

Kerstin Süßmuth

Lese- und Schreibschwierigkeiten

Ein individuelles Förderkonzept für einen Viertklässler
mit Förderbedarf

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© suessmuth 2008

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(31. JANUAR 2008)

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

KERSTIN SÜßMUTH

THEMA: LESE- UND SCHREIBSCHWIERIGKEITEN. EIN INDIVIDUELLES FÖRDER-
KONZEPT FÜR EINEN VIERTKLÄSSLER MIT FÖRDERBEDARF

THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN PROFESSORIN DR. IRIS FÜSSENICH
KOREFERENTIN OBERSTUDIENRÄTIN CLAUDIA CRÄMER

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	III
EINLEITUNG	1
1. BEGRIFFLICHKEITEN LEGASTHENIE UND LRS	6
1.1 Legastheniedefinitionen: Rückblick und Bestandsaufnahme	6
1.2 Legasthenie im ICD-10	7
1.3 Kritik an der Klassifikation von Legasthenie und LRS	7
2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR PRODUKTION VON TEXTEN	7
2.1 Begriffsklärungen	7
2.1.1 Text	7
2.1.2 Schreiben	7
2.1.3 „Textproduktion“ oder „Texte verfassen“	7
2.2 Entwicklung von Schreibfähigkeit/Schreibkompetenz	7
2.2.1 Mündlichkeit und deren Verhältnis zur Schriftlichkeit.....	7
2.2.2 Stufenmodelle zur Entwicklung von Schreibkompetenz	7
2.3 Funktionen des Schreibens.....	7
2.4 Der Schreibprozess.....	7
2.4.1 Schreibprozessmodell von Hayes & Flower	7
2.4.2 Teilprozesse des Schreibens	7
3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN	7
3.1 Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz.....	7
3.2 Schwierigkeiten beim Schreiben	7
3.3 Fördermöglichkeiten der Schreibkompetenz.....	7

INHALTSVERZEICHNIS

3.3.1 Motivation	7
3.3.2 Verfassen von Texten.....	7
3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten.....	7
4. INSTITUTIONELLE VORGABEN.....	7
4.1 Textschreiben im Bildungsplan der Grundschule.....	7
4.2 Berücksichtigung des Textschreibens in der Verwaltungsvorschrift.....	7
5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT.....	7
5.1 Philipps Problematik.....	7
5.2 Diagnostik	7
5.2.1 Lerngeschichte und Familiengeschichte von Philipp	7
5.2.2 Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten	7
5.3 Förderung	7
5.3.1 Ziele der Förderung	7
5.3.2 Durchführung.....	7
5.3.3 Darstellung der Ergebnisse und Ausblick	7
6. RESÜMEE.....	7
7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	7
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	7
9. ANHANG	7

EINLEITUNG

Lesen und Schreiben gehören zu den Schlüsselqualifikationen, die Kinder in der Schule und speziell in der Grundschule erwerben sollen. Die Beherrschung der Schriftsprache ist sowohl von großer Bedeutung für schulischen Erfolg als auch zur Bewältigung des beruflichen und persönlichen Alltags. Schreiben und Lesen spielen eine bedeutende Rolle in der Bewältigung des persönlichen Alltags, z.B. bei der Unterhaltung von sozialen Kontakten durch schriftliche Kommunikationsformen, ob in traditioneller (Brief schreiben) oder moderner (SMS oder E-Mails schreiben) Form, beim Ausfüllen von Formularen und beim Schreiben von Erinnerungszetteln, Tagebüchern oder Bewerbungen etc... .

Trotzdem tun sich viele Menschen mit der Kulturtechnik des Schreibens sehr schwer (vgl. z.B. STARK 1998, S.7). Schätzungen der UNESCO zufolge haben ca. vier Millionen Menschen in Deutschland Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Man bezeichnet sie als funktionale Analphabeten. Dies bedeutet, dass sie die Funktionen der Schrift in ihrer Gesellschaft nicht wahrnehmen können, obwohl sie eine Schule besuchen oder besucht haben.

Vor diesen Hintergründen erschien es mir besonders wichtig, ein Förderkonzept für einen Viertklässler (Philipp) mit Förderbedarf zu erstellen. Ausgangspunkt der Überlegungen war die Tatsache, dass Philipp seiner Deutschlehrerin seit Mitte letzten Schuljahrs verstärkt bezüglich seiner schlechten Rechtschreibleistungen auffiel. Da Philipp aufgrund seines ADHS sowieso an einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie in Behandlung war, veranlasste seine Mutter aufgrund von Gesprächen mit der Deutschlehrerin eine diagnostische Abklärung seiner Lese- und Schreibfähigkeiten. Als Ergebnis dieser diagnostischen Abklärung bekam die Deutschlehrerin ein „Ärztliches Attest“, in dem Philipp gemäß den klinischen Kriterien der WHO eine Lese- und Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0) diagnostiziert wurde. Des Weiteren habe Philipp Anspruch auf Berücksichtigung seiner Teilleistungsstörung bei der Notengebung und auf eine entsprechende Förderung.

Aus dieser sehr allgemein formulierten Diagnose ergaben sich für mich folgende Fragestellungen für diese Arbeit:

1. Wo genau liegen Philipps Stärken und Schwächen im Bereich der Schriftsprache?
2. Wo kann ein individuelles Förderkonzept für Philipp sinnvollerweise ansetzen, das seine Fähigkeiten berücksichtigt und einen für ihn individuellen Lernfortschritt bewirkt?

Die Absicht meiner Arbeit ist es herauszufinden, wo genau Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich liegen und welche sinnvollen Förderansätze aus diesen Erkenntnissen abgeleitet werden können, um ein individuelles Förderkonzept für ihn erstellen zu können. Dazu ist es nötig, sich zunächst einmal mit der klinischen Diagnose und deren Bedeutung für die eigene schulische Diagnostik und Förderung auseinanderzusetzen, um dann in weiteren Schritten, auf der Grundlage der eigenen diagnostischen Erkenntnisse, die fachlichen und didaktischen Ansätze und die daraus resultierenden Schwierigkeiten und Fördermöglichkeiten, die für diese Arbeit und somit für die Erstellung eines individuellen Förderkonzepts von Bedeutung sind, darzustellen zu können.

Dazu geht diese Arbeit folgendermaßen vor:

Auf der Grundlage der klinischen Diagnose soll es im ersten Kapitel um eine begriffliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bezeichnungen für Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache gehen. Dabei werden zum grundlegenden Verständnis zunächst einmal unterschiedliche Definitionen des Begriffes „Legasthenie“ aufgeführt. Dies ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, um einen Einblick in die wissenschaftliche Diskussion um die Begrifflichkeit Legasthenie und deren Erscheinungsbild zu bekommen. Des Weiteren beschäftigt sich die Arbeit im ersten Kapitel mit der ICD-10 und den darin klassifizierten Diagnosen „Lese- Rechtschreibstörung“ und „isolierte Rechtschreibstörung“. Dies ist notwendig, um den Stellenwert des „Ärztlichen Attestes“ von Philipp richtig beurteilen und einschätzen zu können. Außerdem soll eine kritische Auseinandersetzung mit den Klassifikationen von Legasthenie und LRS eine einseitige Sichtweise auf das Thema verhindern. Das erste Kapitel macht klar, dass auf Grundlage der klinischen Diagnostik kein sinnvolles Förderkonzept für Philipp entstehen kann und darum eine eigene, schulische Diagnostik nötig ist.

Deren Ergebnis ließ schnell erkennen, dass Philipp nicht primär bezüglich seiner orthographischen Fähigkeiten sondern bezüglich seiner Fähigkeiten im Bereich des Schreibens¹ gefördert werden sollte, weil er hier eine extreme Verweigerungs- bzw. Ausweichhaltung zeigte.

Vor dem Hintergrund dieser diagnostischen Erkenntnisse beschäftigt sich Kapitel 2 mit den theoretischen Ansätzen, die die Fachliteratur zum Thema „Textproduktion“ hergibt. Dies ist nötig, um als Lehrer² einen theoretischen Kenntnisstand im Hinblick auf die Thematik zu bekommen, welcher sicherstellt, dass wir dann die Lehrprozesse richtig gestalten können. Dazu werden zunächst einmal die Begrifflichkeiten „Text, Schreiben, Textproduktion/Texte verfassen“ geklärt. In einem weiteren Schritt geht es dann darum, wie sich die Schreibkompetenz bzw. Schreibfähigkeit überhaupt entwickelt. Dazu wird erst einmal die Rolle der mündlichen Sprache und deren Bedeutung für die schriftliche Sprache erläutert, um dann zwei Stufenmodelle zur Entwicklung von Schreibkompetenz vorzustellen. Die Kenntnis von Stufenmodellen zur Schreibentwicklung lässt uns einerseits den normalen Entwicklungsverlauf kennen, wie er bei Kindern ohne Auffälligkeiten in diesem Bereich von statten geht und andererseits brauchen wir sie, um zu sehen, auf welcher Stufe sich ein Kind mit Auffälligkeiten gerade befindet, um planen zu können, welche Entwicklungsstufe dieses als Nächste erreichen sollte. In einem weiteren Unterpunkt geht es nun darum, sich die verschiedenen Funktionen des Schreibens zu verdeutlichen. Zuletzt beschreibt dieses Kapitel nun den Prozess des Schreibens an sich, mit seinen Teilprozessen und Teilhandlungen. Dieses Wissen benötigen wir sowohl für die sinnvolle Gestaltung unserer Lehrprozesse als auch für eine sinnvolle Förderung. Außerdem hilft es dabei, ein Verständnis für unsere Schüler zu entwickeln, die Probleme bei der Aneignung und Umsetzung dieser vielschichtigen Handlung haben, und die Tätigkeit des Schreibens nicht als etwas Selbstverständliches zu sehen, das schon jeder irgendwann einmal ohne großes Zutun von Außen beherrschen wird.

¹ Der Begriff „Schreiben“ wird in dieser Arbeit synonym zu den Begriffen Textproduktion, Texte verfassen, Texte schreiben... verwendet.

² Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit nur die maskuline Form. Dabei ist die feminine Form aber selbstverständlich auch gemeint.

Ausgehend von den in Kapitel 2 dargestellten Anforderungen des Schreibprozesses beschäftigt sich das dritte Kapitel dieser Arbeit mit den Schwierigkeiten, die beim Schreiben auftreten können, und mit den daraus resultierenden Fördermöglichkeiten. Es bezieht sich dabei grundlegend auf ein Modell von FÜSSENICH (2006) welches besagt, dass Schreibkompetenz sich aus drei Teilbereichen zusammensetzt. Dabei handelt es sich um den Teilbereich „Motivation“, um den Teilbereich „Texte verfassen“ und um den Teilbereich „Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit“. Zunächst wird dieses Modell genauer dargestellt, um dann auf Schwierigkeiten eingehen zu können, die beim Schreiben in diesen unterschiedlichen Bereichen auftreten können. Insbesondere für unsere Diagnostik ist es wichtig zwischen Schwierigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen unterscheiden zu können und damit auch den Hauptansatzpunkt für Fördermaßnahmen genauer definieren zu können. Der letzte Unterpunkt dieses Kapitels befasst sich dann ausführlich mit Fördermöglichkeiten hinsichtlich der drei Teilbereiche nach dem Modell von FÜSSENICH (2006). Im Bezug auf die Fördermöglichkeiten gibt es für jeden der drei Teilbereiche mehr oder minder viele Vorschläge in der Fachliteratur. Im Zusammenhang mit der Textproduktion leider aber fast gar nichts. Die Fachliteratur beschreibt besonders im Hinblick auf den Teilprozess des Schreibprozesses, der den Vorgang der Überarbeitung betrifft und momentan stark im Mittelpunkt der Schreibdidaktik steht, viele unterschiedliche Methoden zu dessen Förderung. Eine genaue Betrachtung dieser unterschiedlichen Methoden der Förderung in den Teilbereichen der Schreibkompetenz ist nötig, um diese in einem späteren Teil der Arbeit zumindest teilweise auf das individuelle Förderkonzept übertragen zu können.

Das vierte Kapitel soll nun in einem kurzen Exkurs den Stellenwert des Schreibens und die Zielvorgaben, die die Institution Schule hinsichtlich dieses Bereichs vorgibt, beschreiben und darstellen. Dabei beziehe ich mich zunächst auf die Kompetenzen, die der Bildungsplan der Grundschule in den Klassen 2 und 4 zum Kompetenzfeld „Texte verfassen“ vorgibt, um einen Eindruck davon zu bekommen, wo sich Philipp bezüglich seiner Fähigkeiten zum jetzigen Zeitpunkt befindet. Im nächsten Schritt setze ich mich dann mit dem Stellenwert des Themas „Texte verfassen“ in der Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997 auseinander sowie auch mit den Bereichen, aus denen Philipp aufgrund seiner klinischen Diagnose Vorteile ziehen kann.

Im fünften Kapitel dieser Arbeit stelle ich die konkrete Durchführung des individuellen Förderkonzepts vor. Hier wird zunächst Philipps Problematik und damit der Ausgangspunkt der Förderung dargestellt. Gefolgt von einer Diagnostik, die sowohl Philipps familiäre Situation als auch seine schulische Vorgeschichte beleuchtet und dann seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache genauer untersucht. Daraus abgeleitet entstehen die Ziele, die der Fördereinheit zugrunde liegen und auf die sich die Fördereinheit bezieht. Im Folgenden stelle ich die Durchführung der Fördereinheit vor, um dann die Ergebnisse und weitere Vorgehensweisen darstellen zu können.

Das abschließende Kapitel meiner Arbeit fasst die Erkenntnisse und Ergebnisse, die sich aus ihr ergeben haben, noch einmal zusammen. Zum Schluss ziehe ich noch ein Fazit, mit dem ich aus dieser Arbeit heraus und in die Schule hinein gehe.

1. BEGRIFFLICHKEITEN LEGASTHENIE UND LRS

1.1 Legastheniedefinitionen: Rückblick und Bestandsaufnahme

Die Diskussionen um die Begrifflichkeit Legasthenie und deren Erscheinungsbild gehen zurück bis in das neunzehnte Jahrhundert. Wie MANN (2001, S. 183) schreibt, veröffentlichten mehrere Ärzte Ende des neunzehnten Jahrhunderts, unabhängig voneinander, Berichte über Kinder, welche mit dem Erlernen der Schriftsprache extreme Schwierigkeiten hatten, obwohl sie durchaus normal begabt waren. Aufgrund ihrer Ausbildung betrachteten sie diese Unfähigkeit als eine Art organische Erkrankung, welche sie auf eine angeborene hirnorganische Schädigung zurückführten. Diese Ursachenbeschreibung erfolgte analog zu dem schon bekannten Phänomen, dass eine bestehende Lesefähigkeit durch eine Hirnverletzung zerstört werden kann. Auch heute noch versuchen Ärzte diese Schwierigkeiten durch hirnorganische Ursachen zu erklären, was ihnen durchaus immer wieder gelingt (vgl. dazu KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA 2003).

