

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
<b>Teil I – Grundlagen Diagnostik und Förderung .....</b>	<b>9</b>
1. Mehrdimensionale Förderdiagnostik und -planung am Beispiel des GRID-Modells .....	11
<i>Hagen, T. &amp; Hammes-Schmitz, E.</i>	
2. Prinzipien allgemeiner Lernförderung .....	25
<i>Lauth, G. W.</i>	
3. Psychoedukation bei Lernentwicklungsstörungen .....	39
<i>Schuchardt, K., Griepenburg, C. &amp; Mähler, C.</i>	
4. Mit dem Struktur-lege-Verfahren das Lernen bahnen .....	49
<i>Matthes, G. &amp; Scheibe, K.</i>	
5. Evaluation von Fördermaßnahmen: Kompetenzorientierte Lernverlaufs- diagnostik mit der Onlineplattform LEVUMI .....	63
<i>Zellner, J. &amp; Gebhardt, M.</i>	
<b>Teil II – Exemplarische Fördermethoden bei Lernschwierigkeiten .....</b>	<b>75</b>
<i>Förderung des Lernverhaltens und der Handlungssteuerung .....</i>	<i>77</i>
6. Förderung exekutiver Funktionen .....	77
<i>Brunsting, M.</i>	
7. Selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen in der Sekundarstufe I fördern .....	95
<i>Aschermann, E.</i>	
<i>Förderung von Basisfertigkeiten .....</i>	<i>107</i>
8. Förderung von Basiskompetenzen am Beispiel des Eulentrainings – ein integrativ ausgerichtetes Aufmerksamkeitstraining für Primarschul- klassen .....	107
<i>Oehri, M. &amp; Matthys, M.</i>	
<i>Förderung des bereichsspezifischen Wissens .....</i>	<i>123</i>
9. Die Funktion des rhythmischen und betonten Sprechens für das Lesen- und Schreibenlernen .....	123
<i>Findeisen, U. &amp; Melenk, G.</i>	

10. Entwicklung und Förderung arithmetischer Basiskompetenzen .....	139
<i>Karahisarlioglu, S., Fritz, A. &amp; Ehlert, A.</i>	
<b>Motivationsförderung</b> .....	153
11. Förderung der schulischen Anstrengungsbereitschaft .....	153
<i>Thümmler, R. &amp; Böhm, K.</i>	
<b>Exemplarische Fördermethoden bei Verhaltensauffälligkeiten</b> .....	165
12. Programmatische und unterrichtsimmanente Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen .....	165
<i>Behr, J. &amp; Nitz, J.</i>	
<b>Exemplarische Interventionen im Hinblick auf schulische und familiäre Kontextbedingungen</b> .....	175
13. „Inselraum“ – Unterstützung von Kindern und Eltern beim Übergang in die Grundschule .....	175
<i>Richard, S., Mehl, L. &amp; Hanisch, C.</i>	
14. Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit externalisiertem Problemverhalten „SCEP“ .....	187
<i>Eiben, K., Barkhausen, C. &amp; Hanisch, C.</i>	
<b>Teil III – Implementation</b> .....	<b>203</b>
15. Einsatz des GRID-Modells im Primarbereich am Beispiel einer Grundschule – Ein Bericht aus der Praxis .....	205
<i>Hielscher, A. &amp; Haubner, J.</i>	
16. Implementation des GRID-Modells an einer inklusiven Gesamtschule .....	217
<i>Meisner, A., Stephan, K. &amp; Marzina, M.-S.</i>	

## Vorwort der Herausgeber

Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Formen und Schweregraden sind keine Seltenheit im schulischen Kontext. Sie sind häufig stabil und gehen mit sozial-emotionalen Verhaltensproblemen einher. Es ist Aufgabe von Schule, alle Schüler:innen bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Insbesondere im Hinblick auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten besteht ein erhöhtes Risiko für vorzeitige Schulabbrüche sowie geringere Schulabschlüsse und berufliche Qualifikationen. Aufgrund der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stehen Lehrkräfte aller Schulformen damit vor der Herausforderung, Lernschwierigkeiten zu erkennen und den Unterricht sowie die Lernprozesse für betroffene Schüler:innen zu optimieren. Hierfür werden praxisorientierte und ökonomisch einsetzbare innovative Konzepte zur Förderung der Partizipation an Bildung für eine heterogene Schüler:innenschaft benötigt.

