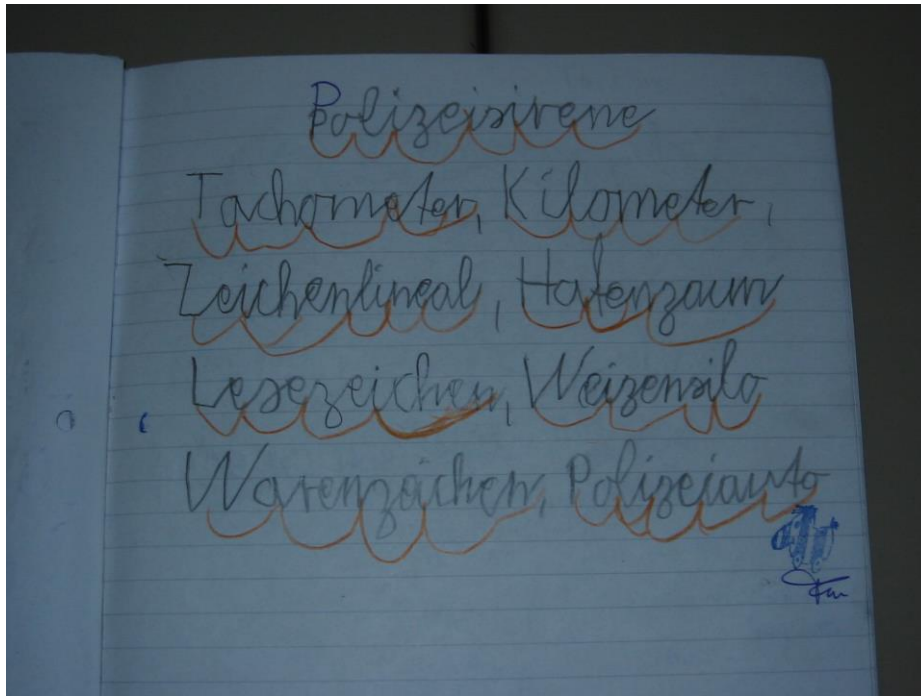


4.2 Aufbau und Inhalt des Leselehrgangs

Der Kieler Leseaufbau folgt dem heilpädagogischen Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten. Er geht schrittweise vor und versucht, Schwierigkeitsstufen im Leselernprozess zu berücksichtigen. Dabei wurde er nach folgenden Prinzipien konzipiert:

Einführung nur einer Buchstabenform am Anfang

- Nullanfänger: Druckschrift
- Leseschwache: Schreibschrift
- DinA4 Hefte mit einfacher Lineatur bei einer Worthöhe über drei Zeilen zur Verbesserung der Graphomotorik
- Schreiben mit Bleistift, so dass Falschschreibungen korrigiert werden können, Misserfolge unbetont bleiben und nur richtige Wörter gelesen werden
- parallel: individuelle schönschriftliche Übungen zu Buchstaben, die noch schwer fallen



Beschränkung auf Wörter mit 1:1 Zuordnung zwischen Lauten und Buchstaben

- erleichtert das „Abhören“ des gesprochenen Wortes

Lautieren statt Buchstabieren

- trägt zur Eindeutigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung bei und dient der Festigung der Zuordnungsleistung

Stufenweise Einführung von Vokalen und Konsonanten

- nach drei Schwierigkeitsstufen:
 - leicht hörbare Laute
 - nicht dehbare Konsonanten
 - alle übrigen Laute

Beachten von Schwierigkeitsgraden der Wortstruktur

- d.h., des Wortaufbaus hinsichtlich der Stellung und der Aufeinanderfolge von Vokalen und Konsonanten sowie des Silbenumfangs
- nach drei Schwierigkeitsstufen:
 - einfach strukturierte Wörter
 - Wörter mit einfachen Konsonantenverbindungen
 - Wörter mit komplexen Konsonantenverbindungen