Übersetzt man den Begriff „Legasthenie“ wörtlich, so bedeutet er nichts anderes als „Leseschwierigkeit“ (vgl. KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA 2003, S. 16).

SCHEERER-NEUMANN (1997, S. 44) greift die Diskussion um den Legastheniebegriff aus dem Jahre 1989 noch einmal auf, obwohl er nach Jahren harter Kritik nun schon seit mehreren Jahren aus den Erlassen der Kultusminister verschwunden ist. Das Aufgreifen der Diskussion erscheint aber als durchaus sinnvoll, da der Begriff „Legasthenie“ heutzutage durchaus noch gebraucht wird. Sowohl in der Tagespresse als auch von einigen Psychologen und Pädagogen und vom „Bundesverband Legasthenie“, einer Interessenvertretung von Eltern mit „legasthenen“ Kindern.

Außerdem ist mit dem Begriff an vielen Schulen das Bemühen um die Förderung von leserechtschreibschwachen Schülern verschwunden.

In der Diskussion um den Legastheniebegriff geht es um die Frage, ob man die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben in pädagogisch und psychologisch sinnvolle Untergruppen einteilen kann. Im Folgenden sollen zunächst einige „klassische“ Gruppierungsversuche in Anlehnung an SCHEERER-NEUMANN (1997, S. 44-46) vorgestellt werden.

1. BEGRIFFLICHKEITEN LEGASTHENIE UND LRS

Diese Gruppierungsversuche stehen alle im Rahmen des „medizinischen Modells der Legasthenie“, was bedeutet, dass sie das Versagen als eine Eigenschaft des Kindes sehen.

Der Begriff „Legasthenie“ geht auf Ranschburg zurück, von dem auch eine der ersten Unterteilungen stammt.

„Ranschburg (1928) unterschied zwischen der „eigentlichen infantilen Leseblindheit“ und der „eigentlichen Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)“. Unter der „eigentlichen infantilen Leseblindheit“ verstand er die – nach seiner Meinung sehr seltenen – Fälle extremen Leseversagens, die seit der Jahrhundertwende in der Literatur in Einzelfallbeschreibungen veröffentlicht worden waren (vgl. z.B. Morgan 1896; Hinshelwood 1900). Ranschburg hält das Leseversagen hier für einen isolierten Defekt, verursacht durch physiologische oder anatomische Abweichungen in der Großhirnrinde. Als „eigentliche Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)“ bezeichnet Ranschburg dagegen ein – seiner Meinung nach relativ häufiges – Versagen geringeren Schweregrades, das bei allen Intelligenzgraden auftreten kann, oft jedoch mit allgemein unterdurchschnittlichen Schulleistungen gekoppelt ist. Als Ursache sieht er eine Entwicklungsverzögerung, eine „Rückständigkeit“ in der geistigen Entwicklung des Kindes. Die Prognose hält er für diese Kinder (im Gegensatz zu den „eigentlich infantilen Leseblinden“) für recht günstig: Mit pädagogischer Hilfe könne der Rückstand in 2 bis 4 Jahren aufgeholt werden.“ (SCHEERER-NEUMANN 1997, S. 44-45).

Interessant erscheint mir in der Definition von Ranschburg einer „eigentlichen Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)“ der Ansatz, dass er diese Prognose als sehr günstig für die Betroffenen ansieht und glaubt, dass die Rückstände der Kinder mittels pädagogischer Hilfe innerhalb von ein paar Jahren behoben werden können. Diese Ansicht wird in Grundsätzen auch von der heutigen Pädagogik vertreten.

Im Gegensatz zu Ranschburg legt Maria Linder für die Gruppe der Legastheniker ein Intelligenzkriterium an (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1997, S. 45).

Da die Legastheniedefinition von Maria Linder die Begriffsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland stark beeinflusst hat, zitiert SCHEERER-NEUMANN (1997, S. 45) sie wörtlich:

„Unter „Legasthenie“ verstehen wir demnach eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz“ (Linder 1951, S. 100 f.).

Linder schließt von der Diagnose „Legasthenie“ alle jene Arten von Lese-Rechtschreibschwäche aus, die

„durch gewöhnlichen Schwachsinn, durch manifeste Gesichts- und Gehörstörungen oder sonstige körperliche Beeinträchtigungen erklärlich sind, oder aber durch mangelnde Übung infolge von Krankheit, Fehlen von Schule, Sprach- oder Schulwechsel oder durch ungewöhnliche Schulumstände... oder durch schlechte Schulmethoden oder offensichtlich gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen hervorgerufen wurden. Wenn wir dementsprechend von einer „Legasthenie“ sprechen, so verstehen wir, dass ein Kind unter bei uns landläufig „normalen“ Schulverhältnissen, trotz allen Bemühungen der Erwachsenen, und nicht erklärlich durch Debilität, das Lesen (und Schreiben) nicht oder nur mit größter Mühe erlernen kann, während in anderen Fächern keine entsprechenden Schwierigkeiten bestehen“ (Linder 1951, S. 100 f.).

Linders Legastheniedefinition umfasst nur einen Teil aller leserechtschreibschwachen Kinder. Sie schließt alle Kinder aus, die auch in anderen Schulfächern Probleme haben. Außerdem schließt sie auch die Kinder aus deren Versagen vermutlich durch negative Umwelteinflüsse bedingt ist.

Folgende Legastheniedefinition stammt vom „Fernstudiengang Legasthenie“:

„... eine partielle Lernstörung bzw. einen Rückstand im Lesen und in der Rechtschreibung, der im Missverhältnis steht zu der relativ guten Allgemeinbegabung und zu den mindestens durchschnittlichen Leistungen in den anderen Schulfächern“ (Valtin 1974, S. 64).

Ebenso bietet der „Fernstudiengang Legasthenie“ eine Definition an, welche die anderen Schulleistungen nicht berücksichtigt, sondern die Legasthenie nur aus der Beziehung zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreib-Leistung bestimmt:

„Wir bezeichnen Kinder mit einem Prozentrang von 15 und weniger in einem Lese- und/oder Rechtschreibtest als Legastheniker, wenn ihre Intelligenz mindestens durchschnittlich ist. Als mindestens durchschnittliche Intelligenz gilt ein IQ von 90 und darüber, wobei der Standardmessfehler zu berücksichtigen ist, so dass als untere IQ-Grenze etwa 85 anzusehen ist“,

und:

„Eine Legasthenie liegt vor bei einer Lese-Rechtschreibleistung mit einem Prozentrang 25-16, sofern die T-Wert-Diskrepanz 10 beträgt, oder einem Prozentrang 15-11, sofern der IQ 90 (-5) ist“ (Valtin 1974, S. 65).

Lisa Dummer-Smoch, ehemalige Vorsitzende des Bundesverbands Legasthenie e.V., definiert Legasthenie folgendermaßen:

„Konstitutionell mitgegebene Behinderung des Schriftspracherwerbs. Hier kommen drei Ursachenkomplexe in Frage (frühe Mutterentbehrung, minimale cerebrale Dysfunktion und erbliche Funktionsschwäche), die zu ähnlichen Erscheinungsbildern führen. Gemeinsam ist in allen diesen Fällen eine Diskrepanz zwischen allgemeiner Lernfähigkeit/Intelligenz und den Lese- Rechtschreibleistungen...“ (Dummer 1987, pers. Mitteilung).

Als letzte Definition möchte ich die vom Bundesverband Legasthenie e.V. auf seiner Homepage veröffentlichte Legastheniedefinition darstellen. Es erscheint mir wichtig, diese Definition im Vergleich zu anderen Definitionen zu betrachten. Außerdem spiegelt sie sehr deutlich die medizinische Sichtweise von Lese- Schreibschwierigkeiten wieder:

„...Wir wollen als Verband keine neue Definition oder Abgrenzung der Begrifflichkeiten vornehmen, sondern uns an die diagnostischen Leitlinien der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis halten.

Die diagnostischen Leitlinien stellen eine Orientierung zur Ausführung der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dar.

In den Leitlinien werden die Begriffe Lese-Rechtschreibstörung und Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) voneinander unterschieden. Die Lese-Rechtschreibstörung zählt zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81). „Der Begriff der umschriebenen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten umfasst die spezifischen und deutlichen Beeinträchtigungen des Erlernens des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens. Ihnen gemeinsam ist die ätiologische Annahme, dass diese Störungen wesentlich in einer zentralnervösen, kognitiven Störung der Informationsverarbeitung begründet sind.

Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0). Definierendes Merkmal ist eine umschriebene Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeit und damit verbunden sehr häufig der Rechtschreibung. In der späteren Kindheit und im Erwachsenenalter ist regelhaft die Lesefähigkeit verbessert, die Rechtschreibproblematik das meist größere Defizit.

Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1). Diagnostisches Merkmal ist die Entwicklungsstörung der Rechtschreibfertigkeit, ohne dass eine umschriebene Lesestörung in der Vorgeschichte nachzuweisen ist“ (vgl. Dt. Ges. f. Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u. a. (Hrsg.): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. 2. überarbeitete Auflage 2003. Deutscher Ärzte Verlag).

Bisher wurde nur von „Lese- Rechtschreibstörung“ und von „Isolierter Rechtschreibstörung“ gesprochen. In den Leitlinien werden aber auch die Begriffe Lese- Rechtschreibstörung und Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) voneinander unterschieden. Die Diagnose ergibt sich aus dem gesamten klinischen Befund.

Für die Diagnose einer Lese-Rechtschreibstörung sind in der Regel folgende Richtwerte ausschlaggebend:

Das Intelligenzniveau liegt nicht im Bereich der geistigen Behinderung (IQ > 70). Außerdem sollten im Lese-Rechtschreibtest etwas weniger als 90 % der Vergleichskinder besser sein (Prozentrang > 10 %; Schüler mit höherer Intelligenz und Lese-Rechtschreibstörung wie auch Schüler, die ein Legasthienetraining hatten, erreichen meistens höhere Werte, so dass dies bei der Beurteilung berücksichtigt werden muss). Allgemein kann gesagt werden, dass die Lese-Rechtschreibleistung deutlich schlechter sein sollte, als dies im Hinblick auf die allgemeine Intelligenzentwicklung zu erwarten wäre.

Für die Diagnose einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) sind hingegen folgende Richtwerte ausschlaggebend:

Kann man eine Lese-Rechtschreibschwierigkeit durch mangelhafte Beschulung, durch eine psychische oder neurologische Erkrankung oder durch eine Sinnesbehinderung (z.B. Schwerhörigkeit oder Sehbehinderung) erklären, so liegt oft nur eine vorübergehende Lese-Rechtschreibschwäche vor. Können jedoch die hier aufgeführten Ursachen ausgeschlossen werden und es liegt eine hinreichende allgemeine Intelligenzentwicklung vor, so ist die Diagnose der Lese-Rechtschreibstörung zu stellen.

Es wurden nun einige Definitionen vorgestellt, welche zum Teil immer andere Kinder zum Legastheniker machen. Und es gibt noch eine Vielfalt an weiteren Definitionen. Meines Erachtens wird anhand dieser Definitionen aber schon sehr deutlich, dass es keine allgemeingültige Definition gibt und auch nicht geben kann oder sollte. Ich bin der Meinung, dass jedes Kind mit Problemen beim Lesen und Schreiben ein Recht hat auf Förderung die seinem Entwicklungsstand entspricht, egal welche Ursache(n) der Problematik zugrunde liegt.

1.2 Legasthenie im ICD-10

Da ein „Ärztliches Attest“, welches Philipp gemäß den klinischen Kriterien der WHO (World Health Organisation = Weltgesundheitsorganisation) eine Lese- und Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0) diagnostiziert, Grundlage für das in dieser Arbeit dargestellte Förderkonzept ist, möchte ich im folgenden Unterpunkt etwas genauer auf die ICD-10 eingehen.

ICD ist die Abkürzung für International Classification of Diseases. Die ICD-10 ist die derzeit aktuelle Version. Im Frühjahr 2007 wurde an den ersten Arbeiten zum ICD-11 begonnen.

Jede Diagnose in der ICD-10 besitzt ihren eigenen Code.

Durch die Abschaffung des Begriffes Legasthenie im Jahre 1978 wollte die Kultusministerkonferenz die Vorstellung bekämpfen, dass es sich dabei um eine Krankheit handle, welche in die Zuständigkeit der Ärzte falle.

In der 1991 von Dilling u.a. herausgegebenen ICD-10 wird zwar der Begriff Legasthenie nicht verwendet, aber in Abschnitt F81 wird als „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“ sowohl die „Lese-Rechtschreibstörung“ (ICD-10 F81.0) als auch die „isolierte Rechtschreibstörung“ (ICD-10 F81.1) aufgeführt. Damit wird sie hier als psychische Störung mit Krankheitswert definiert. Auf die genaue Definition der Störungen nach ICD-10 wird an dieser Stelle verzichtet, da sie schon in Kapitel 1.1 dieser Arbeit dargestellt wurde.

1.3 Kritik an der Klassifikation von Legasthenie und LRS

DEHN (2007, S.108) äußert als Kritik zu den jeweiligen Klassifikationen von Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche (LRS), dass jeder Mensch zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Situationen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Dies ist aber völlig normal und gehört zum Lernen dazu. Denn nur wenn wir Schwierigkeiten überwinden, können wir unser Wissen erweitern, lernen wir etwas dazu und entwickeln uns weiter. DEHN (2007, S. 109) nennt drei Argumente, die vor allem gegen das Konzept der Legasthenie vorgebracht werden:

1. Die Messwerte sind nicht objektiv. Je nachdem, welche Tests zur Messung der Intelligenz oder der Rechtschreibung zugrunde gelegt werden, wird unterschiedlichen Kindern das Etikett „Legastheniker“ zugesprochen. Dementsprechend schwanken die Angaben darüber wie viele Kinder tatsächlich „von Legasthenie betroffen“ sind: zwischen weniger als 1 % und 10-15 %.
2. Die Aufgabe der Grundschule ist es, allen Kindern das Lesen und Schreiben zu lernen. Also auch den Kindern, die in allen Fächern schwach sind und eine unterdurchschnittliche Intelligenz besitzen.

3. Schreibt man einem Kind oder Jugendlichen die Bezeichnung „Legasthener“ zu, ist dies an sich noch nicht lernförderlich. Die Zuschreibung „Legasthener“ stärkt nicht die Anstrengungsbereitschaft und das Interesse an Schrift. Im Gegenteil kann sie die Lernenden dazu verführen, ihr Augenmerk auf die Sicherung ihres vermeintlichen Vorrechts (nicht zensiert zu werden) zu richten statt auf ihren Lernfortschritt, der ja dieses Privileg aufheben würde (vgl. DEHN 2007, S.109-110).

