

Wie ermöglicht das Verständnis des Leseprozesses die Förderung des Leseerwerbs?

Barbara Gasteiger-Klicpera*

Zusammenfassung

Das Kapitel thematisiert Modelle des Leseerwerbs und adressiert ausgehend von der Frage „Wie entwickelt sich das Worterkennen?“ das Thema der Prävention. Wichtige Aspekte der Prävention sind die Förderung der phonologischen Bewusstheit und der metalinguistischen Fähigkeiten. Während die Förderung der phonologischen Bewusstheit im angloamerikanischen Sprachraum positive Effekte für die Leseentwicklung zeigte, ist dies im deutschen Sprachraum weit weniger der Fall. Im deutschen Sprachraum ist das rasche Erkennen von Buchstaben jene Fähigkeit, die für den Worterkennungsprozess und für einen ungestörten Leseerwerb von starker Bedeutung ist.

Welche Strategien kann man nutzen, um Kindern den Erwerb des Lesens zu erleichtern? Lesen ist ein komplexer kognitiver Prozess, der auf dem Sprachwissen, den metasprachlichen Fähigkeiten, dem phonologischen Bewusstsein und der Zuordnung von visuellen Symbolen beruht. Um Prävention konkret umzusetzen, ist die Differenzierung der einzelnen Aspekte von Schwierigkeiten im Lesen (und/oder) Rechtschreiben von großer Relevanz. Daher werden in dem vorliegenden Beitrag Strategien der Diagnostik vorgestellt, die es ermöglichen, Schwierigkeiten im Erstleseprozess schon nach wenigen Wochen Leseunterricht zu erkennen. In einem Screening werden zwei unterschiedliche Lesestrategien identifiziert, die für den Erstleseprozess von entscheidender Bedeutung sind: das alphabetische Erlesen und das lexikalische Lesen. Die Differenzierung dieser beiden Strategien ermöglicht es nicht nur, Kinder zu erkennen, die die Anfangsschritte des Leseerwerbs noch nicht gemeistert haben und die längerfristig in ihrer Leseentwicklung gefährdet sind, sondern auch Rückschlüsse darauf, wie die Kinder in ihrer weiteren Entwicklung unterstützt werden können. Daher stellen sie auch die Grundlage für die Förderung dar. Konzepte zur Förderung dieser Strategien werden vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Wortidentifikation, Leseentwicklung, alphabetisches Lesen, lexikalisches Lesen, Leseförderung



Originalbeitrag
open access

* Korrespondenz:

Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Barbara
Gasteiger-Klicpera
barbara.gasteiger@uni-graz.at

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung
und PädagogInnenbildung
Abteilung Inklusive Bildung und
Heilpädagogische Psychologie
Merangasse 70/2
8010 Graz, Österreich

Zitation: Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Wie ermöglicht das Verständnis des Leseprozesses die Förderung des Leseerwerbs? Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer 2: Schwerpunktthema: Perspektiven auf Beeinträchtigungen der Schriftsprache: e2021-32; doi: 10.14620/stadbs210732

1 Komponenten des Lesens: Wortidentifikation und Leseverständnis

Aktuelle Modelle des Lesens differenzieren zwischen zwei wesentlichen Fähigkeiten, die für das Lesen entscheidend sind: die Fähigkeit, Wörter zu dekodieren und die Fähigkeit, die dekodierten Wörter zu verstehen und den Inhalt eines Textes zu erschließen. Beide Fähigkeiten sind von entscheidender Bedeutung, um Texte lesen und verstehen zu können (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). Wesentlich für das Dekodieren eines Textes ist der Prozess der Wortidentifikation, der als Voraussetzung für das Leseverständnis betrachtet wird. Das Leseverständnis wiederum wird als das inhaltliche Verständnis von Texten bezeichnet und ist sehr stark mit dem mündlichen Sprachverständnis verknüpft (Oakhill et al., 2015). In ihrem einflussreichen Rahmenmodell fassten Perfetti und Stafura (2014) wesentliche Komponenten des Leseverständnisses zusammen. Als Basis des Leseverständnisses wird das Wissen von Kindern und Erwachsenen über das linguistische und schriftsprachliche System betrachtet. Dieses ist abhängig von der linguistischen Struktur der jeweiligen Sprache und an diese Sprache gebunden. Während das orthographische System sich auf die Zuordnung von Orthographie zu Phonologie konzentriert, umfasst das linguistische System die Bereiche Phonologie, Syntax und Morphologie. Auf der Grundlage dieses Wissens erwerben Kinder zunächst die Wortidentifikation, Kinder erlernen die Zuordnung von Buchstaben und Lauten, sie identifizieren die sequenzielle Ordnung von Buchstaben in einem Wort und identifizieren das Wort mit seiner inhaltlichen Bedeutung. Dieser