Dieses Buch gibt einen breiten Überblick zur Prävention und Intervention bei Lernschwierigkeiten. Es enthält hauptsächlich praxisorientierte Beiträge verschiedener Autor:innen mit dem Fokus auf Förderdiagnostik und -planung, um Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften praxisnahe Möglichkeiten im Umgang mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen von Schüler:innen an die Hand zu geben.

Zentraler Bestandteil ist das GRID-Modell (**G**esamtübergreifende **R**ichtungsweisende **I**ndividuelle **D**iagnostik). Dabei handelt es sich um ein auf theoretischen Ansätzen zu Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten basierendes Konzept zur individuellen und mehrdimensionalen Förderdiagnostik und -planung. Mit dem GRID-Modell können Lernprobleme präventiv identifiziert und individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet sowie hinsichtlich ihrer Wirkung überprüft werden.

Neben der zentralen Vorstellung des GRID-Modells sind im ersten Teil ergänzende Beiträge zu Grundlagen der Förderdiagnostik und Lernförderung im Kontext von Lernschwierigkeiten enthalten. Der zweite Teil besteht aus zahlreichen praxisnahen Beiträgen zu exemplarischen Fördermethoden und -konzepten, die auf der Basis des GRID-Modells an verschiedenen Ursachen von Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen ansetzen und somit beispielhaft aufzeigen, wie eine Förderung konkret umgesetzt werden kann. Im dritten Teil zur Implementation des GRID-Modells werden anhand von zwei Beiträgen konkrete Möglichkeiten zur schulkonzeptionellen Verankerung des GRID-Modells aufgezeigt. Darüber hinaus enthält das Onlinematerial zum Buch das diagnostische Verfahren zum GRID-Modell (GRID-Screening) sowie eine Auswertungshilfe und eine digitale Vorlage zum Ausfüllen am PC.

Wir danken allen Autor:innen für die gute Zusammenarbeit. Sie haben mit ihrer Expertise einen wichtigen Beitrag zu diesem Werk geleistet.

Edeltraud Hammes-Schmitz & Tobias Hagen

Durch die Hinzunahme standardisierter Leistungs- und Entwicklungstests und die mehrperspektivische (interdisziplinäre) Betrachtung der Skalenwerte im multiprofessionellen Team kann die Einschätzung zusätzlich differenziert, ergänzt und abgesichert werden. Zudem kann der Austausch mit weiteren Beteiligten (bspw. Schüler:innen, Eltern) hierzu beitragen.

### 1.2.3 Die Ermittlung der Ergebnisse

Um Lehrkräften die Schwerpunktsetzung im Förderplan zu erleichtern, beinhaltet das GRID-Modell eine Visualisierung zur Darstellung der Kompetenzen des Kindes in einem Kompetenzprofil. Nach Eingabe der Daten in eine Tabelle wird dieses Profil automatisch für das beurteilte Kind erstellt. Hierzu werden zunächst die Mittelwerte pro Skala berechnet und diese Werte anschließend in einer Grafik ausgegeben, die an ein Spinnennetz erinnert. Die Darstellung verdeutlicht auf einen Blick die Ansatzpunkte für die individuelle Förderung.



Zudem beinhaltet die digitale Vorlage die Möglichkeit, einen zweiten Messzeitpunkt einzutragen – beispielsweise zur Evaluation von Fördermaßnahmen nach einem vorher festgelegten Förderzeitraum (s. Abb. 3). Da beide Kompetenzprofile in derselben Grafik in unterschiedlichen Farben dargestellt sind, lässt sich hervorragend einschätzen, in welchen