2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR PRODUKTION VON TEXTEN

FIX (2006, S. 14) bezeichnet die Fähigkeit zur Produktion von eigenen Texten als eine Schlüsselkompetenz, die jeder Mensch mindestens so weit beherrschen sollte, dass er alleine seinen Alltag meistern kann. Deshalb ist es auch so wichtig, dieser Schlüsselkompetenz in schulischen Lernprozessen einen hohen Stellenwert zuzusprechen. Leider verlassen in unserer heutigen Zeit immer mehr Jugendliche die Schulen als funktionale Analphabeten. Die Gründe für diese Tatsache sind unterschiedlich und vielfältig und können an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden. Einer der Gründe ist aber auf jeden Fall die Institution Schule mit ihren inneren und äußeren Rahmenbedingungen selbst. Hier gilt es zunächst anzusetzen und die Schreibdidaktik zu überdenken, was viele Autoren schon machten und gerade machen (vgl. z.B. FIX 2006/ Lange/Weinhold 2005/ Beisbart/Marenbach 2003). Deshalb möchte ich mich im folgenden Kapitel auf die neueste Schreibdidaktik beziehen und fachdidaktisches Grundlagenwissen darstellen, das für die Arbeit mit Schülern im Bereich des Schreibens wichtig ist.

2.1 Begriffsklärungen

Zunächst erscheint es mir für diese Arbeit als wichtig, einige Begriffe, die das Schreiben betreffen zu klären, damit sicher gestellt ist, dass es nicht zu Missverständnissen kommt.

2.1.1 Text

Unter einem Text versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch alles Geschriebene (vgl. HOMBURGER 2002, S. 583).

„Sprachwissenschaftlich gesehen sind Texte gesprochene oder schriftlich fixierte sprachlich strukturierte Gefüge, die in eine Sprechhandlung oder in einen tradierten soziokulturellen Zusammenhang eingebettet sind; Texte sind damit wesentliche Bestandteile im Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsprozess“ (HOMBURGER 2002, S. 583).

Hier erscheint mir als wichtig, dass Homburger davon spricht, dass man unter einem Text nicht nur Geschriebenes versteht sondern auch Gesprochenes.

Dieser Aspekt ist gerade für Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben, im Bezug auf die Förderung sehr wichtig. Sie haben somit die Möglichkeit Texte zu verfassen und diese diktierend von einer weiteren Person verschriftlichen zu lassen. Dies bedeutet für die meisten Kinder und Jugendlichen eine enorme Entlastung, da sie sich so völlig auf die Produktion des Textes konzentrieren können, ohne graphomotorische Handlungen ausführen zu müssen und orthographische Regeln einhalten zu müssen.

Die Trennung zwischen Schreiben und Diktieren war schon in der Geschichte üblich. Es gab eine genaue Rollenverteilung: Könige, Minister oder Intellektuelle leisteten die „Kopfarbeit“ und diktierten ihre Texte, während Schreiber das Handwerk des Niederschreibens ausführten. Heute schreiben³ die meisten Menschen selbst. Allerdings gibt es immer noch Berufsgruppen, die ihre Texte einer weiteren Person diktieren. Dazu gehören z.B. Rechtsanwälte.

2.1.2 Schreiben

FÜSSENICH unterscheidet bezüglich des Begriffs „Schreiben“ zwei verschiedene Betrachtungsweisen. Sie unterscheidet zwischen dem Schreiben im engeren Sinn und dem Schreiben im weiteren Sinn.

Mit dem Schreiben im engeren Sinn bezeichnet sie die „graphomotorischen Prozesse die bei der Produktion von schriftsprachlichen Äußerungen“ (FÜSSENICH ²2006, S. 261) zustande kommen.

Das Schreiben im weiteren Sinn umfasst für FÜSSENICH (²2006, S. 261) „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte in denen sich Schreiben vom Lesen und Sprechen unterscheidet“.

Außerdem nimmt der Bildungsplan für die Grundschule von 2004 eine Unterteilung des Begriffes „Schreiben“ in zwei Unterbegriffe vor. Er unterscheidet zwischen „Rechtschreiben“ und „Texte schreiben“ (vgl. BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S.48 f.).

³ „Schreiben bedeutet in diesem Zusammenhang die Ausführung der graphomotorischen Handlung.

2.1.3 „Textproduktion“ oder „Texte verfassen“

FÜSSENICH (2006, S. 261) führt für alle „gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren“ (FÜSSENICH 2006, S. 261), den Begriff Textproduktion bzw. Texte verfassen ein.

2.2 Entwicklung von Schreibfähigkeit/Schreibkompetenz

Genau wie schriftsprachliche Fähigkeiten wird die Fähigkeit Texte zu verfassen auch in Stufen erworben. Dies bedeutet, dass man auch die Entwicklung von Schreibfähigkeit in unterschiedliche Entwicklungsphasen einteilen kann. Entwicklung von Schreibfähigkeit ist also ein Prozess, in dem sich nach und nach die Schreibfähigkeit weiterentwickelt. Dementsprechend liefert die neuere Schreibforschung hinreichend Anhaltspunkte dafür, dass das Verfassen von Texten lehr- und lernbar ist (vgl. BAURMANN 2006, S. 19).

Dieser Aspekt ist für die Schule und insbesondere für diese Arbeit relevant, da er uns sagt, dass wir mit Hilfe von Entwicklungsmodellen zur Schreibfähigkeit schauen können, wo genau unsere Schüler stehen und was sie als Nächstes brauchen, um ihre Schreibfähigkeit weiterentwickeln zu können.

2.2.1 Mündlichkeit und deren Verhältnis zur Schriftlichkeit

Texte können mündliche oder schriftliche Werkzeuge der Kommunikation sein. Auch wenn ich mich in dieser Arbeit überwiegend mit schriftlichen Texten beschäftige, ist es wichtig den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu betrachten, da die mündliche Sprache durchaus eine Bedeutung für die Schriftlichkeit besitzt.

Die Fachausdrücke „Schriftlichkeit“ und „Mündlichkeit“ gehen auf die englischen Begriffe „literacy“ und „orality“ zurück.

Schreiben bedeutet nicht einfach nur Gesprochenes in ein anderes Medium umzusetzen. „Schriftlichkeit wird in der Forschung vielmehr als autonomes System angesehen, das sich in wesentlichen linguistischen Merkmalen vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheidet“ (FIX 2006, S. 64).

FIX (2006, S. 65) stellt die Unterschiede zwischen „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“ auf verschiedenen linguistischen Ebenen gegenüber. Ich möchte die mir am wichtigsten Erscheinenden im Folgenden kurz aufführen (vgl. FIX 2006, S. 65 f.):

Pragmatische Ebene

Auf der pragmatischen Ebene muss in der Schriftlichkeit beachtet werden, dass der Kommunikationspartner nicht anwesend ist, d.h. es ist kein Sprecherwechsel möglich und eine Reaktion auf das Geschriebene ist nur zeitlich versetzt möglich. Außerdem fehlen Kontaktsignale. Schriftliche Texte werden meist in der Standardsprache verfasst und Emotionen kommen meist nicht so zur Geltung wie in der Mündlichkeit. In Geschriebenem können Gedanken dauerhaft festgehalten werden und es ist durch Überarbeitung wieder veränderbar.

Grammatische Ebene

Auf der grammatischen Ebene weist die Schriftlichkeit einen höheren Explizitheitsgrad und eine komplexere, elaboriertere grammatische Struktur auf. Die Sätze sind meist länger und vollständiger als in der Mündlichkeit. Redundanz und freiere Wortstellungen, wie in der Mündlichkeit keine Seltenheit, werden in der Schriftlichkeit vermieden. Außerdem besitzt die Schriftlichkeit meist mehr Informationsgehalt als die Mündlichkeit.

Lexikalische Ebene

Auf der lexikalischen Ebene zeichnet sich die Schriftlichkeit durch eine größere Wortschatzvarianz und durch schwierigere Lexik aus als die Mündlichkeit.

Textuelle Ebene

Auf der textuellen Ebene sind schriftliche Texte durch stärkere Strukturiertheit geprägt. Im Gegensatz dazu lässt die Mündlichkeit eine offene, meist dialogische Textstruktur zu (vgl. FIX 2006, S. 65 f.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass der grundsätzliche Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit darin besteht, dass die Schriftlichkeit einen höheren Grad an Abstraktion und an analytischen Fähigkeiten erfordert. Außerdem ist es wichtig noch einmal zu betonen, dass die Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fließend sind.

2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR PRODUKTION VON TEXTEN

Für die Arbeit mit Schülern an deren Schriftlichkeit muss man sich aber im Klaren sein, dass die von Fix dargestellten Kriterien einem Ideal entsprechen, das wir so von unseren Kindern mit Förderbedarf nicht erwarten können. Aber wir können uns an ihnen orientieren und bekommen einen Blick für mögliche Schwierigkeiten in der Schriftlichkeit.

Interessant ist, dass in FIX (2006, S. 67) in Anlehnung an Koch und Oesterreicher (1985) zwischen einer medialen und einer konzeptionellen Dimension unterschieden wird. Dies bedeutet, dass ein Text zwar im Medium der Schrift präsentiert werden kann, er sich aber von seiner Konzeption her an der Mündlichkeit orientiert oder umgekehrt. Als Beispiel nennt er neuere Kommunikationsformen wie SMS und E-Mails. Hier erfolgt die Kommunikation zwar medial schriftlich, sie ist aber konzeptionell zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesiedelt. Ein Referat, das nur abgelesen wird, wird medial mündlich präsentiert, obwohl es zunächst konzeptionell schriftlich ausgearbeitet wurde (vgl. ebd.).

Wie FRITZSCHE (2004, S. 37) anmerkte entwickelt sich die Schreibfähigkeit der Kinder zunächst in der Auseinandersetzung mit der gesprochenen, schon beherrschten Sprache einerseits, mit der in der Gesellschaft vorhandenen aber noch nicht beherrschten Schriftsprache andererseits. FRITZSCHE (2004, S. 37) zufolge bestimmen diese beiden Punkte, neben den zu vermutenden anlagebedingten, das Tempo der Entwicklung der Schreibfähigkeit. Sie sind deshalb auch weitgehend für die Leistungsunterschiede in diesem Bereich verantwortlich. Daraus folgernd ist der Weg den Kinder zurücklegen müssen, die in einer schriftfernen Umgebung aufwachsen in der sich die mündliche Sprache der Erwachsenen stark von der Schriftsprache unterscheidet (Soziolekt, Dialekt), natürlich länger und schwieriger (ebd. S.37). Das von FRITZSCHE dargestellte Verhältnis zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist meines Erachtens sehr wichtig, da viele Kinder mit Förderbedarf bezüglich ihrer Schreibfähigkeiten genau in solchen schriftfernen Umgebungen aufwachsen in denen zusätzlich die mündliche Sprache der Erwachsenen sehr von der Schriftsprache abweicht.

2.2.2 Stufenmodelle zur Entwicklung von Schreibkompetenz

Wie ich schon unter Punkt 2.2 erwähnt habe, wird die Fähigkeit Texte zu verfassen in Stufen erworben. Im Folgenden möchte ich zwei wichtige Stufenmodelle vorstellen, die die Entwicklung der Schreibkompetenz beschreiben. Dies ist wichtig, um Philipps Fähigkeiten einschätzen zu können und zu sehen, wie Schüler ihre Schreibkompetenz nach und nach erweitern.

Stufenmodell nach Baurmann

BAURMANN (1990, S.10) stützt sich in diesem Stufenmodell auf ein Schreibentwicklungsmodell von BEREITER 1980 und benennt fünf Schreibmodi, die die Lernenden durchlaufen.

Da dieses Stufenmodell das 1. Stufenmodell zur Entwicklung der Schreibkompetenz war und in der Fachliteratur immer wieder zitiert wird, möchte ich es im Folgenden näher beschreiben:

1. Stufe: Assoziativ-expressiver Schreibmodus

Auf dieser Stufe werden Ideen und Einfälle aus der eigenen Perspektive aufgeschrieben, ohne dass diese adressatenbezogen formuliert werden. Eine notwendige Voraussetzung in diesem Schreibmodus ist, dass derjenige schon in der Lage ist, geschriebene Sprache zu produzieren (vgl. BAURMANN 1990, S.8).

2. Stufe: Normorientierter Schreibmodus

Auf dieser Stufe lernen Lernende zunehmend die Schreibkonventionen (Orthographie, Grammatik, Stil) zu beherrschen.

3. Stufe: Kommunikativer Schreibmodus

Auf dieser Stufe ist der Lernende nun zunehmend in der Lage adressatenorientiert zu schreiben.

4. Stufe: Authentischer Schreibmodus

Der Lernende kann nun Geschriebenes differenziert beurteilen. Hierzu gehört auch „die wachsende Sicherheit beim Beurteilen von (Selbst-)Verfasstem“ (vgl. BAURMANN 1990, S.8).

5. Stufe: Heuristischer Schreibmodus

Der Lernende kann nun das Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen, also um die eigenen Gedanken und Ideen zu strukturieren.

Die 5. Stufe wird nach FÜSSENICH (²2006, S. 62) nicht mehr im schulischen Kontext erworben. Damit ein Lernender eine nächst höhere Stufe erreichen kann, müssen die Teilfähigkeiten der vorausgehenden Stufe internalisiert werden.

Obwohl das Modell von BAURMANN oft zitiert wird steht es in der Fachliteratur auch in der Kritik. FIX (2006, S. 53) kritisiert an BAURMANN'S Modell, dass völlig offen bleibt, unter welchen Bedingungen die Lernenden von einem Stadium zum nächsten kommen. Außerdem wird in schreibdidaktischen Diskussionen immer wieder davor gewarnt, das Modell von BAURMANN als auch andere Modelle als reine Stufenmodelle zu interpretieren, da nach FIX (2006, S. 53 f.) manche Kinder schon leserorientiert, also kommunikativ schreiben können, obwohl sie sich anscheinend noch auf der Stufe des assoziativen Schreibens befinden. Des Weiteren vermutet FIX (2006, S. 54), dass viele Erwachsene die letzten Stufen der Schreibmodi gar nie erreichen.

Meinem Empfinden nach ist das Stufenmodell von BAURMANN sehr grob und hat keinerlei Auswirkungen auf den Unterricht.

Stufenmodell nach Klein

KLEIN (2001b) hat ein Stufenmodell zur Schreibentwicklung bei Kindern entwickelt, da die Schreibentwicklung bei Kindern bestimmten Entwicklungsschritten unterliegt, die bei jedem Kind in unterschiedlicher Ausprägung anzutreffen sind (vgl. WESPEL, 1997).

Sie zeigt verschiedene Stufen der Schreibentwicklung während der Grundschulzeit auf, welche ich im Folgenden erläutern möchte, da ich sie als sehr hilfreich für die praktische Arbeit in der Schule empfinde. KLEIN (2001b) betont, dass sich das Leistungsniveau der Schüler von Anfang an beträchtlich unterscheidet. Innerhalb der Stufen gibt es qualitativ verschiedene Ausprägungen. Auch die Verweildauer der einzelnen Kinder auf den Entwicklungsstufen ist unterschiedlich (vgl. ebd.). Die folgende Tabelle erläutert die einzelnen Stufen der Schreibentwicklung.