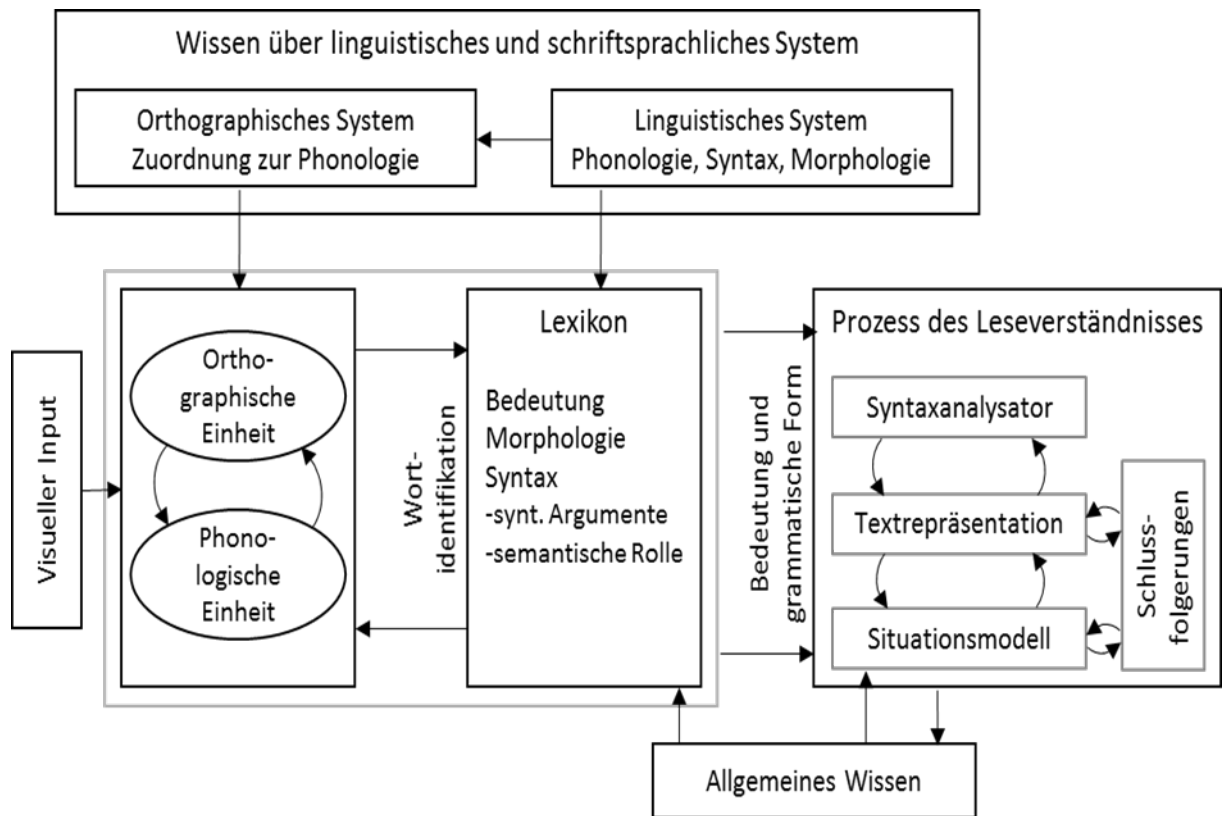


Abbildung 1: Ein Rahmenmodell für das Lesesystem nach Perfetti und Stafura, 2014.

Prozess des zunächst schrittweisen Buchstabe-Laut-Erkennens und dann schrittweisen Erlesens, d.h. des phonologischen Rekodierens, geht sehr rasch in das Erkennen von kurzen Wörtern und die automatische Verknüpfung mit der Bedeutung von Wörtern über. Durch das wiederholte Erlesen von Wörtern wird der Aufbau eines schriftsprachlichen Lexikons ermöglicht. In diesem Lexikon sind die Bedeutung von Wörtern, sowie Morphologie und Syntaxinformationen gespeichert. Sobald Wörter sicher identifiziert werden können, kann der Schwerpunkt in die hierarchiehöheren Prozesse des Leseverständnisses verlagert werden, das heißt auf die Prozesse oberhalb der Wortebene mit dem Verständnis von Sätzen und dem Textverständnis. Erst dann etabliert sich das Leseverständnis mit der Konstruktion eines Situationsmodells aus einem Text, das sich immer wieder aktualisiert. So entwickelt sich aus einem Text ein Bild des Geschehens, das immer wieder aktualisiert und verändert wird. Die folgende Geschichte: „Gestern ging ich am Bach spazieren. Plötzlich begegnete mir ein Schulkollege, den ich seit Jahren nicht gesehen hatte...“ aktualisiert sich in unserer Vorstellung Schritt für Schritt und vervollständigt das Bild, verändert es aber auch, wenn eine unerwartete Wendung in der Geschichte eintritt und dies notwendig ist. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf den ersten Prozess dieses Rahmenmodells, die Wortidentifikation, für dessen Entwicklung die ersten Stadien des Lesererwerbs von entscheidender Bedeutung sind.

2 Wie entwickelt sich das Worterkennen bei Kindern?

Bei Kindern entwickelt sich die Wortidentifikation sehr rasch zu Beginn der ersten Klasse, und parallel dazu bauen sich grundlegende Kompetenzen des Leseverständnisses auf. Ein Modell, das diesen Prozess für deutschsprachige Kinder erläutert, ist das Kompetenzentwicklungsmodell für das Worterkennen und laute Lesen (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, & Schmidt, 2020).

Wie eingangs erläutert, ist der Wortidentifikationsprozess sehr stark von den linguistischen Merkmalen der einzelnen Sprachen abhängig. Im Deutschen bedeutet dies, dass der Leseprozess auf einer hohen Regelmäßigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnung beruht. Während in der englischen Sprache Laute auf sehr unterschiedliche Weise ausgesprochen werden können, wird im Deutschen der Leseprozess dadurch erleichtert, dass einzelne Buchstaben meist auf dieselbe Weise ausgesprochen werden – abgesehen von leichten Abweichungen. Dies ist in anderen Sprachen weit weniger der Fall. Diese Regelmäßigkeit der Zuordnung von Lauten zu Buchstaben erleichtert Kindern den Erwerb des Lesens (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Die korrekte Zuordnung von Lauten zu Buchstaben ist die erste Fähigkeit, die Kinder beim Erwerb des Lesens erlernen müssen. Neben der Zuordnung von Buchstaben zu Lauten sind die Elemente der phonologischen Bewusstheit für den Erstleseprozess von großer