Unterstützung des Leseaufbaus mit Lautgebärden

- jedem Laut wird bei seiner Einführung zugleich mit dem Buchstaben ein Handzeichen zugeordnet, so dass Laut und Buchstabe zugleich durch die motorische Merkhilfe miteinander verbunden sind

4.3 Stufen des Aufbaus

Der Kieler Leseaufbau gliedert sich in eine Vorstufe zur Erarbeitung der Vokale, sowie vierzehn Lesestufen, in denen jeweils drei (-zur Vermeidung der Ranschburgschen Hemmung- unähnliche) Elemente neu angeboten werden. In der praktischen Durchführung können einzelne Lesestufen nach Bedarf ausgedehnt werden; die Reihenfolge der Stufen sollte jedoch erhalten bleiben.

Da sich Probleme der Buchstabenschwierigkeit und der Wortstruktur z.T. überschneiden und daneben auch andere Prinzipien nicht in vollem Umfang umsetzbar waren, stellt der tatsächliche Stufenaufbau einen Kompromiss dar, mit dem die genannten Prinzipien weit möglichst umgesetzt werden. Eine tabellarische Übersicht vermittelt nachfolgende Zusammenschau:

Stufe	Eingeführte Buchstaben	1:1-Zuordnung möglich?	Länge der Vokale	Dehnbarkeit d. Konsonanten	Wortstruktur		Schwierigkeitsstufe	
					Muster	Beispiel	Laute	Wörter
Vorstufe	a, e, i, o, u, au, ei,	ja	lang	—	—	—	I	I
1	m, r, s	ja	lang	ja	V KV KV KV	U li Ro se	I	I
2	n, t, l							
3	h, -en, -er	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	ja	V KVK KV KVK	O fen ma len	I	I
4	ch, w, z							
5	p, t, k	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KV KV KV KVK	Ki no Re gen	II	I
6	b, d, g							
7	eu, sch, -el							
8	j, v, ß							
9	ä, ö, ü							
10	qu, x, y							
11	2 Konsonanten am Wortanf.	erschwert	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KKV KV KKV KVK	Pro be Fra gen	II	II
12	Kurzvokal i.d. Stammsilbe	erschwert	kurz	nein	KVK KV KVK KVK	Wol ke Bal ken	III	II
13	Gegenüberstellung von Wörtern der Gruppe 11 und 12:			Kno ten Bro te	— —	Kon to Bor te	III	II
14	Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufen II und III						III	III

Tabelle 4: Stufen der Einführung

4.4 Die Arbeit mit den Lautgebärden

Einführung der Lautgebärden

- als Geheimzeichen; möglichst unter Einbezug der Eltern als Ko-Therapeuten
- Lautgebärde zugleich mit Laut und Buchstabe entsprechend der vorgegebenen Reihenfolge zur Sicherung der Zuordnung von Laut, Buchstabe und Gebärde
- schulintern: Lautgebärden des Leselehrganges Lesen lernen mit Hand und Fuß nach Marx/Steffen (Persen, 1984)

Silbentraining

- wichtige Bedeutung des Silbenlesens
- grundlegende Übungsform: Silbenteppich
- eingebettet in motivierende Rahmenhandlung (Marsmännchen-Geschichte)
- unterschiedliche Leseübungen stets in Verbindung mit den Lautgebärden (z.B. Einordnen der Silben in die entsprechenden Kästchen, Reihen lesen, Wörter aus Silben bilden, Wörter zu Anfangsilben suchen...)

4.5 Die Leseübungen

Die Übungen zum Lesenaufbau sind an verschiedene Materialien gebunden, die zunächst vorgestellt werden. Übungsmöglichkeiten und Spiele werden ebenfalls skizziert.