Einschulungsphase	Kritzelpfeife, Spontanschreiben Die Schrift wird imitiert, die Buchstaben werden nachgemalt. Es entstehen z.B. Liebesbriefe, Nachrichten. Ein-Bild-Geschichte Das Kind erzählt durch ein Bild. Der eigene Name wird dem Bild logographemisch hinzugefügt, d.h. sein Schriftbild ist vom Kind als Ganzheit gespeichert und wird als Ganzheit „gemalt“. Der eigene Name verdeutlicht Besitzansprüche und markiert Persönlichkeit.
Anfangsunterricht	Ein-Wort-Geschichte Das Kind erzählt durch ein Bild. Zusätzlich zum eigenen Namen werden zentrale Begriffe mit einem Wort belegt, z.B. Oma
Erste Klasse	Ein-Satz-Geschichte Das Kind erzählt durch ein Bild. Ein Gedanke wird vollständig aufgeschrieben. Ein Beispiel: Ich habe Vögel gesehen.
Zweite Klasse	Und-Dann-Geschichte oder Satzreihung Zwei Propositionen (Aussagen) werden miteinander durch „und“ verknüpft, oder ein bestimmtes Satzmuster wird wiederholt. Bilder werden illustrativ hinzugefügt. Ein Beispiel: Essehof Wir haben Affen gesehen. Wir haben Küken gesehen. Wir haben Hasen gesehen.

2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR PRODUKTION VON TEXTEN

	<p>Wir haben Meerschweinchen gesehen.</p> <p>Die Affen haben mich angefasst.</p> <p>Wir haben die Affen gefüttert.</p> <p>Wir haben ein Ei gesehen.</p>
Ende der zweiten Klasse	<p>Die strukturierte Minimalgeschichte</p> <p>Drei Aussagen werden gemacht:</p> <p>Exposition – Orientierung über Personen, Ort und Zeit</p> <p>Episode – Ereignis</p> <p>Schluss – Wertung, Beendung</p> <p>Ein Beispiel: Ich und mein Bruder haben einen Frosch gefangen. Wir haben den Frosch in den Karton gepackt. Wir sind nach Hause gegangen. Meine Mama hat in den Karton geguckt. Der Frosch ist in ihr Gesicht gesprungen. Meine Mama hatte ein nasses Gesicht.</p>
Ab dritter Klasse	<p>Der stilistisch ausgebaute Text</p> <p>Verwendung verschiedener Personen, verschiedener Zeiten, wörtlicher Rede, Stilmittel zur Spannungssteigerung. Die lexikalischen Felder (Wortschatz) und die syntaktische Ebene (Satzbau) werden zunehmend ausgebaut.</p> <p>Ein Beispiel: Der Unfall</p> <p>Es war einmal ein Junge, der hieß Andreas. Er fasste mal auf eine heiße Herdplatte. Das tat ihm weh. Er schrie laut: „Ah!“ Da kam seine Mutter angerannt und hat gesagt: „Was ist los?“ Dann ist sie mit Andreas zum Waschbecken gerannt und hat seinen Finger gekühlt.</p>

Abb. 1: Die Stufen der Schreibentwicklung (KLEIN 2001b, S. 37)

2.3 Funktionen des Schreibens

Um eine sinnvolle Förderung im Bereich des Schreibens vornehmen zu können, ist es sinnvoll sich die Funktionen des Schreibens etwas genauer anzuschauen. Denn es gibt wohl niemanden, der gerne eine Tätigkeit ausführt, wenn er keinen Sinn/Funktion in der Tätigkeit sieht.

FIX (2006, S. 41) unterscheidet in Anlehnung an OSSNER (1995) fünf Hauptfunktionen des Schreibens. Die erste Funktion nennt er psychische Hauptfunktion. Damit meint er das Schreiben für sich selber, wie dies z.B. beim Tagebuchschreiben geschieht. Die zweite und dritte Funktion sind soziale Hauptfunktionen. Darunter versteht er das Schreiben für und an Andere, z.B. ein Buch bzw. einen Brief schreiben. Die vierte und fünfte Funktion sind die kognitiven Hauptfunktionen, welche ein Schreiben zur Gedächtnisentlastung (z.B. Einkaufszettel), bzw. ein Schreiben um Erkenntnisse zu gewinnen bedeuten. Vereinfacht gesagt kann man sagen, dass OSSNER (1995) grob zwischen zwei Schreibfunktionen unterscheidet. Zwischen dem *Schreiben für andere (kommunikatives Schreiben)* auf der einen Seite und zwischen dem *Schreiben für sich selbst (personal und heuristisches Schreiben)* auf der anderen Seite. Eine Art Zwischenstellung nehmen literarisch-ästhetisch orientierte Texte ein, die z.B. bei Konzepten des „kreativen Schreibens“ entstehen. Sie können sowohl personal-selbstreflexiv als auch leserorientiert sein. Es macht einen Unterschied, ob ich für mich oder für andere schreibe, da ich mich wenn ich für andere schreibe mehr um sprachliche Explizitheit oder Korrektheit bemühen muss. Spätestens beim Überarbeiten des Textes muss ich mir somit im Klaren über die Schreibfunktion sein.

Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a, S. 179) sind vier der Funktionen von OSSNER (1995) schon für den Anfangsunterricht relevant:

- für sich schreiben (Beispiel: Tagebuch)
- für andere Schreiben (Beispiel: eine Geschichte für andere schreiben)
- schreiben an andere (Beispiel: Einladung)
- schreiben zur Gedächtnisentlastung (Beispiel: Hausaufgaben notieren)

Sinnvolle und gute Schreibanlässe sollten also immer eine für den Schreiber relevante und erkennbare Funktion erfüllen.

2.4 Der Schreibprozess

Im Laufe der Zeit hat sich im Deutschunterricht der Schulen der traditionelle Aufsatzunterricht hin zu einer Schreibdidaktik entwickelt. Dabei stand nun das Verfassen von Texten im Mittelpunkt der didaktischen und methodischen Überlegungen (vgl. WILDEMANN, 2005 S. 34). Es rückte nun der Prozess des Schreibens in den Mittelpunkt der Betrachtungen und nicht mehr das fertige Produkt.

Diesen Schreibprozess an sich beschreiben BAURMANN/LUDWIG (1986, S. 18) in Anlehnung an HAYES und FLOWER (1980) als Jongleurakt bei dem es auf die Koordination der verschiedenen Handlungen ankommt.

„Beim Kunststück Schreiben wechseln die Gegenstände, Auffangbewegungen und Koordinationsprobleme ständig. So wird vom Schreiber erwartet, dass er einen formulierten Satz auf das gesamte Konzept bezieht, die Reihenfolge und Schreibung einzelner Wörter bedenkt, dadurch aber gezwungen ist, den ein oder anderen Ausdruck auszutauschen. Möglicherweise ergeben sich dabei wieder neue sprachliche und/oder inhaltliche Fragen im Detail“ (BAURMANN/LUDWIG 1986, S.18).

Diesen komplexen Vorgang zu erforschen und in einem Modell darzustellen wurde verschiedentlich versucht. Dazu möchte ich zunächst das Schreibprozessmodell von HAYES & FLOWER (1980) vorstellen und im darauf folgenden Unterpunkt die Überlegungen von BAURMANN/LUDWIG (1986) darstellen, die sich auf das Modell von HAYES und FLOWER (1980) beziehen.

2.4.1 Schreibprozessmodell von Hayes & Flower

„Hayes & Flower bezeichnen den zu schreibenden Text als ein „ill – defined problem“, ein ungeklärtes Problem mit offener Lösung, die vom Aufgabenumfeld (Adressat, Motivation, Thema) und dem Langzeitgedächtnis bzw. Wissen des Autors abhängig ist“ (FIX 2006, S. 36).

Um die einzelnen Phasen innerhalb des Prozesses der Textproduktion heraus zu bekommen analysierte eine Forschergruppe „Thinking – aloud- Protokolle“ (Probanden wurden während dem Schreiben zu „lautem Denken“ angehalten).

Danach besteht der Prozess des Schreibens aus den drei Subprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten:

Planen (Abruf von Vorwissen, Erzeugen von Vorstellungen, Strukturieren)

In der Phase des Planens strukturiert der Schreiber das komplexe Handlungsproblem vor. Er erzeugt Ideen, ordnet Informationen und wertet diese aus. Er organisiert sein weiteres Vorgehen und ermittelt ein Schreibziel welches die anstehende Konstruktionsarbeit steuert. „Dabei dient das jeweilige Planungselement als Suchschema für die Aktivierung des Gedächtnisses: Ein gefundenes neues Element wird geprüft, als nicht brauchbar verworfen oder als brauchbar notiert“ (FIX 2006, S. 37).

Formulieren (Übersetzen von einer gedanklichen Ebene auf eine sprachliche Ebene)

Bei der Formulierungshandlung im engeren Sinne geht es um die Versprachlichung: Es werden dabei Wörter gesucht und zu Sätzen zusammengefügt, oder Satzschemas gewählt und diese dann mit Wörtern gefüllt. Formulieren ist aber mehr als nur das reine Übersetzen von Gedachtem in Sprache. Durch das schriftliche Formulieren werden Gedanken durch das Suchen nach einer sprachlichen Form weiterentwickelt, Widersprüche des bereits Formulierten beseitigt usw. (vgl. ebd. S. 37).

Überarbeiten

Somit ist deutlich geworden, dass der dritte Subprozess, das Revidieren, eng mit dem Formulieren verbunden ist. Eine Formulierung kann schon vor der Niederschrift als Prätext im Kopf überarbeitet werden (vgl. ebd. S. 38). Dies schließt wiederum die spätere Überarbeitung des Textes nicht aus.

2.4.2 Teilprozesse des Schreibens

BAURMANN/LUDWIG (1986, S. 18) sehen die Phasen des Schreibprozesses etwas differenzierter als Hayes & Flower. Sie erweitern diese und unterscheiden zwischen fünf Teilprozessen, die beim Schreiben eine Rolle spielen: motivationale, konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende Prozesse.

1. Teilprozess

Die *motivationalen* Vorgänge sind die Grundlage des Schreibens. Ohne sie würde man nicht schreiben. Sie begleiten, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, den gesamten Schreibvorgang. Ohne auch nur ein Mindestmaß an Motivation ist keine einzige Produktionsphase möglich. Problematisch wird es für Schüler, wenn sie zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort über ein vorgegebenes Thema schreiben müssen, da durch diese äußeren Rahmenbedingungen die Motivation erheblich beeinträchtigt werden kann (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1986, S. 18).

2. Teilprozess

In diesem Teilprozess des Schreibens wird der Schreiber *konzeptionell* tätig. Dies geschieht im Geflecht der jeweilig gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten. Der Schreiber muss dazu eine mindestens ungefähre Zielvorstellung von seinem Schreibvorhaben entwickeln, über Wissen dazu verfügen, dieses bereitstellen und dadurch eine Idee von dem entstehenden Text bilden. Oft kann der Schreiber sein Konzept in bereits vorgegebene Textmuster (wie etwa Textsorten) einpassen. Manchmal muss er aber zusätzlich noch einen Textplan entwickeln (vgl. ebd. S. 18).

3. Teilprozess

Erst auf Grundlage der ungefähren Zielvorstellungen vom Schreibvorhaben kann nun der Schreiber seine Idee zumindest in Teilen sprachlich umsetzen. BAURMANN/LUDWIG (1986) sprechen hier von *inersprachlichen Prozessen*, weil es sich bei ihnen immer noch nicht um Laut- oder Schriftsprache handelt. Sie spielen sich noch im Kopf des Schreibers ab (vgl. ebd. S. 18).

4. Teilprozess

Im 4. Teilprozess des Schreibens setzt der Schreiber die innersprachliche Struktur nun in *motorische* Handlungen um. Er schreibt das Gedachte und sprachlich Entwickelte auf (vgl. ebd. S. 18).

5. Teilprozess

Beim 5. Teilprozess handelt es sich um *redigierende* Tätigkeiten, also um vielfältige Formen des Überarbeitens, die in einem ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen vom Schreiber verlangen, den ganzen Vorgang über mitzudenken.

2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR PRODUKTION VON TEXTEN

Dabei muss der Schreiber immer wieder einzelne Wörter und Sätze mit den Vorstellungen vergleichen, die er sich beim Planen des Textes gemacht hat. Es kann sein, dass er versucht das Gedachte und das Verwirklichte durch Einfügen und Korrekturen am bereits vorliegenden Text einander anzupassen (vgl. ebd. S. 18).

Wie FÜSSENICH (2006, S. 262) zu den fünf Teilprozessen des Schreibvorgangs anmerkt, verläuft der Schreibprozess zwar zeitlich geordnet, dennoch folgen die einzelnen Teilprozesse nicht aufeinander wie die Stufen einer Treppe.

Außerdem verläuft der Schreibprozess nicht linear. Es finden immer wieder Abänderungen und Wiederholungen statt, welche sich auf die gedankliche Konzeption auswirken, so dass sich das Schreiben und die Strukturierung der inhaltlichen Konzeption immer wieder gegenseitig beeinflussen (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 262).

Betrachtet man die 5 Teilprozesse des Schreibvorgangs genau, so wird einem sehr schnell klar, dass das Schreiben eine enorme Leistung ist, die vom Schreiber sehr viel abverlangt. Dies meinte BAURMANN wohl auch mit dem Vergleich des Schreibprozesses mit einem Jongleurakt. Schaut man sich nun die Schüler unserer Sonderschulen an, mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten, so ist es nicht verwunderlich, dass viele davon große Probleme beim Schreiben eigener Texte haben. Und andererseits sieht man jetzt erst, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten doch bei vielen unserer Schüler vorhanden sind.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten beim Schreiben und der Förderung der Schreibkompetenz möchte ich mich zunächst auf das „Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz“ nach FÜSSENICH (2006) beziehen. Im Anschluss daran werde ich die Schwierigkeiten beim Schreiben aufzeigen und Fördermöglichkeiten der Schreibkompetenz erläutern.