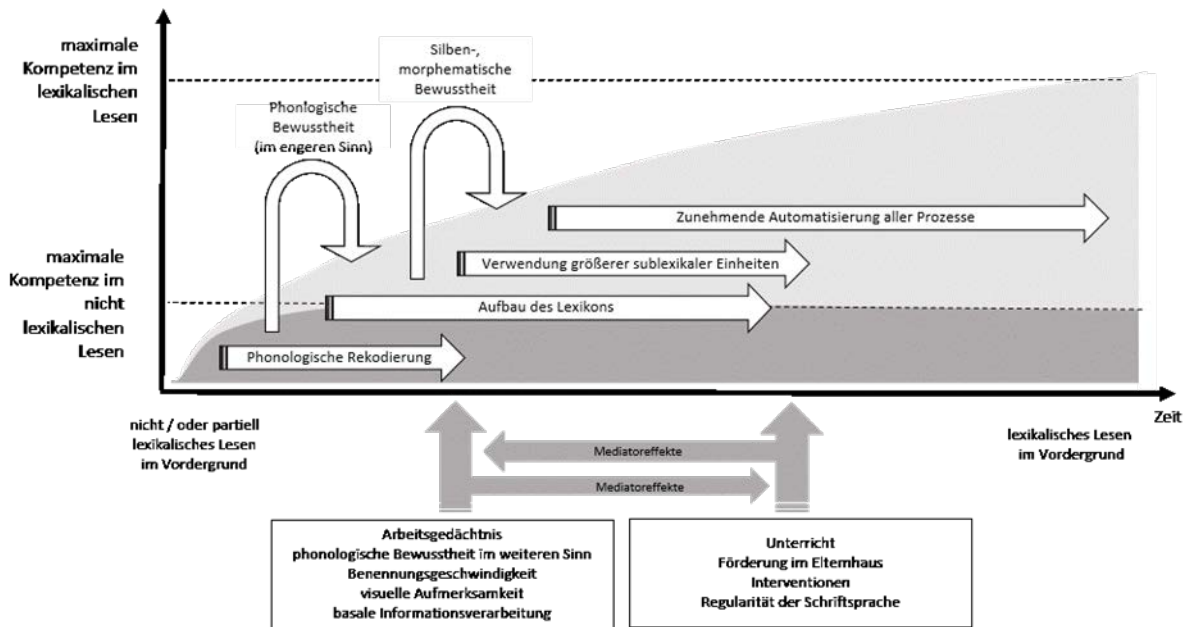


Abbildung 2: Das Kompetenzentwicklungsmodell für das Worterkennen und das laute Lesen (entnommen aus Klicpera et al., 2020).

Bedeutung. Das Wissen darum, dass sich Wörter aus unterschiedlichen Lauten zusammensetzen, dass Laute die Grundlage unserer Sprache bilden, ermöglicht neben der Zuordnung von Lauten zu Buchstaben die Durchgliederung von Wörtern, den Zugang zu den kleinsten Bausteinen der Sprache und die Zusammensetzung von Lauten zu Wörtern. Wenn nun in der ersten Klassenstufe Schritt für Schritt den Kindern systematisch beigebracht wird, einzelne Laute in Wörtern zu identifizieren und diesen Lauten Buchstaben zuzuordnen, können Kinder Wörter erlesen. Sie erwerben die Strategie des alphabetischen Rekodierens, des selbständigen schrittweisen Erlesens von Wörtern. Durch die phonologische Rekodierung eröffnet sich aber auch die Möglichkeit des Aufbaus eines schriftsprachlichen Lexikons. Dies bedeutet, dass sich die Kinder die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten nicht nur einzelheitlich merken, sondern ein gesamtes Wortbild abspeichern und es in ihrem orthographischen Lexikon behalten. Dies bedeutet, dass sie – wenn sie die Wörter mehrmals gelesen haben, diese Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen müssen, sondern dass sie sie auf einen Blick erkennen können. Dies verändert den Leseprozess maßgeblich, von einem sequenziellen Erlesen der einzelnen Buchstaben zu einem parallelen Worterkennen, in dem die Informationen über die einzelnen Buchstaben eines Wortes gleichzeitig und parallel erkannt werden. Dies erfolgt sehr rasch und automatisiert und verleiht dem Leseprozess eine hohe Effizienz und Geschwindigkeit (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001). Dies ist möglich, weil Kinder über ein schriftsprachliches orthographisches Lexikon verfügen, das Informationen über Wörter, deren Bedeutung, Phonologie und Schreibweise beinhaltet. All

diese Informationen können dann beim Erkennen einer bestimmten Buchstabensequenz direkt abgerufen werden, ohne dass einzelne Buchstaben erlesen werden müssen.

Der Eintrag einzelner Wörter in das orthographische Lexikon erfolgt rasch und kontinuierlich, sodass gute Leser*innen schon in der zweiten Klasse bei altersgemäßen Texten einen Großteil der Wörter direkt erkennen und sie nicht mehr Schritt für Schritt erlesen müssen. Dies entlastet das Gedächtnis und ermöglicht den Kindern, ihre Aufmerksamkeit nun weg von der anstrengenden Wortidentifikation hin zum unterhaltsamen Verständnis für das Gelesene zu lenken. Das Lesen wird zunehmend mühelos und inhaltlich spannend.

Zudem kommt es durch den Aufbau des mentalen Lexikons zu einer Zunahme der Geschwindigkeit, einer Nutzung immer größerer Einheiten und einem Nutzen der Redundanzen in der Sprache. Dies bedeutet, dass das Bewusstsein für die größeren sprachlichen Bausteine, Silben- und Morpheme, sich herausbildet und dass diese Bausteine auch für das Lesen von noch nicht bekannten Wörtern genutzt werden.