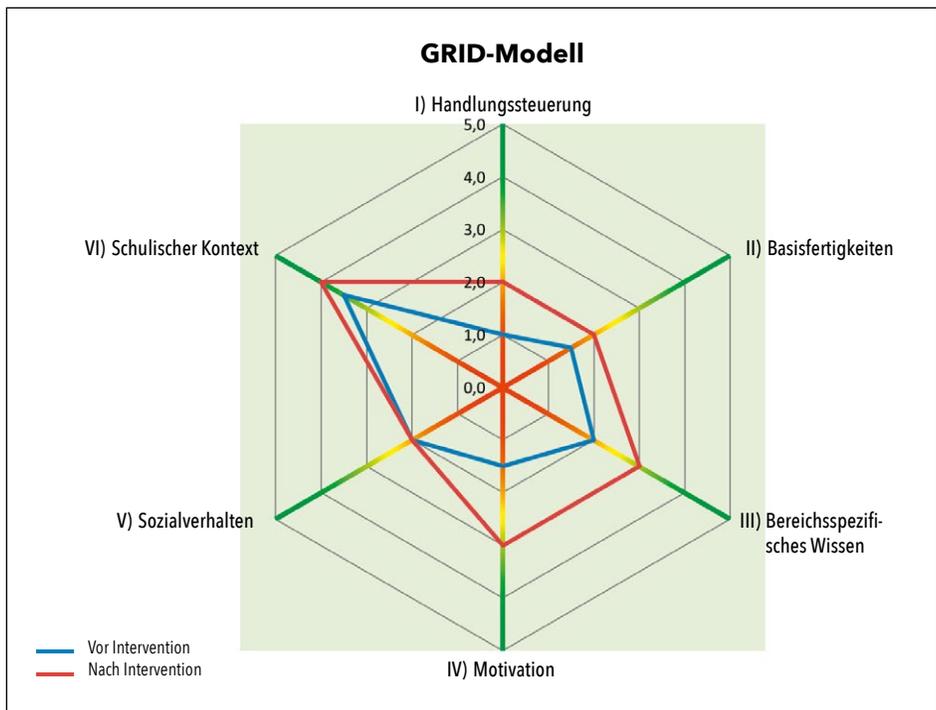


Abbildung 3: Kompetenzprofil vor und nach der Intervention.

Bereichen das Kind seine Kompetenzen erweitern konnte. Das einfach zu lesende Kompetenzprofil kann außerdem gut genutzt werden, um die Lernentwicklung mit dem Kind selbst oder den Eltern zu besprechen.

Als Alternative zur digitalen Variante ist auch eine manuelle Ermittlung der Ergebnisse sowie Erstellung des Kompetenzprofils möglich (siehe Auswertungsbogen im Onlinematerial zu diesem Buch).

### 1.2.4 Die Interpretation der Ergebnisse

Die Analyse des Kompetenzprofils ermöglicht es, spezifische Förder- bzw. Änderungsbereiche einschließlich der Interventionsschwerpunkte festzulegen. Um die Ableitung bedarfsgerechter Fördermaßnahmen zu unterstützen, beinhaltet das GRID-Modell eine klar strukturierte Vorgehensweise. Bei Mittelwerten unterhalb von 2 pro Skala wird ein hoher und bei Werten zwischen 2 und 3 ein moderater Förderbedarf angenommen. Werte über 3 sprechen für gut ausgeprägte Kompetenzen im jeweiligen Bereich (s. Abb. 4).

Diese Vorgehensweise dient in erster Linie zur Orientierung und soll bei der Festlegung von Schwerpunkten im Förderplan helfen. Es ist jedoch möglich, dass ein einzelnes Item einer Skala als besonders relevant eingestuft und im Förderplan fokussiert wird, obwohl der Mittelwert in dieser Skala im unauffälligen Bereich liegt. Aus diesem Grund beinhaltet der Fragebogen eine Spalte, in der besonders relevante Items markiert werden können. Um eine differenzierte Interpretation zu erleichtern, enthält die digitale Vorlage außerdem farbige

Stufen des Förderbedarfs	Mittelwert pro Skala	Einschätzung
	> 3–5	<b>Vermutlich kein Unterstützungsbedarf:</b> Das Kind verfügt über durchschnittlich bis sehr gut ausgeprägte Kompetenzen in diesem Bereich
	> 2–3	<b>Leichte Beeinträchtigung:</b> Durch gezielte Förderung des Kindes kann Lernerfolg verbessert werden
	> 0–2	<b>Erhebliche bis schwerwiegende Beeinträchtigung:</b> Förderung unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten erforderlich, sonderpädagogische Beratung und Begleitung, ggf. lerntherapeutische Unterstützung

Abbildung 4: Einschätzung des Förderbedarfs.