3.1 Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz

(vgl. FÜSSENICH 2006, S. 267)

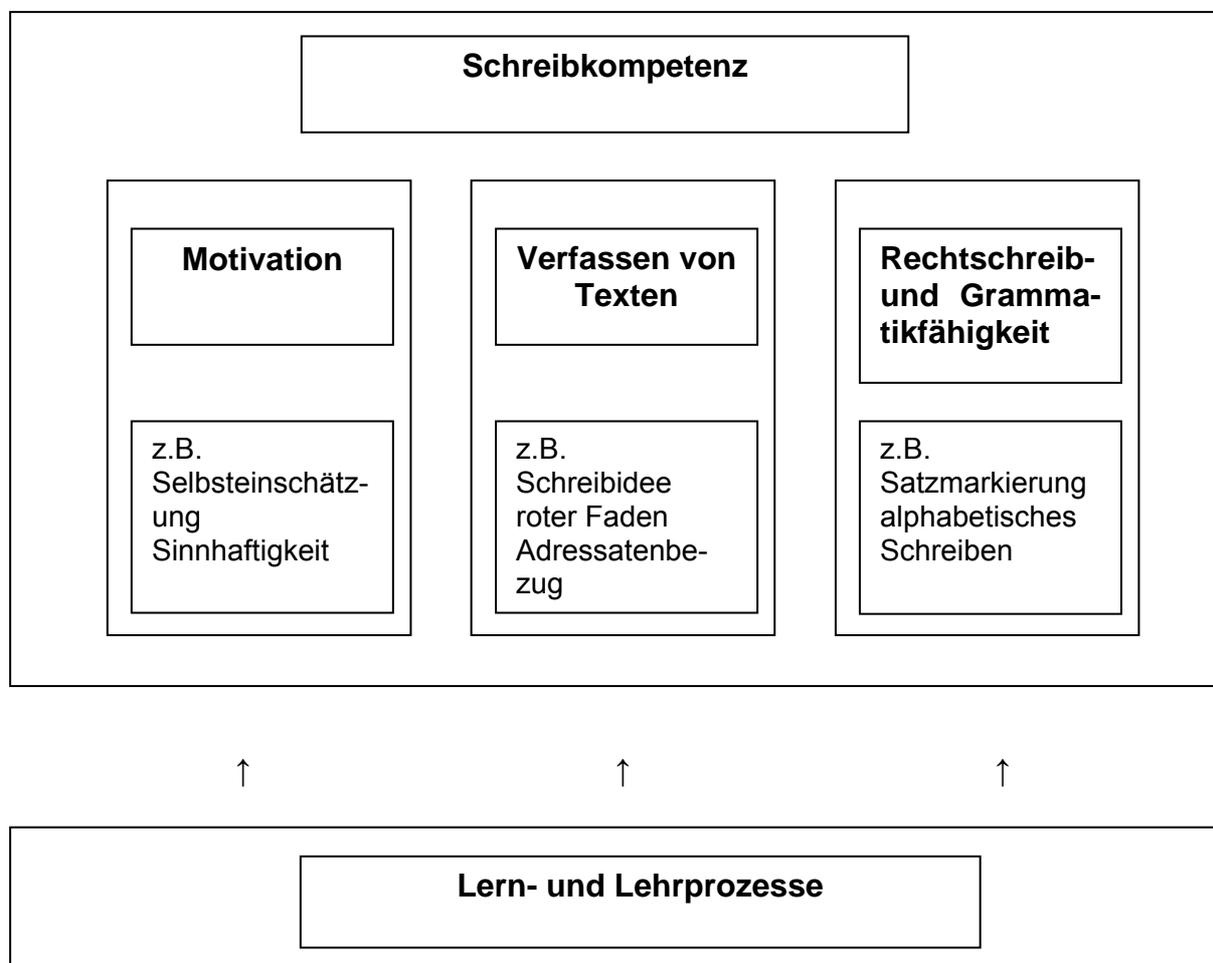


Abb. 2 : Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (FÜSSENICH 2006, S. 267)

Nach FÜSSENICH (2006) setzt sich Schreibkompetenz aus drei Teilbereichen zusammen, die einzeln oder in Kombination für Schreibschwierigkeiten verantwortlich sein können und bei denen eine Förderung ansetzen sollte.

Der erste Teilbereich ist die „Motivation“ der zweite das „Verfassen von Texten“ und der dritte die „Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit“. Auf alle drei Bereiche können die Lern- und Lehrprozesse einwirken.

3.2 Schwierigkeiten beim Schreiben

FÜSSENICH (²2006) unterscheidet im Hinblick auf die Schwierigkeiten beim Schreiben unter Lernproblemen, welche aufgrund von Defiziten der Lernenden zustande kommen und unter Lehrproblemen, welche aufgrund von Defiziten bezüglich der Lehre entstehen.

Schwierigkeiten bzw. Fehler beim Erwerb der Fähigkeiten Texte zu schreiben sind ebenso normal wie sie es im Bereich der mündlichen Sprache und bei anderen schriftsprachlichen Leistungen auch sind. Sie werden auch als „entwicklungsbedingte Notwendigkeiten“ (DEHN 2006) bezeichnet.

Es ist aber wichtig diese Fehler von Fehlern abzugrenzen, die Indizien für Lernschwierigkeiten sind. Man erkennt Schreiber mit gravierenden Lernschwierigkeiten daran, dass sie sich bezüglich ihrer Schreibkompetenz auf einer Stufe befinden, die ihrem Alter oder den Jahren ihrer schulischen Unterweisung nicht entspricht. Wie dies z.B. bei funktionalen Analphabeten der Fall ist. Oder auch daran, dass sie Schwierigkeiten zeigen, welche im normalen Erwerbsprozess nicht auftauchen.

Schwierigkeiten bei der Produktion von Texten zeigen sich in verschiedensten Symptomen. Sie lassen sich aber grob drei Bereichen zuordnen die mit den Bereichen des „Drei-Säulen-Modells der Schreibkompetenz“ von FÜSSENICH (²2006) übereinstimmen:

1. Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten.
2. Probleme beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und eine daraus resultierende Stagnation bezüglich der Erweiterung dieser Fähigkeiten.
3. Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund reduzierter Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik.

Die größte Schwierigkeit bei der Produktion von Texten ist es jedoch, wenn jemand überhaupt nicht schreibt (vgl. FÜSSENICH ²2006, S. 263).

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Dies kann unterschiedliche Ursachen haben. Meist ist es jedoch eine Vermeidungsstrategie aufgrund schlechter Vorerfahrungen mit dem Schreiben. Dadurch ist Schreiben für diese Menschen von vorne herein negativ besetzt. Als Resultat daraus, dass diese Menschen das Schreiben völlig vermeiden, können sie auch ihre Schreibfähigkeiten nicht weiterentwickeln. Hier ist es zunächst einmal wichtig, Schreibmotivation zu erwecken, was auf unterschiedliche Art und Weise getan werden kann und auch sehr individuell personenabhängig ist. Auf diesen Aspekt möchte ich aber in einem späteren Kapitel dieser Arbeit noch genauer eingehen.

Eine weitere Ursache für spätere Schwierigkeiten beim Schreibenlernen kann schon in der frühen Kindheit liegen. Dabei handelt es sich um fehlende Kompetenzen im Bereich der mündlichen Sprache, die schon im Elternhaus erworben werden. Dieses Problem äußert sich z.B. in eingeschränkter Erzählfähigkeit, wenn eine Person sich in der mündlichen Sprache nicht adressatenbezogen äußern kann. Diese mangelnde Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers zeigt sich dementsprechend auch beim Schreiben.

“Ein weiterer Textbildungsmangel besteht darin, dass Schreiber/innen nicht in der Lage sind, selbst verfasste Texte oder auch fremde Texte zu überarbeiten“ (FÜSSENICH ²2006, S. 264). Beim Durchlesen eines Textes können sie überhaupt keine Korrekturen vornehmen oder sie können es nur in bestimmten Bereichen nicht, wie z.B. der Grammatik, der Rechtschreibung oder des Inhalts. Manchen Menschen gelingt das Überarbeiten eines Textes auch aufgrund mangelnder Lesefähigkeit nicht.

“Eine andere Schwierigkeit beim Erwerb von Textkompetenz besteht darin, dass schreibunkundige Menschen einen uneingeschränkten Glauben an die Wahrheit von geschriebener Sprache haben“ (FÜSSENICH ²2006, S. 264).

Wie oben schon erwähnt, lassen sich nach FÜSSENICH (²2006) die Schwierigkeiten für die Textproduktion nicht nur an den Defiziten der Lernenden festmachen sondern manche Probleme der Lernenden sind auch auf Lehrprobleme zurückzuführen, also hausgemacht.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Es herrschte viele Jahre eine Form der Aufsatzdidaktik in den Schulen vor, die weder etwas mit der kommunikativen Funktion des Schreibens im wirklichen Leben noch mit dem Schreiben von Texten im Alltag zu tun hatte. Dabei stand eine Hand voll Aufsatzformen wie Bericht, Erörterung, Erzählung, Beschreibung... im Vordergrund des Schreibunterrichts. Sie mussten unter vorgegebenen Rahmenbedingungen (Ort, Zeit) angefertigt werden und der Lehrer nahm dann die Bewertung vor. Es stand also das Produkt im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht der Prozess. Diese Aufsätze wurden vornehmlich von der Form her vorbereitet. Es wurde also ein Formschema eingeübt, das beim Schreiben Inhaltlich gefüllt werden sollte. Dazu wurden Übungen zum sprachlichen Ausdruck im Unterricht durchgeführt. Durch grundlegende Änderungen in der Schreibdidaktik in den letzten Jahren, müssten diese Schwierigkeiten bezüglich der Lehre eigentlich der Vergangenheit angehören. Dies kann so aber leider nicht pauschalisiert werden. Im Unterricht der Primarstufe hat sich die neue Schreibdidaktik m. E. nach größtenteils durchgesetzt, aber ist dies auch in der Sekundarstufe I und II der Fall?

Wespel (1997a) spricht von zwei grundlegenden Änderungen in der Schreibdidaktik der Grundschule in den letzten zehn Jahren. Erstens davon, dass die Lehrer Schüler von Anfang an dazu ermuntern Texte zu verfassen. Dass sie ihnen zugestehen und zumuten, diese komplexe Tätigkeit möglichst früh zu erproben ohne dabei ängstlich auf Fehler und Unvollkommenheiten zu starren. Man weiß inzwischen, dass für eine anhaltende Motivation im Schreiben nichts effektiver ist als der frühe Beginn.

Zweitens sehen wir einen Text nicht mehr wie früher als fertiges Produkt an, welches einmal geschrieben und dann vom Lehrer gelesen und benotet wird. Sondern wir vermitteln Kindern, dass die Überarbeitung eines Textes etwas völlig Normales, Legitimes und Notwendiges ist, was einen Text in der Regel auch verbessert.

3.3 Fördermöglichkeiten der Schreibkompetenz

Nachdem in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt wurde, wo die Schwierigkeiten der Lernenden beim Schreiben liegen und dass diese sich immer in irgend einer Form auf einen oder mehrere Bereiche des „Drei-Säulen-Modells der Schreibkompetenz“ nach FÜSSENICH (²2006) beziehen, bleibt es natürlich hinsichtlich der Förderung von Schreibkompetenz nicht aus, genau innerhalb dieser Bereiche die Förderung anzusetzen.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Grundsätzlich gilt jedoch bei der Förderung von Schreibkompetenz, wie auch in allen anderen Bereichen, immer den Blick zunächst auf die Fähigkeiten des Lernenden zu richten, also ressourcenorientiert zu denken und sich nach DEHN (2007, S. 110) die folgende drei Fragen zu stellen:

1. Was kann das Kind schon?
2. Was muss das Kind noch lernen?
3. Was kann das Kind als nächstes lernen?

Außerdem ist immer zu bedenken, dass man sich in der Förderung zunächst nur einem Schwerpunkt heraus nehmen sollte dem man sich zuerst widmet und an dem man konsequent arbeiten muss. Hierzu ist es natürlich wichtig, dass der Förderung eine genaue Diagnostik vorausgeht.

Um nun aber einen Eindruck über die Fördermöglichkeiten in den drei Bereichen der Schreibkompetenz nach FÜSSENICH (2006) zu bekommen, werde ich diese im Folgenden getrennt voneinander behandeln.

3.3.1 Motivation

Motivation ist die Grundlage für alle gelingenden Lernprozesse. Deshalb stellen sich Lehrer immer wieder die Frage: „Wie kann ich Motivation erzeugen?“ Dazu ist generell zu sagen, dass Gehirnforscher herausgefunden haben, dass Menschen von Natur aus motiviert sind. Sie können gar nicht anders, da sie ein äußerst effektives System dafür im Gehirn eingebaut haben. Hätten Menschen dieses System nicht, dann hätten sie gar nicht überlebt. Es ist immer in Aktion, außer man schläft. Ich möchte an dieser Stelle aber nicht genauer auf dieses System im Gehirn eingehen, da dies für diese Arbeit zu weit führen würde. Ausführlich nachgelesen werden kann dies bei SPITZER (2003, S. 175 f.).

Wenn wir nun davon ausgehen, dass jeder Mensch von sich aus motiviert ist, dann stellt sich die Frage, warum unsere Schüler so oft demotiviert sind und wir sie erst motivieren müssen. Dies ist wohl ein Problem der heutigen Gesellschaft, welche sehr leistungsorientiert ist. Wir sind ständig dabei diese Leistungen, die von uns erwartet werden, in allen Bereichen unseres Lebens zu erfüllen. Schaffen wir dies nicht, stellen sich Misserfolge ein und wir werden dieser bestimmten Sache gegenüber immer demotivierter. Es liegt also an uns Lehrern, die schon vorhandene Motivation von

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Anfang an aufzugreifen und aufrecht zu erhalten. Dies kann im Bereich der Textproduktion nur geschehen, wenn wir unsere Schüler von Anfang an schreiben lassen, wie auch WESPEL (1997a, S. 8) schon betonte: „Wir wissen, dass für anhaltende Motivation beim Schreiben und für nachhaltige Aneignung des Werkzeugs Schrift nichts effektiver ist als dieser frühe Beginn.“

Haben wir dies jedoch verpasst oder sind die Kinder und Jugendlichen schon so geprägt von negativen Erfahrungen im Bereich der Schriftsprache, so liegt es an uns, ihre Motivation wieder zu erwecken.

Wie kann man Schreibmotivation wiedererwecken?

Oft sind es gerade unsere Schüler, die Schüler der Sonderschulen, die große Probleme mit der Schreibmotivation haben. Dies liegt nicht nur an schulischen Versäumnissen sondern auch an ihrer familiären Vorgeschichte. Diese Schüler kommen meist aus sozialen Randgruppen, denen zu Hause seltestens ein Bezug zum Schreiben vermittelt wird. Es gibt keine Bücher, es werden keine Briefe geschrieben... Sie haben also nie erfahren, dass Schreiben für sie persönlich etwas Sinnvolles und Bedeutsames sein kann (vgl. RABKIN 1995, S. 13).

Diese für sie persönliche Sinnhaftigkeit des Schreibens müssen wir ihnen vermitteln. Das kann geschehen, indem man ihnen die Vorteile und die Entlastungen, die durch Schreiben entstehen, bewusst macht, z.B. zunächst ohne Einkaufszettel zum Einkaufen der Zutaten für ein gemeinsames Kochprojekt gehen und beim nächsten Mal einen Einkaufszettel schreiben. Außerdem kann man die Schreibmotivation fördern, indem man die Schüler entscheiden lässt über was sie schreiben. Ihnen also Möglichkeiten des freien Schreibens⁴ bietet, in denen sie über etwas für sie Bedeutsames schreiben können. „Das freie Schreiben – bereits eine Forderung der Reformpädagogik – fördert in besonderem Maße die Schreibmotivation; es lässt Schreibneulinge die Funktion des Schreibens erfahren, wenn sie für sich, für andere und an andere schreiben“ (FÜSSENICH²2006, S.267).