Alle beteiligten Prozesse automatisieren sich mit der Zeit, und die Strategie des lexikalischen Lesens überwiegt. Je nach individuellen Basiskompetenzen (Abb. 2, linke Seite) und weiteren Einflussfaktoren (Abb. 2, rechte Seite) entscheidet sich, wie der Fortschritt im Lesen lernen verläuft. Da diese Faktoren sich wechselseitig moderieren können, ergibt sich auf diese Weise eine bestimmte Bandbreite für die mögliche Entwicklung eines Kindes zu einem gegebenen Zeitpunkt.

Der Einfluss sowohl der individuellen Vorläuferfertigkeiten, als auch jener der weiteren Faktoren verändert sich jedoch mit dem Fortschreiten der Leseentwicklung. Beispielweise sind grundlegende phonologische Kompetenzen nur relativ kurzfristig ein Prädiktor für das Lesen, während die Benennungsgeschwindigkeit dies längerfristig ist (Landerl & Wimmer, 2008), und womöglich im Verlauf immer bedeutender wird. Auch die Bedeutung des Unterrichts für das basale Lesen nimmt mit der Zeit ab (Schabmann & Klingebiel, 2010), wohingegen linguistische Einflüsse über die Zeit erhalten bleiben. Insbesondere bleibt der Einfluss der Regularität der Schriftsprache, d.h. der Regelmäßigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnungen erhalten. So können Kinder, die in Schriftsprachen mit konsistenteren Graphem-Phonem-Verbindungen (z.B. Griechisch, Spanisch, Italienisch, Deutsch) Lesen lernen, rascher und sicherer Wörter und Pseudowörter dekodieren als Kinder in Schriftsystemen mit unregelmäßigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen (z. B. Englisch) (Seymour et al., 2003).

Ein spannender Ansatz, der diesen Zusammenhang verdeutlicht, wurde von Ziegler und Goswami vorgestellt (2005). In ihrer psycholinguistischen „Grain Size Theorie“ setzen sie die orthographische Regularität der jeweiligen Schriftsprache mit der Elementgröße der verarbeiteten Einheiten in Beziehung: Kinder in konsistenten Sprachen können leichter auf kleinere Einheiten fokussieren, ohne Lesefehler zu machen – die sequenzielle Auflösung einzelner Phoneme bspw. würde im Deutschen in den meisten (aber nicht allen) Fällen zu einer korrekten Aussprache führen. Kinder in unregelmäßigen Schriftsprachen müssen hingegen auf größere orthographische Einheiten (Silben, Endlaute, ganze Wörter) zurückgreifen. Dies ist ein schwierigerer Prozess, der eine deutlich höhere Anzahl an Einheiten einbeziehen muss. Er erfordert daher eine wesentlich umfassendere Einsicht in das sprachliche System. So müssen Kinder beispielsweise 600 verschiedene orthografische Muster und 400 phonologische Endlaute erlernen, um die 3000 häufigsten englischen Wörter erlesen zu können (Ziegler & Goswami, 2005). Die Entwicklung des Lesens ist also sehr stark an das jeweilige sprachliche System geknüpft und Forschungsergebnisse sind daher nicht unbedingt auf ein anderes sprachliches System übertragbar (Landerl, 2017; Seymour et al., 2003). Dies gilt auch für den Erwerb des Dekodierens in der deutschen Sprache. Im Erstleseprozess wird deutlich, dass viele Kompetenzen, die für den Leseerwerb relevant sind, sich zwar erst im Laufe des Erstleseunterrichts entwickeln, dann aber auf die Leseentwicklung rückwirken (Schabmann & Schmidt, 2015). Ein typisches Beispiel dürften phonologische Kompetenzen auf Phonemebene (phonologische Bewusstheit im engeren Sinn) sein, die nicht primär als Prädiktor, sondern als Folge des Erstleseunterrichts zu

betrachten sind. Gute phonologische Fähigkeiten erleichtern natürlich das Lesenlernen; allerdings folgt umgekehrt aus Defiziten in diesem Bereich nicht, dass Kinder bei der Aneignung der Schriftsprache versagen oder andererseits, dass der Leseerwerb immer unproblematisch verläuft, wenn die Kinder über eine gute phonologische Bewusstheit verfügen (Wimmer, Landerl, Linorter, & Hummer, 1991; Schabmann & Schmidt 2015). Kinder besitzen vor Schulbeginn kaum die entsprechenden phonologischen Fähigkeiten zur Durchgliederung von Wörtern oder zur Buchstaben-Laut-Zuordnung (Wimmer et al., 1991). Sie eignen sich diese phonologischen Fähigkeiten aber bei einem systematischen Erstleseunterricht sehr rasch an und profitieren davon beim weiteren Lesen. Deshalb hat eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im deutschen Sprachraum nach Beginn des Leseunterrichts keine Effekte mehr auf den Leseerwerb (Pfof, Blatter, Artelt, Stanat, & Schneider, 2019). Ein anderes Beispiel wäre die Sensitivität für Silben, die sich bei deutschsprachigen Leser*innen zwischen der zweiten und der vierten Grundschulklasse entwickelt, bei guten Leser*innen früher als bei schwachen, sowie die Morphemebewusstheit.