Markierungen zur Visualisierung der Beurteilung der einzelnen Merkmale. Wird ein Item bspw. mit 1 bewertet, erscheint es rot; eine eingetragene 4 wird grün dargestellt.

Eine weitere Hilfe bei der Interpretation der Mittelwerte sind die im Auswertungsbogen enthaltenen Cut-off-Werte für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I. Diese ermöglichen eine altersspezifische Einordnung der Ergebnisse im Vergleich zur Normierungsstichprobe. Wenn eine Grundschüler:in bspw. in der Skala *Bereichsspezifisches Wissen* einen Mittelwert von 1,2 erreicht, bedeutet das, dass dieses Kind zu den unteren 20% gehört (Prozentrang  $\leq 20$ ). Demnach verfügen ca. 80% der Grundschüler:innen über höher ausgeprägte Kompetenzen in diesem Bereich.

Bei der Nutzung des GRID-Modells ist unbedingt zu berücksichtigen, dass der Einsatz des GRID-Screenings nicht mit einer differenzialdiagnostischen Abklärung von Lern- und Verhaltensproblemen gleichzusetzen ist. In erster Linie handelt es sich um eine subjektive Einschätzung der Lernausgangslage eines Kindes. Bei massiven Lern- und Verhaltensauffälligkeiten empfiehlt sich die Hinzunahme standardisierter Leistungs- und Entwicklungstests, die eine genauere Analyse der Bedarfe eines Kindes ermöglichen.

### 1.2.5 Die Ableitung von Fördermaßnahmen

Das Ziel des GRID-Modells besteht nicht darin, sich am Problemverhalten der Schüler:innen abzarbeiten, sondern Positiv- bzw. Alternativverhalten auf der Basis der diagnostischen Befunde anzubahnen und zu verstärken. Von der Einschätzung des individuellen und spezifischen Förderbedarfs über das GRID-Screening leitet sich die Planung einer Förderstrategie ab. Somit soll eine adaptive Förderung gewährleistet werden.

Interventionen sind dann besonders effektiv, wenn sie auf die spezifischen Bedarfe eines Kindes bzw. Jugendlichen zugeschnitten sind (Mascolo et al., 2014; Lindenberg et al., 2018). Die Förderung sollte grundsätzlich von den Ressourcen und Stärken des Kindes bzw. Jugendlichen ausgehen und dennoch auf die Milderung von Lern- und Verhaltensproblemen abzielen. Die Planung von Fördermaßnahmen kann zudem als zirkulärer Prozess verstanden werden, der einen immer wiederkehrenden Kreislauf durchläuft. In der Praxis zeigt sich, dass sowohl Diagnostik als auch die flexible Anpassung von Fördermaßnahmen an die Bedürfnisse des Kindes bzw. Jugendlichen täglich stattfinden und ineinander übergehen.

Der Prozess von der Ermittlung der Bedarfe eines Kindes bis hin zur Realisierung von Fördermaßnahmen kann in mehrere Schritte unterteilt werden. Basierend auf den diagnostischen Befunden des GRID-Screenings erfolgt zunächst die Auswahl von zwei bis drei vorrangigen Schwerpunkten, die als besonders relevant für die weitere Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen eingeschätzt werden (Melzer, 2010). Daran orientiert werden Förderziele formuliert, die spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert (SMART) sein sollten (Jungermann, Pfänder & Berkemeyer, 2018). Es geht darum, einen zu erreichenden Soll-Zustand möglichst präzise zu beschreiben, in Form von beobachtbarem Verhalten. Darüber hinaus ist es wichtig, dass ein Förderziel von allen Beteiligten akzeptiert wird sowie überschaubar und inhaltlich begrenzt ist. Überdies wird eine Beschränkung auf zwei bis

vier Ziele im Förderplan empfohlen (Melzer, 2010). Im Zuge der Terminierung sollte zudem überlegt werden, bis wann ein Förderziel realistisch erreicht werden kann.

Sind die Förderziele formuliert, erfolgt im nächsten Schritt die Maßnahmenplanung. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, was unternommen werden kann, um das Kind bzw. den Jugendlichen bei der Zielerreichung zu unterstützen. Bei diesem Schritt ist es möglich, den:die Schüler:in aktiv in die Planung miteinzubeziehen und Fördermaßnahmen in einem partizipativen Prozess gemeinsam zu entwickeln (Popp, Melzer & Methner, 2023).