Das Übungsmaterial

- Silbenteppiche: in großer Druckschrift; Tabellen aus Konsonanten und Vokalen
- Wörterkartei: in Druckschrift; Wörter aus Buchstaben der jeweils erreichten Übungsstufen und aller vorher eingeführten Buchstaben einzeln auf Karten
- Wörterlisten: in Druckschrift; auf jeder Übungsstufe Wortschatz entsprechend der Wörterkartei
- Spielekartei: in Druckschrift; für jede Übungsstufe: zweisilbige, in Silben zerschnittenen Wörter, Memoryspiele mit je zwei gleichen Wörtern sowie Quartette, bei denen je vier Buchstaben/Silben zu einem Wort zusammengesetzt werden

Übungen mit der Wörterkartei und den Wörterlisten

Am Beginn der Arbeit stehen Partnerübungen (zunächst: Lehrer-Kind; später auch Kind-Kind), da das Kind anfänglich sehr auf Leitung und Bestätigung angewiesen ist. Bereits nach den ersten beiden Übungsstufen sind auch Einzel- und Kleingruppenarbeit mit Selbstkontrolle möglich. Bei den Übungen handelt es sich überwiegend um Leseschreibübungen, aber auch isolierte Leseübungen –stets in Verbindung mit den Lautgebärden.

Partnerübungen:

- Lautgebärdenlesen (Wörter aus der Wörterkartei werden mit Lautgebärden „gelesen“; der Partner errät das Wort; Wörter aus der Wörterliste werden mit Lautgebärden gelesen; der Partner sucht das entsprechende Wort in der Liste)
- Lautgebärdendiktat (wie Lautgebärdenlesen, wobei die Wörter zusätzlich geschrieben werden)
- Inseldiktat (Wörter einer Spalte der Wörterliste werden gelesen und aus dem Gedächtnis aufgeschrieben)

Einzelübungen:

- Lese-Schreibübung (Wort aus der Kartei wird gelesen, die Karteikarte umgedreht und das Wort geschrieben, es folgen die Gliederung des geschriebenen Wortes durch Silbenbögen sowie die Selbstkontrolle)
- Leseübung (Wörter auf Wortkarten lesen und vom Kind in Wörterliste wiederfinden lassen)

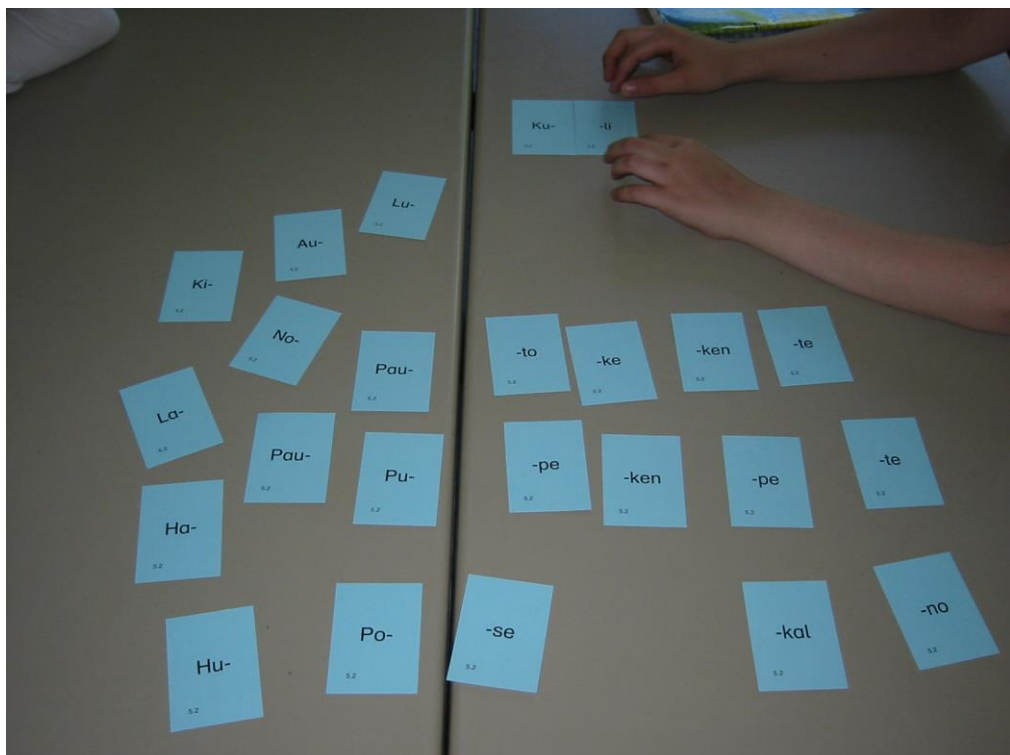
Kleingruppenübungen:

- Lautgebärdendiktat (siehe oben)
- Wortkartenlesen in abgewandelter Form des „Galgenmännchen“-Spiels

Übungen mit der Spielekartei (ausführliche Beschreibung siehe Handbuch)

Die Spielekartei enthält drei Arten von Spielen: Silbenkarten, Wörterkarten und Quartettkarten, mit denen sowohl Sortierübungen und vielfältige Kartenspiele in der Einzel-, als auch der Partner- und Kleingruppenarbeit möglich sind:

- Silbenlegen (die Vorsilbe wird auf den Tisch gelegt, die passende Nachsilbe dazu; das Wort wird gelesen)
- Silbenlegen nach „Schnipp-Schnapp“-Regeln
- Memory
- Aufdeck-Memory
- Schwarzer Peter
- (Prinzen-)Skat
- Quartett



Zusätzliche Übungen

- Lautier- und Aufbaudiktat
- Friesenspiel
- Fragen beantworten
- Malanweisungen
- Stummes Diktat
- Partnerinterview
- Silben- oder Wörterbingo



4.6 Selbst erstelltes Material

Arbeitsheft

Arbeitsblätter, Lesematerialien und Schreibübungen sollten nicht in einer losen Blattsammlung im regulären Deutsch-Hefter mit anderen Deutsch-Materialien zusammen abgeheftet werden. Stattdessen sollte vielmehr ein eigenes Arbeitsheft (DIN A 4, liniert) angelegt werden, in welchem die Schüler und Schülerinnen ihre Arbeit und ihre Fortschritte dokumentieren können. Hierdurch, wie auch durch das gezielte Ergänzen von Lehrer-Kommentaren oder „Belohnungs-Stempeln“ sollte eine Motivationssteigerung gelingen.

Bildkarten zu den Lautgebärden

Entsprechend der in der Regenbogen-Schule im Deutschunterricht verwendeten Lautgebärden aus dem Lehrgang Lesen lernen mit Hand und Fuß nach Marx/Steffen (Persen, 1984) wurden für die LRS-Förderung Bildkarten zu den Lautgebärden im DIN A 7-Format hergestellt. Damit lassen sich zur Vertiefung Zuordnungsübungen (Buchstabe-Lautgebärde) aber auch Lese- und Diktatübungen entsprechend dem eingeführten Wortmaterial und darüber hinaus durchführen.

4.7 Erfolgskontrollen

Für den Aufbau der Leseleistung ist es wichtig, dass die Kinder ihre eigenen Fortschritte sehen und dadurch zu weiteren Anstrengungen motiviert werden. Erfolgskontrollen müssen daher individualisiert werden.

Fortschritte im Lesen und Schreiben lassen sich v.a. anhand der Diagnostischen Bilderlisten erkennen. Durch eine Gegenüberstellung von Verstößen im Vor- und im Nachtest werden selbst kleinere Fortschritte deutlich. Auch die Zeit, in der die Liste von den Kindern ausgefüllt wird, kann als Kriterium herangezogen werden. Daneben können selbstverständlich auch das Lesen der Silbenteppiche oder der Wortkarten (Fehlerzahl; Lesetempo) sowie Wort- oder Textdiktate (Fehlerzahl; Fehlerart) Aufschluss über die Entwicklungsfortschritte geben.