3 Was brauchen Kinder, um den Erstleseprozess rasch und gut zu meistern?

Nach den Metaanalysen des National Reading Panel (2000) profitieren alle Kinder von einem systematischen, expliziten Unterricht, der die Buchstaben-Laut-Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es um die Vertiefung des Verständnisses für den Aufbau von Wörtern aus Lauten, also um die Stärkung der phonologischen Bewusstheit, um die Förderung der Bewusstheit für Laute und die Sicherung der Buchstaben-Laut-Zuordnungen, und schließlich um die Erhöhung der Leseflüssigkeit (National Reading Panel, 2000). Erfahrene Lehrpersonen bieten Kindern einen Unterricht, der die Fähigkeiten der einzelnen Schüler*innen berücksichtigt, können durch guten Leseunterricht Schwierigkeiten vorbeugen, haben ein klares Verständnis über den Aufbau der Sprache und wie sie Kinder darin unterstützen können, diesen Aufbau zu verstehen und für ihren Leseprozess zu nutzen. Nach Snow, Burns und Griffin (2005) basiert guter Erstleseunterricht auch auf empirischen Forschungsergebnissen, die die Effekte der Methoden belegen. Gute Lehrpersonen haben die Fähigkeit Kinder, die Schwierigkeiten im Lesen haben, zu identifizieren und adaptieren den Unterricht entsprechend den Bedarfen und Notwendigkeiten für diese Kinder. Dies bedeutet, dass der Unterricht selbstverständlich differenziert werden muss und dass unterschiedliche Übungen angeboten werden, je nachdem, was für die Kinder gerade nötig ist, um die nächsten Schritte der Leseentwicklung zu meistern. Erfahrene Lehrpersonen achten bei der Arbeit mit Texten genauso

wie beim Wortschatzaufbau auf die Regularität der Schriftsprache und lesen Texte, die in der Komplexität dem Leseniveau der Kinder angepasst sind.

Für Lehrpersonen gerade am Beginn ihrer schulischen Laufbahn ist es schwierig, expliziten Unterricht in phonologischen Rekodieren anzubieten und Kindern das alphabetische Prinzip zu vermitteln (Washburn, Joshi, & Cantrell, 2011), wohingegen es einfacher für sie zu sein scheint, den Kindern Übungen zur Förderung des phonologischen Bewusstseins anzubieten - vielleicht auch deshalb, weil es gut strukturierte Programme gibt, die solche Übungen vorschlagen. Um dies zu ergänzen und um den Lehrpersonen diese erste Phase des Erstleseunterrichts zu erleichtern, haben wir ein Programm entwickelt, das unterschiedliche Übungen vorsieht, mit denen die Kinder die einzelnen Strategien üben und vertiefen können (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013).

4 Früherkennung von schriftsprachlichen Fähigkeiten in der ersten Klasse

Um Kinder frühzeitig im Leseerwerb zu unterstützen, ist zunächst ein Screening nötig, um ihre Fähigkeiten und Strategien zu erkennen und um jene Kinder zu identifizieren, die Schwierigkeiten haben und daher besondere Aufmerksamkeit benötigen. Im Rahmen der Diagnostik werden genauere Informationen zur Identifikation der Schwierigkeiten der Kinder erhoben. Zudem ist jedoch eine fortwährende Überprüfung der Fortschritte notwendig, um das Vorgehen an die Bedarfe der Kinder anzupassen (Carroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme, & Snowling, 2011). Eine wichtige grundlegende Beobachtung ist, dass sich bereits zu Beginn des Leseunterrichts in der ersten Klasse die Kinder sehr deutlich in ihren Eingangsvoraussetzungen unterscheiden. Während manche zu Schulbeginn bereits lesen können, haben andere Schwierigkeiten, Reime zu bilden und Laute in einem Wort zu identifizieren. Zur Unterschiedlichkeit der Startvoraussetzungen kommt hinzu, dass das Anfangstempo der Kinder sehr unterschiedlich sein kann. Manche Kinder schaffen es, sich trotz geringer Anfangskenntnisse in den ersten Monaten grundlegende Konzepte des Schriftspracherwerbs anzueignen und die grundlegenden Prinzipien des Lesens zu verstehen. Dies hängt natürlich auch mit einem systematischen, lautorientierten Leseunterricht zusammen, der den Kindern die Transparenz der Zuordnung von Lauten zu Buchstaben verdeutlicht und einen raschen Erwerb von Lesestrategien ermöglicht. Die Eingangsunterschiede können durch das unterschiedliche Anfangstempo von einem Teil der Kinder (etwa einem Drittel der Kinder) bis Weihnachten der ersten Klasse mit Hilfe eines systematischen Leseunterrichts gut ausgeglichen werden, sodass ein Großteil der Kinder nach etwa drei Monaten Leseunterricht die wesentlichen Prinzipien der Schrift-

sprache verstanden hat und es schafft, kurze, einfache Wörter zusammen zu lauten. Bei Kindern, denen dies noch nicht gelingt, kann dies mit unterstützenden Strategien bis zum Ende der ersten Klasse nachgeholt werden. Um diese Kinder, die eine besondere Unterstützung und ein systematischeres und kleinschrittigeres Vorgehen benötigen, zu identifizieren, eignen sich Verfahren zur Früherkennung von Leseschwierigkeiten.

Diese Verfahren haben das Ziel, Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens bereits in den ersten Stadien des Lernprozesses zu identifizieren und auf der Basis dieser Frühdiagnostik eine gezielte Einzelförderung der schwächsten Schüler*innen parallel zum Klassenunterricht oder im Rahmen des Klassenunterrichts anzubieten. Für eine solche Art der Förderung werden besondere didaktische Formate benötigt. Eine Möglichkeit wäre die Arbeit an Stationen. Ein solches Konzept wird im Folgenden vorgestellt.