In der Regel sind pro Ziel mindestens eine oder auch mehrere spezifische Maßnahmen erforderlich. Bei deren Auswahl ist auf eine gute Passung zu den Bedarfen und Bedürfnissen des Kindes zu achten. Abbildung 5 gibt einen exemplarischen Überblick zu Fördermaßnahmen und -konzepten, die sich an den Aussagenbereichen des GRID-Screenings orientieren. Zudem enthält die Grafik Verweise auf andere Beiträge in diesem Buch, die ausführliche, praxisnahe und anwendungsorientierte Beschreibungen dieser Förderempfehlungen enthalten.

Bei der anschließenden konkreten Planung der Maßnahmen geht es darum, die Förderung zu organisieren, also um die Einbettung der Fördermaßnahmen in den pädagogischen Alltag und die Klärung von Zuständigkeiten. In diesem Zusammenhang bietet das Konzept der Kooperativen Förderplanung (KEFF) eine gute Orientierung (Popp, Melzer & Methner, 2023).

<b>Handlungssteuerung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung exekutiver Funktionen (Kapitel 6)</li> <li>• Förderung von selbstgesteuertem Lernen (Kapitel 7)</li> </ul>
<b>Basisfertigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeitsförderung mit dem „Eulentraining“ (Kapitel 8)</li> <li>• Förderung der Wahrnehmung, der Sprache und des Denkens</li> </ul>
<b>Bereichsspezifisches Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese- und Schreibförderung (Kapitel 9)</li> <li>• Förderung arithmetischer Basiskompetenzen (Kapitel 10)</li> </ul>
<b>Motivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Anstrengungsbereitschaft (Kapitel 11)</li> <li>• Förderung von realistischem Zielsetzungsverhalten, Attributionstraining</li> </ul>
<b>Sozialverhalten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (Kapitel 12)</li> <li>• Förderung der Selbstregulation</li> </ul>
<b>Schulischer Kontext</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung von Kindern und Eltern beim Übergang in die Schule (Kapitel 13)</li> <li>• Coaching von Lehrkräften bei Kindern mit externalisierendem Problemverhalten (Kapitel 14)</li> </ul>

Abbildung 5: Exemplarische Fördermaßnahmen inkl. Querverweise.

## 9. Die Funktion des rhythmischen und betonten Sprechens für das Lesen- und Schreibenlernen

Findeisen, U. & Melenk, G.

### 9.1 Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen beruhen auf den Erfahrungen der langjährigen Arbeit mit Kindern, die Schwierigkeiten bei der Aneignung des Lesens und Schreibens haben. Wir gliedern die Darstellung der einzelnen Schwierigkeiten meist in zwei Schritte: 1. Das Problem oder der Stolperstein und seine Erklärung, 2. Ein Praxisbeispiel, wie wir den Lernschritt fördern.

### 9.2 Die Dinge – die Namen der Dinge – die Schrift der Namen

Der Ausgangspunkt für das Lesen- und Schreibenlernen ist das Sprechen. Mit dem Sprechen werden Dinge, Lebewesen, Tätigkeiten und ihre Wechselwirkungen benannt und in einen gedanklichen Zusammenhang gebracht, den wir mit Worten, die den Namen für ein Ding bilden, ideell ausdrücken und diesen mit den Schriftsymbolen darstellen.

Kinder lernen diesen Prozess über Bilderbücher, Bilderlesebücher kombiniert mit Bild- und Schriftsymbolen, mit Bilder-Textbüchern, Comics und später mit reinen Textbüchern. Durch die Schriftzeichen erhält die Wahrnehmung eine qualitative Änderung zur Bildwahrnehmung:

	[ ' εntə ]	Ente
1. Bild: <b>Ente</b>	2. Wort: [ ' εntə ]	3. Schrift: < <b>Ente</b> >

Abbildung 1

Ente beginnt beim Schreiben des Namens mit einem <E> und nicht mit dem Schnabel. Die im Bild an der Realität orientierte Wahrnehmung wird mit der Entwicklung des Wortes von der realen Erscheinung getrennt und in Lautfolgen ausgedrückt. Die Namen wie-

derum werden auch schriftlich ausgedrückt, wobei die Schrift auf Lautgesetzen aufgebaut wird. Der Rückverweis auf die Wahrnehmung der Ente, ihr Bild, hilft beim Schreiben nicht mehr, ihre Identität ist mit dem Inhalt des Namens gegeben, nicht in der Laut- und Buchstabenfolge.