5. Diagnostik

Als Voraussetzung der Arbeit mit dem Kieler Leseaufbau ist vorab der individuelle Lernstand zu ermitteln. Dabei ist stets eine möglichst früh im Schriftspracherwerbsprozess einsetzende Förderdiagnostik vorgesehen. Als Sichtungsverfahren zur groben Überprüfung aller Kinder einer Klasse bei relativ geringem Zeitaufwand können zunächst die **Diagnostischen Bilderlisten (DBL)** dienen. Hierbei werden Bilderlisten vorgegeben, zu denen die Kinder die entsprechenden Wörter schreiben. Während bei der DBL-F (Mitte des 1. Schuljahres) und der DBL-1 (Ende des 1. Schuljahres) die Fähigkeit des lautgetreuen Schreibens bei einfachen Wörtern überprüft wird, steht bei der DBL-2 (Mitte des 2. Schuljahres) das Schreiben von Wörtern mit Konsonantenverbindungen und kurzen Vokalen in der Anfangsilbe im Vordergrund. Diese Bilderlisten sind keine normorientierten Tests, sondern dienen als Sichtungs- oder Siebungsverfahren. Vorrangiges Ziel dieses Verfahrens ist es, einen *Orientierungswert* festzulegen, „der die Leistung bezeichnet, bei der dringende Förderbedürftigkeit angezeigt erscheint.“ (Diagnostische Bilderlisten – Handanweisung, S. 5).

Für alle drei Verfahren wurden zudem Prozentrangnormen errechnet, die dem Lehrer erlauben, „die Leistungen seiner Klasse im Vergleich zur Normierungsstichprobe zu beurteilen und festzustellen, wie groß der Prozentsatz der Kinder in seiner Klasse ist, die in den Bereich der fraglichen Förderbedürftigkeit fallen oder gar als Null-Anfänger im Leselernprozess gelten müssen“ (Diagnostische Bilderlisten – Handanweisung, S. 5).

Eine quantitative Analyse gibt Auskunft über die Wortfehler = Anzahl der falsch geschriebenen Wörter, eine qualitative Analyse über die Art der Fehlleistungen und ihren prozentualen Anteil. Neben vier Abstufungen des Schweregrades der Störung wird zwischen vier verschiedenen Fehlerarten unterschieden:

- L-Fehler: lautgetreu, aber orthographisch falsch
- WD-Fehler: Auslassungen/Hinzufügungen; Wahrnehmungsdurchgliederung
- WT-Fehler: Lautunterscheidungsfehler; Wahrnehmungstrennschärfe
- WR-Fehler: Fehler der Wahrnehmungsrichtung; Spiegelung; Reihenfolgefehler

Aus der quantitativen und qualitativen Analyse lassen sich Förderhinweise ableiten. Bei auffälligen Kindern sind jedoch weitere Überprüfungen erforderlich.

6. Erprobung verschiedener Organisationsformen

Im Schuljahr 2006 / 2007 haben wir in unterschiedlichen Organisationsformen mit dem Kieler-Leseaufbau gearbeitet.

In der **Klasse 3** wurde im Klassenverband zweimal in der Woche eine Unterrichtsstunde gearbeitet. Jede Förderstunde begann mit einem gemeinsamen Einstieg und wurde gemeinsam beendet. In der verbleibenden Arbeitsphase wurde in drei Differenzierungsgruppen gearbeitet. Durch das bekannte Material und die immer wiederkehrenden Übungen konnten die Schülerinnen und Schüler relativ selbständig arbeiten. Durchgeführt wurde die Förderung von zwei Lehrkräften.

In den **Klassen 1 / 2** arbeitet eine Kleingruppe mit 5 Schülerinnen und Schüler mit den Materialien des Kieler-Leseaufbaus. Diese Kinder treffen sich zweimal in der Woche für eine Unterrichtsstunde. Aufgrund des homogenen Leistungsstandes arbeiten die Schülerinnen und Schüler auf derselben Stufe (zzt. Stufe 5 nach 9 Monaten).

In der **Klasse 2** arbeitet eine Lehrkraft mit einem Jungen aus Russland. Diese Einzelförderung findet zweimal pro Woche für eine Unterrichtsstunde statt.