4.1 Welche Komponenten muss eine frühe Erkennung von Leseschwierigkeiten beinhalten und berücksichtigen?

Bei einer frühen Identifikation von Leseschwierigkeiten geht es um basale Kompetenzen der Lesefähigkeit, der Rechtschreibfähigkeit, sowie der Phonem-Bewusstheit. In Bezug auf die Lesefähigkeit müssen die unterschiedlichen Buchstaben erkannt und ihnen die entsprechenden Laute zugeordnet werden. Sicherheit im Erkennen von Buchstaben ist also eine grundlegende und notwendige Voraussetzung für den Leseerwerb. Hinzu kommt die Strategie des alphabetischen Rekodierens, des Zusammenlautens, des schrittweisen Erlesens bekannter und unbekannter Wörter. Erst wenn ein Kind ein neues Wort Buchstabe für Buchstabe erlesen kann, ist es in der Lage, sich einen unbekanntem Text anzueignen. Als dritter Aspekt ist die Strategie des lexikalischen Lesens zu erfassen. Hier geht es um den Prozess des raschen, automatisierten Lesens, und damit um das Erkennen von ganzen Wörtern „auf einen Blick“. Diese drei Aspekte: Buchstabenkenntnis, alphabetische Lesestrategie und lexikalische Lesestrategie, sind analog auch für das Rechtschreiben relevant.

Auch beim Schreiben geht es zunächst um eine klare und sichere Zuordnung von Lauten zu Buchstaben. Einschränkung muss hier allerdings angemerkt werden, dass die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben im Deutschen weniger regelmäßig ist als umgekehrt die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten. Hinzu kommt das Regelsystem der deutschen Orthographie, das Kinder berücksichtigen sollten und das ihnen manchmal nicht unmittelbar einsichtig erscheint (Ossner, 2010). Die Komplexität der deutschen Orthographie erschwert natürlich das Schreiben für junge Schülerinnen und Schüler. Daher wäre es sinnvoll, Wörter, die geschrieben werden

Tabelle 1: Erhebungsbogen für die Registrierung von Lesefehlern und Lesekategorien.

richtig falsch/ Anmerk. Lesekat.				richtig falsch/ Anmerk. Lesekat.			
am				malt			
im				Timo			
so				Rost			
la				Lama			
rot				rammt			
mit				Mario			
Arm				Sissi			
Oma				Lotta			

Anzahl:

SK:

müssen, sehr eng an jene Wörter zu koppeln, die gelesen werden, dies erleichtert den Gedächtniseintrag in das orthographische Lexikon. Zusätzlich macht es Sinn, in den ersten Monaten des Schriftspracherwerbs Wörter zu schreiben, die eine regelmäßige und transparente Laut-Buchstabenzuordnung aufweisen (Fischer, 2009).

4.2 Bestimmung der Lesefähigkeiten

Für die Bestimmung der Lesefähigkeit nach etwa acht Wochen Unterricht eignet es sich, sich auf die Buchstaben zu konzentrieren, die die Kinder im Unterricht bereits erlernt haben. Der erste Schritt der Diagnostik besteht daher darin zu überprüfen, ob die Kinder die ersten acht Groß- und Kleinbuchstaben sicher beherrschen. Anschließend werden 16 Wörter gelesen, die aus diesen - bereits erlernten - Buchstaben bestehen und die die Kinder aus der Fibel kennen. Damit überprüft man das lexikalische Lesen. Schließlich werden 12 neue Wörter vorgegeben, die aus bekannten Buchstaben bestehen. Um das alphabetische Lesen zu prüfen, werden dann noch 8 Kunstwörter vorgegeben, die aus bekannten Buchstaben bestehen, die aber den Kindern weder aus ihrer Alltagssprache noch aus der Lektüre bekannt sind.

Zusammengefasst sind folgende Aspekte zu prüfen:

- Überprüfung der Kenntnisse der ersten acht Groß- und Kleinbuchstaben
- Lesen von 16 bekannten Wörtern (vertraute Wörter aus der Leselernfibel)
- Lesen von 12 neuen Wörtern (aus bekannten Buchstaben gebildete Wörter)
- Lesen von 8 Pseudowörtern (aus bekannten Buchstaben gebildete Kunstwörter)

Registriert werden die Häufigkeit und die Art von Lesefehlern (Verwechslung mit einem anderen, den Kindern bereits aus dem Lesebuch bekannten Wort oder sinnloses Wort) sowie auch das Leseverhalten in unterschiedlichen Lesekategorien (Lautieren, Dehnlesen, silbisches Lesen, spontanes Lesen).

4.3 Bestimmung der Rechtschreibfertigkeiten

Analog wird auch bei der Erhebung der Rechtschreibfertigkeit der Kinder vorgegangen. Auch hier werden folgende Bereiche geprüft:

- Schreiben der ersten acht Groß- und Kleinbuchstaben
- Schreiben von 6 bekannten Wörtern nach Diktat (Wörter aus dem Leseteil)
- Schreiben von 4 neuen Wörtern nach Diktat (Wörter aus dem Leseteil)
- Schreiben von 3 Pseudowörtern nach Diktat (Wörter aus dem Leseteil)

(Für eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens siehe Fischer und Gasteiger-Klicpera, 2013). Gekoppelt an dieses Vorgehen kann dann eine frühzeitige Intervention im Rahmen des Erstleseunterrichts oder auch im Rahmen einer Interventionsmaßnahme eingeleitet werden.

5 Frühzeitige Interventionen im Rahmen des Erstleseunterrichts

Frühzeitige Interventionen sind vor allem deshalb wichtig, weil sie den Kindern den Einstieg erleichtern und ein frühes Scheitern verhindern, das längerfristige negative Zyklen in Gang setzen kann (Humer, Klicpera, Schabmann, Prcha, & Gasteiger-Klicpera, 2005). Eine frühe Intervention sollte idealerweise sehr konzentriert über mehrere Monate erfolgen. Sie enthält Übungen zur Förderung des Worterkennens und des mündlichen Lesens. Erfolgreiche Förderprogramme stellen unterschiedliche Übungsformen in den Mittelpunkt, mit Hilfe derer Texte und Wörter erfasst und in unterschiedlicher Weise erarbeitet werden. Vielfältige Übungsformen, die sich mit Texten und Wörtern auseinandersetzen, stehen im Mittelpunkt (Snow & Juel, 2005), wie auch beispielsweise beim „Phonology with Reading Programme“ (Carroll et al., 2011).