⁴ Mit dem freien Schreiben ist ein Schreiben ohne Aufforderung gemeint.

Ist der Schüler bereit Texte zu schreiben, so sollte mit diesen behutsam umgegangen werden, um die Schreibmotivation nicht sofort wieder zu zerstören. Dabei ist es wichtig, dass jeder Text gewürdigt wird und bezüglich Korrektur und Bewertung sehr vorsichtig mit ihm umgegangen wird.

Außerdem sind viele Schüler sehr viel schreibmotivierter, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Texte in einer Schülerdruckerei zu drucken bzw. mit dem Computer zu schreiben.

Möchte ein Kind selber überhaupt nichts aufschreiben, so ist die Möglichkeit des Diktierens eine gute Chance, das Kind an das Schreiben heranzuführen und es dadurch in seinen Fähigkeiten zu stärken, um die Schreibmotivation wieder aufzubauen.

3.3.2 Verfassen von Texten

Im folgenden Abschnitt soll es nun konkret um Fördermöglichkeiten im Bereich des „Verfassens von Texten“ gehen. Dabei habe ich mich entschieden, die drei Subprozesse des Schreibprozessmodells nach Hayes & Flower zugrunde zu legen, da in Kapitel 3.3.1 dieser Arbeit der motivationale Aspekt beim Schreiben von Texten schon ausführlich behandelt wurde.

Planen

Um Schüler in der Phase des Planens fördern und unterstützen zu können, macht FRITZSCHE (1994) mehrere methodische Vorschläge. „Die folgenden Vorschläge sollen eine Hilfe für eine innere Sammlung sein; denn die äußerliche Stoffsammlung versteht sich von selbst: Wer über ein Thema schreiben will, wird versuchen, sich so umfassend wie möglich kundig zu machen (Literatur dazu lesen, in Lexika nachschlagen, Fachleute befragen, Quellen auswerten, Wahrnehmungen festhalten usw.)“ (FRITZSCHE, 1994, S. 187). Ich denke, dass auch die äußere Stoffsammlung sich nicht von selbst versteht, wie es FRITZSCHE (1994) darstellt. Auch die Beschaffung von Informationen müssen wir unseren Schülern beibringen. Dies wird auch im Bildungsplan für die Grundschule 2004 deutlich, wenn es um Projektpräsentationen ab Klasse 2 geht. FRITZSCHE (1994, S. 188 f.) schlägt folgende Methoden⁵ zur inneren Suche vor:

⁵ Ich beschränke mich hier auf die für Grund- und Sonderschulen sinnvollen Methoden.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Das Cluster

Bei einem Cluster schreibt man in die Mitte eines Blattes/Tafel das Thema oder den Begriff, zu dem man einen Text verfassen möchte. Nun wird das Thema/Begriff eingekreist und man beginnt zu assoziieren. Jeder Gedanke, der einem einfällt schreibt man auf und kreist ihn wiederum ein. Dieses Verfahren des Ideenfindens kann man bei allen Schreibaufgaben anwenden, bei denen man aus dem Kopf heraus ohne Vorlage schreiben muss.

W-Fragen

Es handelt sich hierbei ebenfalls um ein Suchverfahren. Man stellt sich zu einem Thema möglichst viele W-Fragen: Wer, was, wie, wo, wohin, wann, warum, wozu, wodurch, womit, worüber, wem, wessen, wen...

Durch die Fragen und deren Antworten ergeben sich eine Fülle von Aspekten und Ideen.

Automatisches Schreiben

Man schreibt dabei über einen gewissen Zeitraum alles, was einem spontan zum Thema in den Sinn kommt auf, ohne den Stift abzulegen. Dabei ist es egal, ob man nur einzelne Wörter oder Sätze schreibt. Erst nach Ablauf der Zeit überprüft man das Niedergeschriebene auf seine Brauchbarkeit hin.

Stichwortsammlung

Man legt sich zu einem Thema eine Sammlung von Stichworten an.

Formulieren

Baurmann/Ludwig (1986) untergliedern den Aspekt des Formulierens in zwei Teilprozesse. In die *inersprachlichen Prozesse* und in die *motorischen Prozesse*. Dies macht meiner Meinung nach besonders für die Förderung großen Sinn, da es für einen Schüler mit Schreibproblemen mit großer Wahrscheinlichkeit eine Überforderung ist, beide Teilprozesse parallel zueinander auszuüben.

Es kann für ihn eine große Entlastung bedeuten, wenn er sich zunächst nur auf den *inersprachlichen Prozess* konzentriert und die graphomotorische Ausführung, also den *motorischen Prozess* der Lehrerin oder einem Mitschüler überlässt, indem er den Text diktiert.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Denn alleine die Ausführung des *innersprachlichen Prozesses*, der Textbildung, Satzbildung und die Orientierung an den Konventionen der geschriebenen Sprache einschließt (vgl. BAURMANN 1990, S. 11), ist eine enorme Anforderung und Leistung für Schüler, insbesondere für Schüler mit Förderbedarf auf diesem Gebiet.

Überarbeiten

Den Überarbeitungsprozess eines Textes bezeichnen BAURMANN/LUDWIG (1986) als Teilprozess der *redigierenden Tätigkeiten*. Die neueste Schreibdidaktik misst diesen *redigierenden Tätigkeiten* eine hohe Bedeutung zu. Mit der neuen Schreibdidaktik wurde der Prozess des Schreibens, zu dem auch ganz wesentlich die Überarbeitung des Geschriebenen gehört, in den Fokus der Betrachtungen gestellt. Wollen wir tatsächlich weg von der schreiberfeindlichen Fixierung auf den Text als fertiges Produkt, dann müssen wir unseren Schülern vielfältige Arrangements anbieten, die das Überarbeiten von Texten als integrierten Bestandteil des Schreibens ermöglichen. Dazu gehört es auch, unseren Schülern zu vermitteln, dass das Überarbeiten von Texten keine Schwäche darstellt, sondern dass dies einen kompetenten Schreiber ausmacht. Das kann z.B. geschehen, indem Kinder erfahren, dass auch (berühmte) Autoren ihre Texte überarbeiten. Kinder können gut nachvollziehen, dass Texte, die der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, vorher auch überarbeitet werden müssen. Diese Überarbeitung kann sich, wie BAURMANN (2006, S. 94) unterscheidet, entweder auf die Textoberfläche beziehen und/oder in den Text hineinreichen. Mit der Überarbeitung der Textoberfläche meint er (ebd. S. 94) die reine Veränderung des Textes ohne eine Veränderung der Bedeutung vorzunehmen, wie z.B. Überarbeitung der Orthographie, Interpunktion, Grammatik, Formales.

Reicht eine Überarbeitung tiefer in den Text hinein, so kommt es partiell oder grundsätzlich zu einer Veränderung der Bedeutung.

Des Weiteren unterscheidet BAURMANN (2006, S. 93 f.) bei der Überarbeitung von Texten zwischen Nachträgen, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und Neufassungen. Bei Nachträgen handelt es sich um kleine kosmetische Korrekturen am Schriftbild, Streichungen und Ergänzungen im formalen Bereich (z.B. das Verdeutlichen einzelner Buchstaben oder Buchstabenfolgen). Korrekturen zielen darauf ab Verstöße gegen die Normen der Orthographie, Zeichensetzung, Syntax oder Semantik zu beheben.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Unter Verbesserungen versteht er zumeist stilistische Änderungen, die lese-, schreiber- oder textorientiert vorgenommen werden. Umsetzungen oder auch Neufassungen greifen tief in den gesamten Schreibprozess ein (vgl. BAURMANN ²2006, S. 94). Nach (ebd. S. 94) sind Nachträge und Korrekturen schon ungeübten Schreibern möglich. Verbesserungen und Umsetzungen fallen schon schwerer. Neufassungen sind dagegen tückisch.

Die Schreibforschung hat herausgefunden, dass ungeübte Schreiber eher fremde als eigene Texte korrigieren können. Dies spricht dafür, dass KLEIN (2001a, S. 39 f.) ab dem dritten Schuljahr gezielte stilistische Übungen und Übungstexte einsetzt, um alle Schüler mit bestimmten Aufgaben zu konfrontieren und in ihrer Schreibkompetenz zu fördern.

Im Folgenden möchte ich nun vier verschiedene Methoden vorstellen, die sich meiner Meinung nach besonders eignen, um das Überarbeiten von Texten zu fördern.

Fragelawine

Die Leser schreiben Fragen zu einzelnen Stellen des Texts auf, der reihum durchgegeben wird.

Textlupe

Bei der Textlupe erhalten die Leser zu einem Text, der überarbeitet werden soll, einen schon systematisch aufgebauten Beurteilungsbogen. Eine solche Textlupe kann nach BAURMANN (²2006, S.109) folgendermaßen aussehen:

Das hat mir besonders gut gefallen.	Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!	Meine Tipps! Meine Angebote!

Abb. 3: Beobachtungsbogen Textlupe (BAURMANN ²2006, S.109)

Dieser Bogen wird in einer Tischgruppe herumgereicht. Jeder Leser trägt in die Spalten seine Eindrücke und Beobachtungen ein – Positives, Unklares bis Fragwürdiges, Vorschläge und Angebote zur Hilfe.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Die Fragelawine scheint mir eine sehr sinnvolle Form der Förderung der Überarbeitung von Texten zu sein. Dadurch, dass der Schreiber auch positives Feedback bekommt, erscheint mir diese Methode sehr konstruktiv zu sein, da m. E. nach der Schreiber dann auch eher bereit sein wird Verbesserungsvorschläge anzunehmen.

Unfugtreiber

KLEIN (2001a, S. 40) hat meiner Meinung nach sehr schöne Hilfen zur Überarbeitung eigener Texte entwickelt, die teilweise schon ab dem ersten Schuljahr eingesetzt werden können. Die Unfugtreiber dienen dazu, dass die „Besonderheiten/Schwierigkeiten“ in den Schülertexten begrifflich von Anfang an handhabbar sind. Sie treiben Unfug in den Schülertexten. Ich denke dies ist gerade für jüngere Schüler sehr wichtig, welche „Fehler“ besser akzeptieren und eingestehen können, wenn es nicht heißt: „Du hast alle Punkte in deinem Text vergessen“, sondern „der Punktefresser war in deinem Text zugange.“ Außerdem helfen die Unfugtreiber, die Aufmerksamkeit der Zuhörer auf die sprachliche Gestaltung des Textes zu lenken.

In den ersten beiden Schuljahren treten zunächst nur der „Punktefresser“ und der „Dann-Und-Danner“ auf. Sie werden bildlich eingeführt und im Klassenzimmer zentral aufgehängt.

Ab dem dritten Schuljahr werden mittels weiterer Unfugtreiber weitere stilistische Auffälligkeiten in den Schülertexten überarbeitet. Hier kommen dann der „Geschichtenfisch“, „die Ungenaue“, „die Schlafmütze“ und „der Flitzer“ zum Einsatz. Genauere Ausführungen siehe KLEIN (2001a, S. 40).

Schreibkonferenzen

Schreibkonferenzen nach SPITTA (1989, S. 8) finden folgendermaßen statt: Zunächst tun sich immer 2-3 Kinder zusammen, die miteinander die Schreibkonferenz abhalten möchten. Dann liest das Autorenkind seinen Text allen Beteiligten vor. Als Nächstes schließen sich Fragen zum Verständnis an das Autorenkind an. Danach wird der Text gemeinsam Satz für Satz durchgegangen, wobei besonders auf sprachliche Aspekte geachtet wird. Hier ist es wichtig, dass die Kinder auf Kriterien zurückgreifen können, die einen „guten“ Text ausmachen, welche gemeinsam erarbeitet wurden und in irgendeiner Form schriftlich festgehalten und für alle zugänglich sind. Auch Wörterbücher können hier zum Einsatz kommen.

Nun wird der bearbeitete Entwurf schließlich dem Lehrer zur „Endredaktion“ ins Fach gelegt. Dieser korrigiert vor allem nicht entdeckte Rechtschreibabweichungen und bespricht sie mit dem Autor. Jetzt ist der Text „veröffentlichungsreif“. Er kann auf einen „Veröffentlichungsbogen“ übertragen werden und in der nächsten allgemeinen „Veröffentlichungsstunde“ dem Klassenpublikum dargeboten werden.

Alle vier Methoden scheinen mir geeignet zu sein, um das Überarbeiten von Texten zu fördern. Die Schüler tauschen sich untereinander aus und überdenken so ihre Texte zumindest noch einmal, auch wenn sie letztendlich womöglich doch keine Überarbeitung vornehmen. Wichtig scheint es mir aber zu sein, dass bei allen Formen immer auch das „Richtige“ der Texte im Vordergrund stehen sollte, um Frustrationen zu vermeiden.

3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten

Zuletzt stellt sich nun die Frage, wie die Förderung der Schreibkompetenz im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik aussehen kann. Auch hier müssen Schüler über ausreichende Fähigkeiten verfügen, damit ihre Texte überhaupt lesbar sind.

Rechtschreibfähigkeiten

Mir erscheint es als sinnvoll, die Rechtschreibfähigkeiten eines Schülers zunächst getrennt voneinander auf der Wortebene und auf der Textebene⁶ zu betrachten. Grund dafür ist, wie FAY/WEINHOLD (2006, S. 12) auch sagen, dass man so die Rechtschreibfähigkeiten eines Schülers viel besser beurteilen kann. Schreiben Schüler nämlich nur einzelne Wörter oder Sätze fallen die Anforderungen des Textschreibens weg, d.h. die Schüler können sich besser auf die Graphomotorik und die Orthographie konzentrieren und machen so meist weniger Fehler. Schreibt der Schüler jedoch einen eigenen Text, so muss er sich vielleicht noch so stark auf die inner-sprachlichen Prozesse (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1986, S.18) konzentrieren, dass er es nicht schafft, gleichzeitig die orthographische Norm und die Graphomotorik zu berücksichtigen. Sollte sich dies bestätigen, so wird sich diese Schwierigkeit mit zunehmender Sicherheit im Schreiben von Texten wohl von alleine erledigen. Stellt sich allerdings heraus, dass der Schüler auch auf der Wortebene Probleme mit der Orthographie hat, so muss dieser Bereich unbedingt gefördert werden.