### 9.3 Die Lautunterschiede und die Lauttreueheit

Wenn Kinder Lesen und Schreiben lernen, müssen sie ihr Sprechen in den Schriftzeichen, den Buchstaben, finden. Die zu lernenden Schriftzeichen sind für das Deutsche dem lateinischen Alphabet entnommen. Die deutsche Sprache hat aber eine größere Anzahl von Lauten als Zeichen im Alphabet.

Da die Schriftzeichen für einzelne Laute stehen, muss das Sprechen von Wörtern, die beim Sprechenlernen als ein Lautkontinuum ausgesprochen werden, beim Lesen und Schreiben auf Einzellaute und Lautgrenzen gerichtet werden. Die Gliederung, die ein Wort beim Sprechen erhält, ist die beim langsamen Sprechen entstehende Silbenform. Die Silbenform nun korrespondiert nicht mit einem Schriftzeichen, sondern diese Einzel-Schriftzeichen werden in eine Silbenreihenfolge gebracht, deren Element der Sprechsilbe entspricht. Diese Zuordnung der Laute zu den Zeichen ist nicht immer eindeutig festgelegt, was man schon bei den beiden e-Lauten des Wortes Ente [ˈentə] merkt.

Wie spricht man Ente aus? Es ist keine Addition von Einzellaute, es ist eine Folge von betonten und unbetonten Anteilen, die als Sprechrhythmus in der Silbenform des Wortes realisiert werden. **Aber die einzelne Silbe zeigt nicht, ob sie betont oder unbetont ausgesprochen wird.** Beim Lesen wird der Rhythmus nicht gesehen. Das /E/ im Anfangslaut wird anders gesprochen als das /e/ im Endlaut.

Wie können wir den Kindern helfen, die Beziehung zwischen dem gesprochenen Wort und den einzelnen Schriftzeichen zu erkennen? Ist die Verbindung eindeutig? Wie helfen wir den Kindern, die Sprechsilbe zu finden? Wie helfen wir, die Sprechsilben in betonte und unbetonte zu differenzieren? Wie findet man beim Lesenlernen am besten zum Erkennen des Akzentmusters? Wie verhindern wir dabei das ratende Lesen?

Wir müssen lernen, den Lautunterschied der Silben und den darin enthaltenen Silbenkern im Sprechfluss zu finden. „Ist eine Silbe betont, dann wird sie allgemein mit mehr Länge, mehr Lautheit und anderer Tonhöhe artikuliert, als wenn sie unbetont ist“ (Eisenberg, 2006, S. 128). Akzentorientierte Sprachen wie das Deutsche neigen zu Akzentmustern (Füßen) als rhythmische Grundeinheiten (Eisenberg, 2006, S. 132). Diese Muster, auch Füße genannt, bestimmen die Prosodie des Wortes, die im zweisilbigen Wort dem Trochäus entspricht, also der Abfolge einer betonten und unbetonten Silbe. Dies ist die Hauptform, bei der ca. 70% der Zweisilber aus der betonten Silbe und der Schwasilbe bestehen (Smith, 2003, S. 129 nach Eisenberg, 2006, S. 130).

Bevor man aber mit den Ausspracheunterschieden anfängt, muss die Grundlage geschaffen sein, auf der man durch den Lautvergleich die Unterschiede wahrnehmen und nutzen kann. Das ist die lautorientierte Phonem-Graphem-Korrespondenz, die am besten mit lauttreuen Wörtern aufgebaut wird.

Zur Vertiefung der im Folgenden dargestellten Systematik der Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen und ihrer Lösungsschritte dienen die im Literaturverzeichnis angegebenen Fördermaterialien.