5.1 Förderung des Worterkennens und des mündlichen Lesens

Eine Förderung des Worterkennens muss an die

Diagnostik anschließen und sich qualitativ an der Art und quantitativ an dem Ausmaß der Schwierigkeiten im mündlichen Lesen richten. Kinder, die noch Probleme beim Behalten der den Buchstaben zugeordneten Laute und beim Erlesen kurzer, einfach aufgebauter Wörter haben, benötigen Hilfe beim Einprägen dieser Verbindungen und beim Zusammenlauten der Buchstaben. Dazu gehört eine Festigung der Buchstaben-Laut-Verbindungen sowie das wiederholte Lesen einer Auswahl einfach strukturierter und den Kindern gut vertrauter Wörter. Sobald die Übungen den Bereich der einsilbigen Wörter überschreiten, kann das Erlesen durch Übungen der Wortanalyse ergänzt werden, die die Redundanz der Sprache unterstreichen, indem sie die Zusammensetzung der Wörter aus häufiger vorkommenden Buchstabengruppen, aus Silben oder auch aus Morphemen betonen und so das Erlesen in einen stufenweisen Prozess umgestalten, der durch die Identifikation größerer, bekannter Einheiten erleichtert wird.

Neben dem schrittweisen Erlesen auf Grund des Wissens um Graphem-Phonem-Zuordnungen besteht ein wichtiger Teil der Leseförderung in der Aneignung eines Sichtwortschatzes. Die rasche Informationsaufnahme ist dabei von besonderer Bedeutung, die sowohl mit Hilfsmitteln (etwa der kurzfristigen Präsentation auf dem Computerbildschirm) als auch mit dem Zeigen sogenannter Blitzkarten gefördert werden kann. Es geht dabei nicht nur um die Erhöhung der Wahrnehmungsgeschwindigkeit, sondern auch um die Veränderung der Wahrnehmungsstrategien, damit die Schüler*innen von einem rein sequentiellen Zugang zu einem ganzheitlichen, sehr raschen Worterkennen kommen können. Schließlich kann - vor allem bei Kindern, die die Graphem-Phonem-Zuordnungen bereits beherrschen - die Leseflüssigkeit durch das wiederholte Lesen von Texten gefördert werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998).

Folgende Ziele werden in der frühen Förderung von Lesefertigkeiten verfolgt:

- Sicherheit der Buchstabenkenntnis
- Förderung des Zusammenlautens
- Erwerben von Routinen im schrittweisen Erlesen
- Rasches Erkennen von Wortteilen, kurzen Wörtern
- Rasches Erlesen von bekannten Wörtern
- Aufbau des schriftsprachlichen Lexikons
- Flüssiges Lesen von neuen Texten mit altersangemessenen Wörtern

In der ersten Phase des Leseerwerbs steht das Erlernen von Buchstaben-Laut-Zuordnungen im Mittelpunkt, die Buchstaben sollten automatisiert und rasch erkannt werden. Parallel dazu können auch Übungen zur phonologischen Bewusstheit unterstützend die Durchgliederung von Worten und das Verständnis für die

Segmentierung unterstreichen. Das Lesen konzentriert sich auf häufige Wörter mit klar identifizierbaren, regelmäßigen Buchstaben-Laut-Zuordnungen. Gelesen werden aber auch kurze, einfache Texte; die Worterkennung wird durch wiederholtes Lesen unterstützt. Wiederholtes Lesen von einfachen Texten ermöglicht den Erwerb eines Sichtwortschatzes, d.h. eines Wortschatzes, dessen Wörter die Kinder rasch und automatisiert erkennen können.

Folgende Schritte werden beim Erstleseerwerb von den Kindern durchlaufen:

- a) Der Erwerb der Buchstabenkenntnis
- b) Alphabetisches Lesen
- c) Lesen in Silben
- d) Automatisiertes Worterkennen
- e) Erhöhung von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis

Für den Erwerb der Buchstabenkenntnis eignen sich Übungen, die die Buchstaben in den Mittelpunkt stellen und deren Identifikation stärken: Schriftübungen, Zeichenübungen, Fühlkiste mit Gegenständen, die mit demselben Buchstaben beginnen und die die Kinder erfühlen können, Fotos von Mundbildern, die auf die Lautbildung verweisen, Spiegelbilder des Lautes oder Hördosen, die auf Wörter verweisen, die mit einem bestimmten Laut beginnen, uvm.

Zur Festigung des alphabetischen Lesens sind Übungen geeignet, die den Kindern verdeutlichen, dass Wörter aus Buchstaben aufgebaut sind, wie etwa Wickelkarten, die beim Aufwickeln die einzelnen Buchstaben sichtbar werden lassen, Wortfächer, die zum Auf- und Abbau von Wörtern aus Buchstaben einladen, Anlautpuzzles, die die Anlaute von Wörtern identifizieren helfen oder Reimwörterdominos. Übungen für das silbische Lesen können mit Silbe-Bild-Wickelkarten oder mit Bild-Silbe-Wickelkarten, auf denen Wörter Schritt für Schritt, Silbe für Silbe aufgeblättert werden und somit Schritt für Schritt erlesen werden können, umgesetzt werden. Auch ein Silbenpuzzle, das die Zusammenstellung von Wörtern aus Silben ermöglicht, ist für Kinder eine gute Unterstützung. Allerdings ist auch hier darauf zu achten, welche Wörter in die Übungen eingebaut werden. Wickelkarten können dann auch gut für die Übung des lexikalischen Lesens eingesetzt werden, ebenso wie der Klettermax, das Wort-Bild-Puzzle und die Lesemaschine.