⁶ Es muss sich dabei um einen vom Kind selbst geschriebenen Text handeln.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Im Folgenden werde ich deshalb das Stufenmodell des Rechtschreiberwebs nach (MAY ²2001, S.88) darstellen, um später die Rechtschreibfähigkeit von Philipp besser einordnen zu können. Es liegt dem Konzept der Hamburger Schreibprobe zugrunde, welches davon ausgeht, „dass es grundlegende Strategien zur Schreibung von Wörtern und Sätzen gibt und dass die Regeln, die Schriftlerner entdecken und denen sie schreibend folgen, bestimmten Prinzipien zugeordnet werden können, die der deutschen Schrift zugrunde liegen“ (MAY ²2001, S. 87). Im Laufe der Entwicklung ihrer Rechtschreibfähigkeiten eignen sich die Lernenden also nach und nach die unterschiedlichen Strategien an und integrieren sie wie es auch das Schaubild von MAY (²2001, S. 88) zeigt.

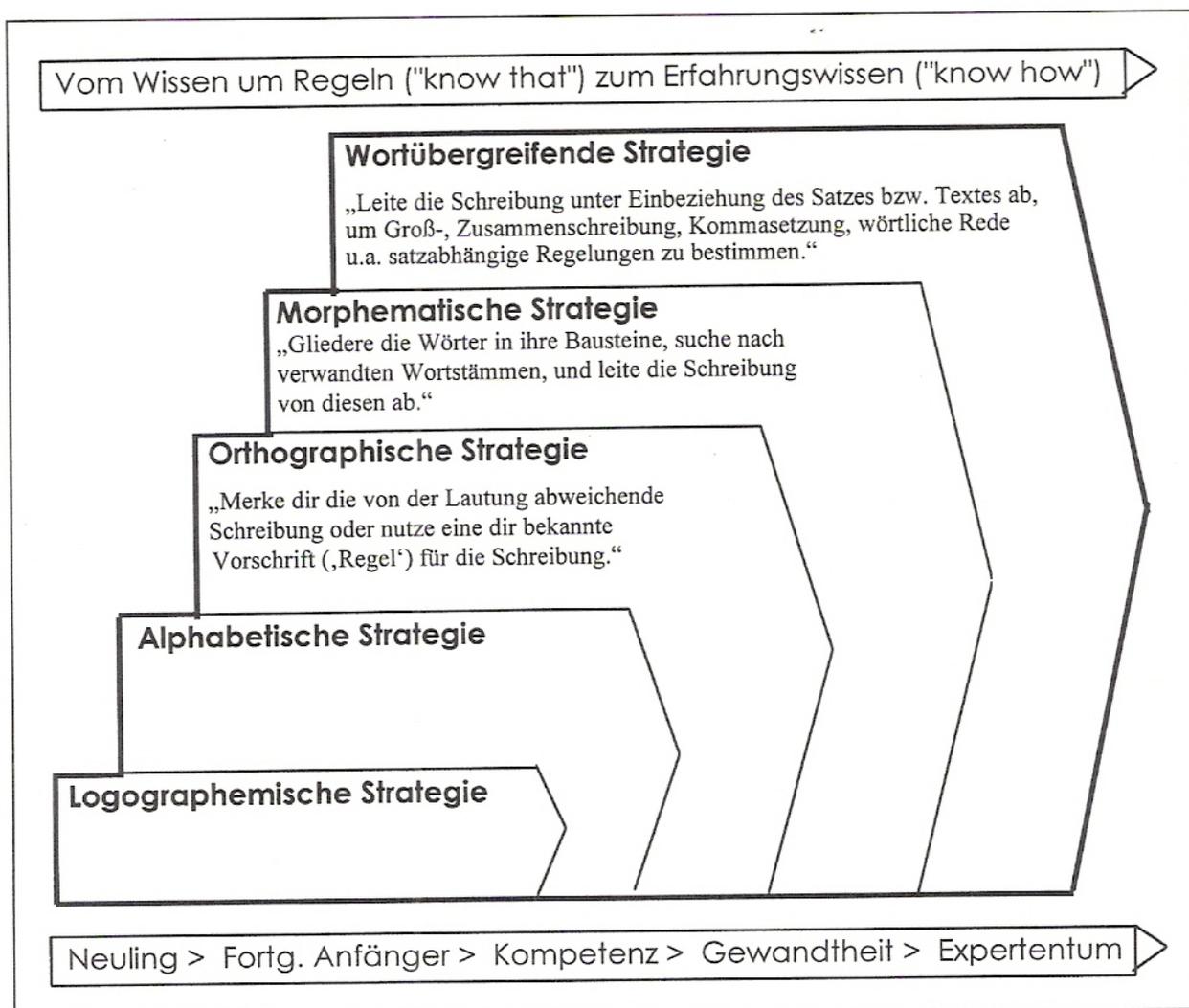


Abb. 4: Entwicklung des Rechtschreibkönnens – Integration der Grundlegenden Rechtschreibstrategien (MAY ²2001, S. 88)

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

In diesem Fertigkeitserwerbsmodell ist die stufenweise Entwicklung der Recht-schreibfähigkeit beschrieben, die vom Anfänger zum Experten führt. Dabei wird hin-sichtlich des aufeinander folgenden Erwerbs von unten nach oben zwischen folgen- den fünf Strategien unterschieden:

Logographemische Strategie

Zunächst wenden die Lernenden die logograpemische Strategie an. Sie merken sich Buchstabenfolgen und ganze Wörter.

Alphabetische Strategie

Bei der nächsten Stufe, der alphabetischen Strategie entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mit Hilfe der Buchstaben, bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Sie analysieren also ihr ei- genes Sprechen und verschriftlichen dann ihre eigene Artikulation (vgl. MAY ²2001, S. 89).

Orthographische Strategie

Auf dieser dritten Stufe des Modells erwerben die Lernenden die Fähigkeit einfache Laut-Buchstaben-Zuordnungen unter Beachtung bestimmter orthographischer Prin- zipien und Regeln zu modifizieren. Unter „Orthographischen Elementen“ versteht man die Elemente die sich der Lernende als Abweichungen von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation merken muss („Merkelemente“, z.B. Zahn, Vater, Hexe). Zum anderen sind dies Elemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann („Re- gelelemente“, z.B. Koffer, stehen, Hand) (vgl. ebd., S. 89).

Morphematische Strategie

Auf dieser Stufe erwerben die Lernenden die Fähigkeit, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei Staubsauger oder Räuber (morphosemantisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komple- xer Wörter in Wortteile wie bei Fahrrad und Geburtstag (morphologisches Struktur- wissen) (vgl. ebd., S. 89).

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Wortübergreifende Strategie

Dies ist die höchste Stufe des Erwerbs der Rechtschreibfähigkeiten. Hier erwerben die Lernenden die Fähigkeit, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, unter anderem die Wortart für die Herleitung der Groß- bzw. Kleinschreibung, die Wortsemantik für Zusammen- bzw. Getrennschreibung, die Satzgrammatik z.B. für die Kommasetzung oder die „dass“-Schreibung und die Verwendung eines Satzes in der wörtlichen Rede. Hier müssen die Lernenden für die Herleitung der Schreibung eines Wortes und das Setzen der Satzzeichen größere sprachliche Einheiten einbeziehen (Satzteil, ganzer Satz, Textpassage) (vgl. ebd., S. 90).

Für die Förderung im Bereich der Orthographie ist es wichtig, diesen normalen Verlauf der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten zu kennen, um sehen zu können, auf welcher Stufe der/die Lernende(n) stehen und um daraufhin gezielte Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Wichtig ist auch, dass die der Hamburger Schreibprobe zugrunde gelegten Kriterien sich bei der Auswertung von Schreibungen im Schulalltag (z.B. informellen Schreibtest oder Texten) anwenden lassen und man dadurch gezielt Aussagen über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schreibern bezüglich der Orthographie machen kann, aus denen sich wiederum eine gezielte Förderung ableiten lässt.

Eine besondere Stellung im Rechtschreiberwerb nimmt der Erwerb der alphabetischen Strategien ein. Sie sind die Grundlage dafür, dass Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten überhaupt weiterentwickeln können. „Nur auf der Basis von sicher beherrschtem alphabetischem Schreiben können Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten weiter entwickeln“(FÜSSENICH/LÖFFLER 2005a, S.141). Da diesen alphabetischen Strategien so eine wichtige Stellung beim Erwerb der Orthographie zukommt, möchte ich im Folgenden ein Diagnoseverfahren vorstellen, das die typischen Schwierigkeiten, die in der alphabetischen Phase auftreten können, erfasst. Zur Erhebung der Rechtschreibfähigkeiten im Bereich des alphabetischen Schreibens macht es Sinn auf das Material von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 54-56) zurückzugreifen. Es handelt sich dabei um eine Aufgabe, die aus zwei Teilen besteht. Im ersten Teil wird überprüft, ob der Lernende in der Lage ist, Wörter in Silben zu gliedern. Im zweiten Teil soll der Lernende 14 ausgewählte Wörter selbständig schreiben.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Der erste Teil der Aufgabe ist wichtig, da Kinder, bevor sie längere Wörter alphabetisch verschriften können, Wörter in kleinere Einheiten (z.B. Silben) segmentieren können müssen. Diese Silbensegmentierfähigkeit wird im ersten Teil der Aufgabe dadurch überprüft, dass die Kinder fünf Wörter mit unterschiedlicher Silbenstruktur in Form eines Silbensalats vorgelegt bekommen und diese wieder richtig zusammensetzen müssen. Ein Bild macht deutlich, um welches Wort es sich handelt.

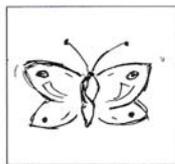
Kopiervorlage 23/1 – Alphabetisches Schreiben

Name: _____
Datum: _____
Klasse: _____

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



GEN SCHIRM
RE



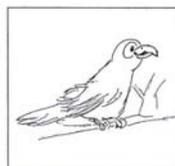
LING TER
SCHMET



CHEN
TAGS GE
BURTS KU



DE ME
LA MAR



GEI PA
PA

54

Abb. 5: Alphabetische Schreiben. Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!
(FÜSSENICH/ LÖFFLER 2005b, S. 54)

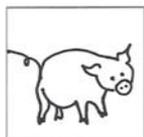
3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Im zweiten Teil der Aufgabe wird anhand von 14 Wörtern die Fähigkeit überprüft, alphabetisch zu verschriften. Die Wörter werden den Kindern dabei als Bilder vorgelegt.

Name: _____
Datum: _____
Klasse: _____

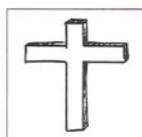
Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

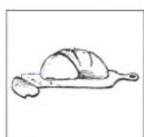
Schreibe die Wörter

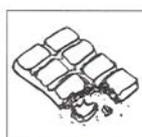


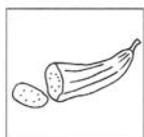








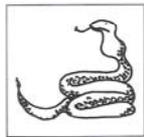




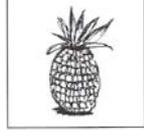


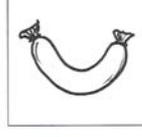












55

Abb. 6: Alphabetisches Schreiben. Schreibe die Wörter. (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2005b, S. 55)

Die Wörter beinhalten typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens. Immer wieder kann ein Wort auch mehrere Schwierigkeiten gleichzeitig beinhalten. Beim Wort Schwein lässt sich z.B. feststellen, ob ein Kind die Mehrfachkonsonanz am Wortanfang orthographisch korrekt als <Schw> verschriftet und gleichzeitig kann

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Im Bezug auf die grammatische Richtigkeit von Texten ist es wichtig, dass Schreiber über die Kenntnis und das Verständnis bestimmter Begriffe, wie z.B. Buchstabe, Wort und Satz verfügen. Diesen formalen Wort- oder Satzbegriff erfahren Lernende erst durch den Erwerb der Schrift in der Schule. Ein grammatisches Kriterium für Texte ist also die Markierung von Wort- und Satzgrenzen. Wortgrenzen werden durch Zwischenräume gekennzeichnet, wohingegen Satzgrenzen durch Satzzeichen gekennzeichnet werden. Man muss allerdings aufpassen, wenn man bei Lernenden von einem fehlenden Wort- oder Satzbegriff spricht, nur weil diese keine Wort- oder Satzgrenzen einhalten. Es kann durchaus sein, dass sie trotzdem über einen Wort- bzw. Satzbegriff verfügen. Dies zeigt sich z.B., indem sie Wort- oder Satzgrenzen auf eine andere Art und Weise kennzeichnen. Lernende können diesbezüglich sehr kreativ sein. Es kann z.B. sein, dass sie ein Wort oder einen Satz dadurch kennzeichnen, dass sie das nächste Wort groß schreiben oder in einer neuen Zeile weiterschreiben. Auf Satzebene kann es Schwierigkeiten bezüglich der richtigen Wortstellung geben, so dass der Satzbau nicht immer korrekt ist. Außerdem können Probleme mit der Konjugation von Verben auftreten.

Eine andere grammatische Problematik beim Schreiben eigener Texte, die vor allem bei Lernenden mit Problemen im Bereich der mündlichen Sprache auftreten, ist die Auslassung von Wörtern. Bei den ausgelassenen Wörtern handelt es sich meist um Artikel oder Subjekte.

Weitere grammatische Schwierigkeiten, die auftreten können, betreffen das Kasus-system, die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, Konjunktionen und den Tempus (vgl. FAY/WEINHOLD 2006, S. 15).

Im Hinblick auf die Förderung von grammatischen Fähigkeiten entkoppelt, vom Text, gibt KLEIN (2006, S. 24-36) vielfältige Anregungen für lustvolles Üben mittels eines Roulette-Spiels. Es beinhaltet verschiedene Themenbereiche, die individuell passend geübt werden können.

Das Roulette-Spiel kann von zwei bis acht Mitspielern gespielt werden. Die Kontrolle erfolgt dabei über das „Sprachgefühl“ der Spieler. Es besteht aus einer quadratischen Grundplatte mit acht Feldern. Zum Einlegen der Aufgabenkarten befindet sich in der Mitte der Platte ein Holzdübel.

3. SCHWIERIGKEITEN UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN BEIM SCHREIBEN

Zu jeder Aufgabenkarte gehören Wortkarten, die an den Rand der Grundplatte gelegt werden. Der Spielführer dreht nun die Aufgabenscheibe. Bei richtiger Zuordnung der Aufgabenscheibe zu einer Wortkarte bekommt dieser Mitspieler einen Punkt. Die Zuordnung ist dabei nicht planbar.

Weitere Übungen zur Förderung des Schreibens von grammatisch korrekten und logisch aufgebauten Texten schlägt ALTENBURG (2006, S. 16-22) vor.

4. INSTITUTIONELLE VORGABEN

Aufgrund der Förderüberlegungen für Philipp soll in diesem Kapitel zunächst dargestellt werden welche Anforderungen der Bildungsplan der Grundschule von Baden-Württemberg im Bereich des Schreibens formuliert. Dabei ist es wichtig zu untersuchen, welche Anforderungen Philipp bereits erfüllt und welche er zum Ende dieses Schuljahres, seines vierten Schuljahres, erfüllen sollte. Daraus lassen sich wichtige Anhaltspunkte für die Förderung ableiten.