### 9.3.1 Die Aussprachevielfalt und die Buchstaben – die Frage der Lauttreueheit

Gibt es denn ein Alphabet, bei dem die Einzellaute eine eindeutige Zuordnung haben? Es ist das Internationale Phonetische Alphabet (IPA). Es dient hier dazu, auf weitere Unterschiede der Laut-Buchstabenzuordnung im Deutschen zu verweisen.

„fertig“: /'fɛrtɪç/	„Verein“: /fɛɐ̯'aɪn/
„Bäche“: /'bɛçə/	„Becher“: /'bɛçɐ/
„Bäcker“: /'bɛkɐ/	„Becken“: /'bɛkən/
„Bäume“: /'bɔʏmə/	„Beute“: /'bɔʏtə/
„Ofen“: /'o:fən/	„offen“: /'ɔfən/
„Bahn“: /ba:n/	„Bann“: /ban/
„bitter“: /'brɪtə/	„bieten“: /'bi:tən/

Man sieht, dass die Gleichheit der Aussprache im Deutschen nicht der Gleichheit der Schreibweise entspricht. Die in der Tabelle fett gedruckten Laut-Zeichen zeigen in der deutschen Schreibweise einige Unterschiede zwischen der gleichen Aussprache und den verschiedenen Zeichen dafür.

Die einfachste Zuordnung wäre, wenn jeder auszusprechende Laut einen eigenen Buchstaben hätte, ihm entspräche. Schauen wir uns nur die Aussprache des e-Lautes an, so finden wir gleich mehrere Unterschiede: <Fett>, <Lehm>, <Ofen>, <Dose>. Eine Identität der Aussprache liegt nicht vor, sodass von einem absoluten Prinzip, einer Eindeutigkeit des Einzellautes und seines Zeichens nicht gesprochen werden kann, auch wenn es sinnvoll ist, bei der Förderung mit sogenannten lauttreuen Wörtern anzufangen. Es muss also beim lateinischen Alphabet von einer Zuordnung von Varianten der Aussprache zum gleichen Zeichen ausgegangen werden, die nicht durch das Zeichen allein, sondern durch zusätzliche Momente zu erklären sind, wie die Position des <e> im Wort oder die Zuordnung von Satzzeichen u. a.

Würden wir nach den Schriftzeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets schreiben, um ein gesprochenes Wort in die Schrift zu übertragen, wäre nur die auditive Wahrnehmung der Lautidentitäten und Lautdifferenzen nötig, um richtig zu schreiben. Man benötigte außer der Kenntnisse der Schriftzeichen für diese Zuordnung keine Zusätze, es gäbe keine Schriftunterschiede für gleiche Laute wie z. B. <t>, <tt>, <i>, <ie>, <a>, <ah>, <aa>, <f>, <v> u. a.

Wir haben also mit einer Unschärfe der Zuordnung zu tun, wenn wir von lauttreuen Übungen sprechen. Dennoch gibt es didaktische Gründe, auf die Zuordnung von Laut und Buchstaben als einen Lernschritt nicht zu verzichten. Man muss die Grenzen kennen. Die Methode „Lesen durch Schreiben“ hat den Unterschied der einfachen Laut-Buchstabenzuordnung und der Regel-Buchstabenzuordnung (vgl. Reichen, 1988) in der Praxis ignoriert, so dass Kinder falsche Schreibweisen als positive Möglichkeit gelernt haben. Man kann aber nicht erwarten, dass Kinder in ihrem beginnenden Lernprozess entscheiden könnten, für welche Wörter diese Basisverbindung gilt und für welche nicht. Die Auswahl der sogenannten lauttreuen Wörter ist eine didaktische Entscheidung. Die bekanntesten lauttreuen Förderprogramme sind der Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau (Dummer-Smoch & Hacketal, 2016), die Lautgetreue Rechtschreibförderung (Reuter-Liehr, 2023) und die Lauttreuen Leseübungen (Findeisen & Melenk, 2020). Um die Prosodie von Wörtern zu erkennen, also die Lautvarianten der betonten und unbetonten Silben und den Akzentvokalen (Silbenkern) zu unterscheiden, benötigt man eine Grundlage, aus der heraus diese überhaupt als Unterschied erkannt werden. Dafür dienen lauttreue Übungen.