7. Evaluation

7.1 Fallbeispiel 1

Eine Schülerin aus Klasse 2 arbeitet seit neun Monaten in einer konstanten Lerngruppe mit den Materialien zum Kieler-Leseaufbau. Sie hatte in den ersten zwei Jahren erhebliche Probleme mit dem Lese- und Schreiblehrgang. Sie konnte sich nur mühsam die Grapheme merken und auch die Synthese gelang kaum. Insgesamt fiel es ihr sehr schwer, dem Deutschunterricht zu folgen. Von Beginn an verweigerte sie immer wieder die Mitarbeit, sowohl im Klassenverband als auch in der Kleingruppe und in der Einzelsituation.

Im dritten Schulbesuchsjahr begannen wir die Arbeit mit dem Kieler-Leseaufbau. Die Schülerin gewöhnte sich schnell an die Arbeit mit den neuen Materialien und konnte aufgrund der einfach strukturierten Wörter zu Beginn recht bald Erfolge erzielen. Die immer wiederkehrenden Übungen auf den einzelnen Stufen unterstützen ihre Motivation mitzuarbeiten und förderten ihre Anstrengungsbereitschaft. In ihr altes Verhaltensmuster (Verweigerung) verfiel sie in der Regel nur dann, wenn eine neue Aufgabenstellung für sie nicht überschaubar war. Nach einiger Zeit ließ sie sich aber immer wieder motivieren es zu versuchen und bewältigte die neuen Wörter erfolgreich. Besonders ansprechend für sie ist das Silbenschwigen. Die Betonung der einzelnen Silben erleichterte ihr das Erlesen neuer Wörter erheblich.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann die Schülerin alle Grapheme richtig benennen und erliest einfache unbekannte Wörter und Sätze. Sie kann längere Wörter in Silben durchgliedern. Auch beim Schreiben der aktuellen Wörter hilft ihr die Gliederung in Silben. Sie hat keine Angst mehr vor Wörtern, weil kurze Silben für sie überschaubar sind.

Durch das Schreiben über drei Zeilen in ihrem Arbeitsheft konnte sie ihr Schriftbild deutlich verbessern.

7.2 Fallbeispiel 2

Der Schüler V. besucht seit Oktober 2006 die Klasse 2 der Regenbogen-Schule. Seine schulische Laufbahn begann mit dem Besuch des Schulkindergartens. Danach besuchte er die erste und zweite Klasse einer Grundschule. Die Lernziele der Schuleingangsphase hat

er nicht erreicht, daher wiederholt er die Klasse 2. Außerdem wurde sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Sprache festgestellt. V. besuchte für zwei Monate die Förderschule in Altena. Im Oktober ist die Familie in den Einzugsbereich der Regenbogen-Schule gezogen.

V. konnte im Oktober 2006 nicht lesen und nicht schreiben. Er konnte weder synthetisierende noch ganzheitliche Lesestrategien anwenden. Grundlegende Einsichten in den Zusammenhang zwischen Laut und Buchstabe hatte er noch nicht entwickelt. V. konnte nur einzelne Grapheme identifizieren. Der Lese- und Schreibunterricht war ihm unangenehm. V. wich Anforderungen aus und wollte sich zunächst nicht mit dem Lesen und Schreiben auseinandersetzen.

Seit Ende Oktober 2007 nimmt V. an einer Einzelförderung zur Verbesserung der Lese-Rechtschreibkompetenzen nach dem Modell des Kieler Leseaufbaus teil.