Schließlich eignen sich zur spielerischen Erhöhung der Lesegeschwindigkeit und zum raschen Worterkennen Spiele wie Wörter-Schnipp-Schnapp, das Abenteuerland oder dann auch kleine Büchlein mit kurzen, einfachen Geschichten wie das Zwergebuch. Damit gelingt dann der Übergang zur Förderung des Leseverständnisses.

Viele dieser Spiele können als Einzel- oder Partnerarbeit eingesetzt werden, manche sind als Gruppenarbeit

Tabelle 2: Übungsformen zum frühen Lesen.

Nr.	Übungsbereich	Medium	Sozialform
1	Buchstabenkenntnis	Buchstabenkiste	Gruppenarbeit
		Spiegelbild	Einzel- oder Partnerarbeit
		Hördosen	Gruppenarbeit
		AB zur Sicherung und Kontrolle	Einzelarbeit
2	Alphabetisches Lesen	Wortfächer	Einzelarbeit
		Wickelkarten	Einzelarbeit
		Reimwörterdomino	Gruppenarbeit
		Anlautpuzzle	Partnerarbeit
3	Silbisches Lesen	Silbe-Bild-Wickelkarten	Einzelarbeit
		Bild-Silbe-Wickelkarten	Einzelarbeit
		Silbenpuzzle	Partnerarbeit
		Wortzauberei	Einzelarbeit
4	Lexikalisches Lesen	Wickelkarten	Einzelarbeit
		Klettermax	Gruppenarbeit
		Wort-Bild-Puzzle	Einzelarbeit
		Lesemaschine	Einzelarbeit
5	Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis	Schnipp-Schnapp	Gruppenarbeit
		Abenteuerland	Gruppenarbeit
		Zwergbuch	Einzelarbeit

geeignet (siehe Tab. 2). Auch Leseübungen können individuell von jedem Kind einzeln durchgeführt werden, aber auch paarweise können sich die Kinder gegenseitig vorlesen. Allerdings ist hier auf die Paarung der Kinder (wer liest mit wem?) und auf den Prozess der Korrektur besonders zu achten (Topping & Ehly, 1998). Alle diese Übungen und Spiele finden sich in dem Buch FLT Der Frühe Lesefähigkeiten-Test FLT I und II (Fischer und Gasteiger-Klicpera, 2013).

5.3 Weitere Förderung von leseschwachen Kindern in der zweiten und dritten Klasse Volksschule

Um leseschwache Kinder auch in der zweiten und dritten Klasse weiter individuell zu fördern, bieten sich Konzepte des differenzierten Unterrichts an. Allerdings sind Lesebücher derzeit in den wenigsten Fällen darauf ausgerichtet, für Kinder mit unterschiedlichem Lesetempo und mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten Texte bereitzustellen, die dasselbe Thema behandeln, aber eine unterschiedliche sprachliche Komplexität anbieten. Dies ist jedoch für einen gemeinsamen Unterricht notwendig. Ein Konzept dafür wird in dem Kapitel von Seifert, Paleczek und Gasteiger-Klicpera dieses Bandes vorgestellt. Die dazu passenden Materialien sind unter <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/materialien/> auf unserer Homepage abrufbar.

Literatur

- Carroll, J.M., Bowyer-Crane, C., Duff, F.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2011). *Developing Language and Literacy. Effective Intervention in the Early Years*. Chichester: Wiley.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. C. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204–256.
- Fischer, U., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Der Frühe Lesefähigkeiten-Test FLT I und II*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Rockville MD: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved online <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/findings> (13.05.2021).
- Fischer, U. (2009). Mit Königen den Schatz der Sprache entdecken. *Die Grundschulzeitschrift*, 225,226, 44-49.
- Gasteiger-Klicpera, B., Seifert, S., & Paleczek, L. <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/materialien/> (abgerufen am 13.5.2021).
- Humer, R., Klicpera, C., Schabmann, A., Prcha, I., & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Der Einfluss früher Fördermaßnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten beim

- Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. *Erziehung und Unterricht*, 155, 713-724.
- Hiebert, E. H., & Martin, L.A. (2011). The Texts of Beginning Reading Instruction. In S.B. Neumann & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 361-376). New York: Guilford.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten - Entwicklung, Ursachen, Förderung* (2. Aufl.). Weinheim, Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Landerl, K. (2017). Learning to read German. In C. Perfetti & L. Verhoeven (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems* (pp. 299-323). Cambridge: University Press.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. New York: Routledge.
- Ossner, J. (2010). *Orthographie. System und Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
- Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65: 101067. doi: 10.1016/j.appdev.2019.101067
- Schabmann, A., & Klingebiel K. (2010). Entwicklung von Lesekompetenz. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, R. Reimann (Hrsg.) *Bildungspsychologie* (S. 106-110). Göttingen: Hogrefe.
- Schabmann, A., & Schmidt, B. M. (2015). Den Einstieg testen – Können Lese- Rechtschreibleistungen durch eine frühe Simulation des Leseunterrichts vorhergesagt werden? *Heilpädagogische Forschung*, 41(2), 100-115.
- Seifert, S., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). *DiLu: Materialien für differenzierten Leseunterricht*. Online abrufbar <https://differenzierterleseunterricht.uni-graz.at/de/materialien/> (21.04.2021)
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Snow, C.E., & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading* (pp. 501-520). Malden: Blackwell.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (2005). *Knowledge needed to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Washington: National Academy Press.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). (Eds.). *Peer Assisted Learning*. Erlbaum: Hillsdale/NY.
- Washburn, E.K., Joshi, R.M., & Cantrell, E.B. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21-43. doi: 10.1007/s11881-010-0040-y
- Wimmer, H., Landerl, K., Linorter, R., & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 13, 3-29.