### 9.3.2 *Der Unterschied lauttreuer Wörter und Regelwörter beim Schulanfang*

Ein Weg der Hinführung zum Lesen und Schreiben ist der Einsatz von lauttreuen Materialien, u. a. die Lauttreuen Leseübungen mit ihrem systematischen Aufbau von Buchstaben, Silben mit den verschiedenen Aufbauweisen und Wörtern und kleinen Texten. Bei der Nutzung lauttreuer Materialien werden Regelschreibweisen nicht als Stolpersteine vorkommen.

Nun sind die Kinder aber von Anfang an mit Schultexten konfrontiert, die wegen der Vermittlung eines Inhalts nicht den Wortschatz nur auf den lauttreuen Anteil von Wörtern reduzieren können. Als eine Möglichkeit, Kinder auf den Unterschied zwischen lauttreuen Wörtern – in unserem weiten Sinn – und Wörtern, deren Schreibweise regelgebunden sind, aufmerksam zu machen und eine Sensibilität für diese Buchstabenkombinationen zu entwickeln, dient uns das folgende Stopp-Plakat.

### 9.3.3 *Praxisbeispiel: Das Stopp-Plakat mit den Regelbuchstaben*

#### **Stopp-Plakat**

Diese Buchstaben enthalten versteckte Regeln, sie werden später erklärt und geübt.

v	ver, viel, voll, vor u. a.
ä, äu	Im Wortstamm a, au
b Endlaut	Verlängerung be, ben u. a.
d Endlaut	Verlängerung de, den u. a.

g Endlaut	Verlängerung ge, gen u. a.
aa, ee, oo	Ausnahmen
Dehnungs-h	Langer Vokal und l, m, n, r
ie	Langes i, 1.Silbe u. ie, ier, ieren
bb, dd, ff, gg, ck, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt, tz	Kurzer Vokal im Stamm

Kinder können damit einen Text vergleichen und die Wörter markieren, die nicht diese Regelschreibweisen enthalten. Es geht bei diesem Lernschritt um die Bildung von Wortlisten – deren Wörter im Einzelnen natürlich verstanden werden –, die lauttreu sind. Damit wird eine Wortbasis erstellt, die den Kindern einen einfachen Zugang zur Buchstaben-Lautverbindung gibt und auf die visuelle Wahrnehmung für die optischen Regelbesonderheiten aufmerksam macht. Das Lernziel heißt, den Unterschied von lauttreuen Schreibweisen und Regelschreibweisen als optische Signale in Wörtern zu beachten.

1. Das Stopp-Plakat kann vergrößert im Klassenraum aufgehängt oder als Tischplakat bei einer Kleingruppe aufgestellt werden und erläutert, dass diese Buchstaben extra beachtet werden müssen, da die Schreibweise von zusätzlichen Regeln abhängt, die aber jetzt für die lauttreue Schreibung noch unwichtig sind. Bei dieser Aufgabe suchen die Kinder die Wörter, bei denen zu einem Laut auch ein bestimmter Buchstabe gehört.
2. Nun wird ein gemeinsamer einfacher Lesetext aus der Fibel (Kopie) genommen und gemeinsam jedes Wort geprüft. Die Besonderheiten werden unterstrichen und die verbleibenden lauttreuen Wörter können markiert werden.
3. Mit den lauttreuen Wörtern kann dann eine Liste geschrieben werden.
4. In diesen Wörtern markieren die Kinder die Vokale – a, e, i, o, u -, Umlaute – ö, ü – und Diphthonge – au, ei, eu – und sprechen die Wörter langsam, um die Silbengrenzen zu erkennen und Silbenbögen zu zeichnen.
5. Zu den Wörtern finden die Kinder dann mündlich einen kurzen Satz.
6. Als Hausübung erhalten die Kinder das Stopp-Plakat und zwei Texte. Einen Text sollten die Eltern selbst bearbeiten, die Kinder prüfen, ob sie es richtig gemacht haben.

### 9.3.4 Die Wahrnehmungstrennschärfe ähnlicher Laute

Schon im lauttreuen Bereich entstehen u. a. Probleme der Wahrnehmungstrennschärfe einzelner Laute und / oder der Wahrnehmungsdurchgliederung und Wahrnehmungsrichtung innerhalb von Silben und Wörtern.

Wenn Kinder b-d-p, d-t beim Schreiben verwechseln, dann besteht meist kein Artikulati-