Die Maßnahme setzte auf Stufe 1 an. Die Grapheme /m/, /a/ und /i/ konnte er sicher identifizieren und dem jeweiligen Phonem zuordnen. Die Abgrenzung zwischen den Phonemen /i/ und /e/ sowie /o/ und /u/ ist ihm zunächst nicht gelungen. V. konnte den Einsatz der Handzeichen für sein Lernen nutzen und auf dieser ersten eine Phonem-Graphem-Korrespondenz herstellen. Das ganzheitliche Lesen der Silben ist ihm nach einigen mühseligen Versuchen schließlich gelungen. Zu der Zeit hat V. oft in der Schule gefehlt, so dass häufig nur eine Stunde pro Woche für die Einzelförderung zur Verfügung stand. Im weiteren Verlauf des Schuljahres wurde V.s . Anwesenheit in der Schule regelmäßiger die Förderung wurde kontinuierlicher. Entsprechend dem Kieler Modell wurden nicht nur Leseaufgaben, sondern auch Schreibaufgaben gestellt. Zur Unterstützung des Schreibens benutzt V. eine reduzierte Anlauttabelle. Das Schreiben zu Bildern motiviert V. auch zum Lesen seiner Texte. Häufig liest er am Anfang einer Stunde allein in seinem Heft. V. hatte zunehmend Erfolgserlebnisse, die er in seinem Lese-Rechtschreibheft nachsehen konnte. Dieses Heft mit der permanenten Dokumentation seiner Lernfortschritte ist ihm sehr wichtig. Inzwischen kommt er sehr gerne zur Einzelförderung. Die Lesestufe 3 bewältigt V. inzwischen recht gut. Allerdings gelingt ihm die sichere Unterscheidung zwischen /o/ und /u/ auch jetzt noch nicht sicher, was auch im Schreibprozess sichtbar wird. V. gelingt auch die Unterscheidung zwischen /m/ und /n/ noch nicht sicher. Das /n/ wird übergeneralisiert. Die hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen und der verlangsamte Lernprozess beeinträchtigen noch nachhaltig V.s Fortschritte im Schriftspracherwerb.

V. hat ungünstige Verhaltensweisen der Problemlösung inzwischen abgebaut, was sich nicht nur auf das Lernen in der Einzelförderung sondern auch auf das Lernen im Klassenunterricht positiv auswirkt. V. ist nicht mehr so misserfolgsorientiert. Er will jetzt lesen. Er meldet sich zum Vorlesen der Lesehausaufgaben. Alle Anforderungen, die an seine Mitschüler gestellt werden möchte er mitmachen. Er zeigt eine große Anstrengungsbereitschaft. Bei freien Schreibaufgaben sind Wortstrukturen erkennbar.

8. Elternarbeit

Laut BASS sind die Erziehungsberechtigten über das Bedingungsgefüge der Lese-Rechtschreibschwierigkeit ihres Kindes und über die geplanten Fördermaßnahmen ausführlich zu informieren.

Eltern, deren Kinder an der Lese-Rechtschreibförderung teilnehmen, werden über das spezielle Förderangebot informiert und sollten die Förderung im außerschulischen Bereich (Anfertigung der Hausaufgaben, Umsetzung der Lern- und Förderempfehlungen) begleiten.

9. Resümee

Der Kieler Leseaufbau ermöglicht auf Grund seiner guten Systematik eine relativ leichte Einarbeitung. Das Material ist übersichtlich und gut strukturiert.

Material und Methode erwiesen sich für die Schülerinnen und Schüler als sehr motivierend, da sie bereits nach kurzer Zeit Erfolge - vor allem im Rahmen dieser Fördergruppe - erleben konnten. Diese positiven Erlebnisse sowie die intensive Lehrerzuwendung stärken die Kinder in ihrem Selbstvertrauen und vermindern ungünstiges Problemlöseverhalten. Darüber hinaus verbessern sich - je nach Lernvoraussetzung - die Bewusstheit der Sprachreflexion (z.B. Vertiefung der Phonem-Graphem-Korrespondenz) und das Verständnis für den Aufbau der Schrift (z.B. Erfassen von Endsilben). Die kontinuierliche Arbeit mit Silben begünstigt die ganzheitliche Erfassung von Buchstabengruppen und trägt damit zur Erhöhung der Lesegeschwindigkeit sowie zur Wortsegmentierung bei.

Durch die umfänglichen Sprachstörungen unserer Schülerinnen und Schüler sowie die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen konnten allerdings die in der Literatur vorgegebenen Zeitpläne nicht erfüllt werden. Es wurde deutlich, dass insbesondere im Hinblick auf unsere Schülerschaft die Förderung der phonologischen Bewusstheit zusätzlich berücksichtigt werden muss. Zudem ist das Wortmaterial z.T. wenig geläufig und nicht kindgerecht, da es sich weniger an der Lebenswelt der Kinder als an oben beschriebenem Aufbau orientiert (Stufe 3: Hafenmole; Stufe 4: Lawinenzaun; Stufe 6: Gasometer).

Verschiedene Organisationsformen wurden in diesem Schuljahr erprobt. Bei Kindern mit schweren Lese-Rechtschreibstörungen scheinen die durchgeführten Fördermaßnahmen nicht ausreichend. Eine weitere Möglichkeit der Förderung könnte ein Intensivtraining sein, das von den Autoren des Kieler Leseaufbaus empfohlen wird (12 Wochen zwei Stunden täglich). Ein regelmäßiges Einplanen der Übungen in den Tagesablauf wäre eine weitere Organisationsform für die LRS-Förderung. Kinder mit Förderbedarf üben täglich 10 bis 30 Minuten in einer konstanten Differenzierungsgruppe innerhalb des Klassenunterrichts (offener Anfang, Wochenplan, Werkstattarbeit).

10. Ausblick

Folgende Materialien zum Kieler Leseaufbau können die Arbeit weiter vertiefen:

Die Lernsoftware

- Karolus 1/2/3 (Programme mit Wörterlisten; dazu Übungen und Spiele)
- Der Neue Karolus (Programm zum Lesen und Schreiben mit Leseübungen und Wörterdateien)

Arbeitsheft für das Intensivtraining

- Laute-Silben-Wörter (Übungsteil mit Bildpaaren, Arbeitsblätter mit Übungen zu den Lesestufen)

Lese- und Schreibübungen (Arbeitsblättersammlung)

Silbensalat (Spiele zum Kieler-Leseaufbau)

Arbeitsbögen zum Kieler Leseaufbau

Die diagnostischen Bilderlisten (DBL-F, DBL-1, DBL-2)

Zum Teil wurden diese Materialien bereits angeschafft. Im kommenden Schuljahr steht die vertiefende Arbeit mit dem Zusatzmaterial an.

Im Hinblick auf die erforderliche Diagnostik und einen rechtzeitigen Förderbeginn wäre eine verbindliche Überprüfung aller Kinder mit den für die Klassenstufen entsprechenden Bilderlisten wünschenswert.

Darüber hinaus könnten die Eltern als Ko-Therapeuten die Förderung unterstützen. Anbieten würde sich diesbezüglich die Anschaffung des Arbeitsheftes zum Kieler-Leseaufbau (Laute-Silben Wörter). Auch im Hinblick auf die Arbeit mit den Lautgebärden können die Eltern in die LRS-Förderung einbezogen werden.

11. Literaturverzeichnis

BAUMGARTNER, ST. / FÜSSENICH, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München 5. Auflage 2002

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NRW: Richtlinien. Schule für Sprachbehinderte. Frechen 1980

DR. DUMMER-SMOCH, L.: Kieler-Leseaufbau – Handbuch. Kiel 6. Auflage 2002

DR. DUMMER-SMOCH, L.: Die Diagnostischen Bilderlisten. Handanweisung. Kiel 2. Auflage 2000

DR. DUMMER-SMOCH, L.: Diagnostischen Bilderliste DBL-F, DBL-1 und DBL-2. Kiel 2003

DR. DUMMER-SMOCH, L. / HACKETHAL R.: Kieler Leseaufbau. Karteikarten. Kiel 1984

DR. DUMMER-SMOCH, L. / HACKETHAL R.: Kieler Leseaufbau. Vorlagen. Kiel 1984

LEHRPLAN DEUTSCH in : MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NRW: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Frechen 1. Auflage 2003.

MARX, U./ STEFFEN, G.: Lautgebärden –Klappkarten zum Lesenlernen mit Hand und Fuß. Lehrerhandreichung. Horneburg 1994.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NRW: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Frechen 1. Auflage 2003.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NRW: BASS 2006/2007. Düsseldorf 21. Ausgabe 2006/2007.