In einem nächsten Schritt möchte ich aufgrund der klinischen Diagnose der „Lese- und Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0)“ und des daraus resultierenden Anspruchs von Philipp auf die Berücksichtigung seiner Teilleistungsstörung bei der Notengebung und auf eine entsprechende Förderung, die 1997 vom Kultusministerium erlassene Verwaltungsvorschrift: „Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben“ auf diese Fragestellungen hin untersuchen.

4.1 Textschreiben im Bildungsplan der Grundschule

Der aktuelle Bildungsplan der Grundschule ist seit 2004 die Grundlage für den Unterricht an allen Grundschulen Baden-Württembergs. Im Gegensatz zum Bildungsplan für die Grundschulen von Baden-Württemberg von 1994 zeigt er nicht mehr konkrete Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten aller Schulfächer von den Klassen 1 bis 4 auf, sondern Kompetenzen, die die Schüler am Ende von Klasse 2 und Klasse 4 in den jeweiligen Fächern und Fächerverbänden erworben haben sollen. Einige wenige Inhalte spielen in diesem Bildungsplan eine untergeordnete Rolle. Schon in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für das Fach Deutsch werden einige wichtige Aspekte, die den Bereich des Schreibens betreffen, angesprochen. So wird z.B. Folgendes betont: „Das Lesen- und Schreibenlernen ist ein lebenslanger Prozess. Er eröffnet den Weg in die Schriftkultur und sichert eigenständige Teilhabe. (...) Der Schriftspracherwerb stellt eine eigenaktive (Re-)Konstruktion der Schrift durch die Kinder dar und darf nicht als eine passive Übernahme von Konventionen missverstanden werden. In der Auseinandersetzung mit Geschriebenem und durch eigene Schreibungen erweben sie typische Strategien, mit deren Hilfe sie Gesprochenes und Gedachtes verschriften. Dabei entdecken sie schriftsprachliche Regelmäßigkeiten“ (BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 42 und S. 43).

4. INSTITUTIONELLE VORGABEN

Des Weiteren betont der Bildungsplan: „Wichtiges Ziel ist die Entwicklung von bewusstem Sprachhandeln. Voraussetzung dafür sind ausreichende und verlässliche Lese- und Schreibzeiten, in denen die Kinder selbst gewählte Bücher lesen und eigene Texte verfassen können“ (BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 43). Außerdem soll beim Texte schreiben die kommunikative Funktion des Schreibens im Vordergrund stehen und es sollen verschiedene Schreibansätze angeboten werden, dabei sollen sie Schüler auch eigene Schreibideen entwickeln und ausführen (vgl. BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 45). Des Weiteren fordert der Bildungsplan, dass die Schüler lernen, sich beim Schreiben auf Adressatinnen und Adressaten einzustellen und dass sie ihre Texte individuell oder gemeinsam überarbeiten, mit dem Ziel, die Texte zu verbessern (vgl. BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 46).

Der Bildungsplan gliedert die im Fach Deutsch zu erwerbenden Kompetenzen in folgende vier Kompetenzfelder: 1. Sprechen, 2. Lesen/Umgang mit Texten und Medien, 3. Schreiben, 4. Sprachbewusstsein entwickeln. Dabei unterteilt der das Kompetenzfeld „Schreiben“ in „Texte schreiben“ und „Rechtschreiben“ (vgl. BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 48/49).

Im Folgenden werden nun zunächst die Kompetenzen angeführt, die ein Grundschüler bis zum Ende von Klasse 2 im Kompetenzfeld „Schreiben“ erworben haben sollte und im nächsten Schritt dann die Kompetenzen, die ein Grundschüler dort bis Ende Klasse 4 erworben haben sollte, um Philipps momentanen Lernstand hinsichtlich der Anforderung des Bildungsplans im Bereich „Texte schreiben“ genau feststellen zu können.

Bis Ende Klasse 2 sollten Grundschüler im Bereich „Texte schreiben“ eigene Schreibideen entwickeln können. Sie sollten selbständig sowohl zu individuell ausgewählten als auch zu vorgegebenen Schreibansätzen kurze Texte schreiben. Außerdem sollten sie beim Schreiben kleiner Texte auf die zeitliche Abfolge achten. Sie sollte in der Lage sein Fragen an ihre eigenen und die Texte anderer zu stellen und sie entsprechend überarbeiten können. Des Weiteren sollten sie sowohl die Druckschrift als auch eine verbundene Schrift schreiben können, mit Schrift gestalten und unterschiedliche Schreibwerkzeuge, Schriftträger und Schriftzeichen erprobt haben.

4. INSTITUTIONELLE VORGABEN

Bis Ende Klasse 4 sollten Grundschüler im selben Bereich eigene Schreibideen und Schreibziele entwickeln können; nach unterschiedlichen und individuell ausgewählten Vorgaben wie Bilder, Überschriften oder Textanfängen schreiben können; Texte planen können und für Texte recherchieren können; selbstverantwortlich Themen auswählen und über Realisierungsformen und die Nutzung von Schreibhilfen entscheiden; selbständig Texte verfassen können; Geschichten zeitlich geordnet schreiben können; Texte zweckorientiert verfassen und gestalten können; gemeinsam Schreibhilfen erarbeiten können, zusammentragen und dies nutzen können wie eine Ideensammlung, Wortfelder oder Textmuster; Texte mit erzählendem und mit informierendem Charakter schreiben; sich über Texte beraten; anderen konstruktive Hinweise zur Überarbeitung geben können; Texte zunehmend selbständig überarbeiten; ihre Texte anderen vorstellen; erarbeitete Schreibhilfen und Methoden nutzen (wie erweitern, ersetzen, umstellen, kürzen); Texte zusammenfassen; eine zunehmend flüssige Handschrift schreiben, verschiedene Schreibwerkzeuge und Schreibmaterialien auswählen, nutzen und herstellen (Papier schöpfen) und mit Schrift kreativ gestalten. Außerdem sollen die Schüler unterschiedliche Schrifttypen und Schriftzeichen aus unterschiedlichen Zeiten, Ländern und Kulturen kennen (vgl. BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, S. 51).

Im Hinblick auf die Kompetenzen die der Bildungsplan der Grundschule bis Ende Klasse 4 fordert wird es für Philipp noch ein weiter Weg sein, diese alle erfüllen zu können, da er bisher noch nicht alle Kompetenzen von Ende Klasse 2 erworben hat.

4.2 Berücksichtigung des Textschreibens in der Verwaltungsvorschrift

Die Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997 gibt Auskunft über die Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Die Regelungen, die sie vorgibt sollen dazu beitragen, Beeinträchtigungen im Lesen und/oder Rechtschreiben soweit wie möglich vorzubeugen oder diese zu beheben. Dabei legt sie Verhaltensweisen der Schulen bezüglich der Förderung und Leistungsfeststellung/ Leistungsbeurteilung gegenüber diesen Schülern und der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten fest. Außerdem schreibt sie der Schule die Aufgabe der Früherkennung dieser Schwierigkeiten zu.

4. INSTITUTIONELLE VORGABEN

Bezüglich des Schreibens von Texten macht sie keine konkreten Angaben. Es wird in allen Punkten nur von der Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeit gesprochen. Eine Ausnahme stellen zwei Punkte dar. Erstens die zweite Aufgabe der Schule, die in der Verwaltungsvorschrift folgendermaßen beschrieben wird: „Es ist eine Hauptaufgabe der Schule, Schülern das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben zu vermitteln. Die Schule hat zu gewährleisten, dass möglichst alle Schüler den Grundanforderungen genügen können“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT 1997, S. 1). Zweitens wird unter Punkt 3.3 „Förderbedürftige Schüler“ davon gesprochen, dass für Schüler, denen in Klasse 1 und 2 noch die nötigen Voraussetzungen für das Lesen und/oder Schreibenlernen fehlen, besondere Fördermaßnahmen einzuleiten sind. Vermutlich ist hier unter dem Begriff „Schreibenlernen“ aber eher das Erlernen der normgerechten Schrift und der Rechtschreibung gemeint. Auch bezüglich der Leistungsbeurteilung wird nur davon gesprochen, dass im Verhältnis zu anderen Lernbereichen die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Gesamtnote im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten sind.

Insgesamt kann also gesagt werden, dass der Bereich der Textproduktion in der Verwaltungsvorschrift nicht berücksichtigt wird. Da Philipp aber eine klinisch diagnostizierte Lese- Rechtschreibstörung hat, ist es wichtig, die Verwaltungsvorschrift vor allem bezüglich der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen.

5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT

Im folgenden Teil dieser Arbeit möchte ich nun auf das für Philipp zugeschnittene Förderkonzept eingehen. Dabei sollen folgende zentralen Fragestellungen in den Mittelpunkt rücken: „Wo genau liegen Philipps Stärken und Schwächen im Bereich der Schriftsprache?“ und „Wo kann ein individuelles Förderkonzept für Philipp sinnvollerweise ansetzen, das seine Fähigkeiten berücksichtigt und einen für ihn individuellen Lernfortschritt bewirkt?“

Dazu möchte ich zunächst auf Philipps Problematik eingehen und in einem weiteren Schritt dann meine diagnostische Vorgehensweise und deren Ergebnisse darstellen, welche den Ausgangspunkt der Förderung darstellten. Ein letzter Punkt setzt sich dann mit der konkreten Durchführung der Fördereinheit auseinander. Hier geht es nun zunächst darum, die Ziele der Fördereinheit darzustellen, die Durchführung der Einheit zu beschreiben und die Ergebnisse darzulegen. Zum Schluss dieses Kapitels möchte ich noch einen Ausblick hinsichtlich des weiter geplanten Verlaufs der Fördereinheit geben.

5.1 Philipps Problematik

Philipp ist ein 9-jähriger Junge, der momentan die Lerngruppe II einer Schule für Erziehungshilfe besucht. Dabei ist er dem Bildungsgang Grundschule des vierten Schuljahres zugeordnet. Die Lerngruppe besteht aus acht Schülern der Klassen 2-4, welche teilweise Förder- als auch Grundschüler sind. Drei seiner Mitschüler besuchen wie auch Philipp das vierte Schuljahr. Wobei man dazu sagen muss, dass nur einer davon auch dem Bildungsgang Grundschule zugeordnet ist, die anderen beiden Viertklässler sind Förderschüler. Philipp zeigt im Fach Mathematik mittelmäßige Leistungen. Im Fach Religion und den Sachfächern ist er ein guter Schüler. Besonders mündlich nimmt er die meiste Zeit sehr aktiv und auch mit meist guten Beiträgen am Unterricht teil. Dabei hat er auch außerhalb von Unterrichtssituationen ein sehr großes Mitteilungsbedürfnis und lässt dabei seine Mitschüler nur selten zu Wort kommen. Hingegen liegen Philipps Leistungen im Fach Deutsch zwischen ausreichend und mangelhaft. Philipps extreme Schwierigkeiten bezüglich der Schriftsprache fielen der Deutschlehrerin verstärkt ab der Mitte des letzten Schuljahres auf.

5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT

Sie berichtete mir, dass er sehr häufig vorkommende Wörter immer wieder falsch schreibt (z.B. di anstatt die). Außerdem passiert es ihm immer wieder, dass er auf vielfältige Weise geübte Wörter mal richtig und dann wieder falsch schreibt (z.B. Farad oder Farrad anstatt Fahrrad). Auch ein Morphemtraining oder die Arbeit an Wortfeldern innerhalb der Lerngruppe zeigten bei Philipp keinen langfristigen Erfolg. Zunächst versuchte die Deutschlehrerin die Gründe dafür in seinem klinisch diagnostizierten Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom zu suchen, da Philipp oft sehr unkonzentriert und wenig sorgsam arbeitete, was sich auch in seiner extrem schludrigen Schrift widerspiegelte. Nachdem Philipp aber nach mehrfachen Fehlversuchen nun schon seit über einem Jahr eine Medikation bekommen hatte, die ihm längere Konzentrationsphasen ermöglichte und sich immer noch keine Verbesserung seiner Leistungen in der Schriftsprache zeigten, sondern eher das Gegenteil, bat sie in einem Elterngespräch die Mutter darum, seine Schwierigkeiten in der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie in der Philipp sowieso auf Grund seines ADHS in Behandlung war, diagnostisch abklären zu lassen. Dazu war diese sofort bereit, da sie sowieso schon den Verdacht hatte, dass Philipp genau wie seine zwei Jahre ältere Schwester eine „Legasthenie“ habe. Einige Monate später brachte Philipps Mutter der Deutschlehrerin ein ärztliches Attest, in dem Philipp nach den klinischen Kriterien der WHO eine Lese- und Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0) diagnostiziert wurde (siehe Anhang 1). Dem ärztlichen Attest war als Schlusssatz angehängt, dass Philipp somit Anspruch auf die Berücksichtigung seiner Teilleistungsstörung bei der Notengebung und auf eine entsprechende Förderung habe.

An dieser Stelle komme nun ich ins Spiel. Da ich in der Lerngruppe II neben meinem Aufbaustudium Mathematik und Englisch unterrichtete, fragte mich die Deutschlehrerin, ob ich mir vorstellen könnte, die Förderung von Philipp zu übernehmen. Ich willigte ein und nahm mir zunächst einmal das ärztliche Attest zur Hand, welches für mich überhaupt keinen Ansatzpunkt dafür gab, wo eine Förderung bei Philipp sinnvollerweise ansetzen könnte. Ich informierte mich zunächst also einmal darüber, wie so ein klinisches Attest überhaupt zustande kommt (vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit). Dabei wurde mir schnell klar, dass diese Diagnose überhaupt nichts über konkrete Schwierigkeiten Philipps aussagt, da ihr nur ein Intelligenztest und ein Lese-Rechtschreibtest zugrunde liegt.

Wobei der Intelligenztest besagen muss, dass sein Intelligenzniveau nicht im Bereich der geistigen Behinderung liegt und der Lese-Rechtschreibtest besagt, dass etwas weniger als 90 % der Vergleichskinder besser sind als er. Dies veranlasste mich, eine eigene Diagnostik durchzuführen, um Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser einschätzen zu können.

5.2 Diagnostik

Im folgenden Unterpunkt möchte ich nun zunächst auf Philipps schulische und familiäre Vorgeschichte eingehen, bevor ich mich dann mit Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache auseinandersetze, aus denen sich dann die Fördereinheit ableiten wird.

5.2.1 Lerngeschichte und Familiengeschichte von Philipp

Philipp besuchte ab seinem dritten Lebensjahr den Regelkindergarten in seinem Wohnort, der sehr ländlich gelegen ist. Hier fiel er immer wieder durch aggressives Verhalten den anderen Kindern gegenüber auf. Im Alter von sechs wurde er dann in die Regelgrundschule eingeschult, die ebenfalls in seinem Wohnort liegt. Dort fiel er sehr schnell durch sein aggressives und den Unterricht störendes Verhalten auf, woraufhin sich die Grundschule Hilfe bei einem Kooperationslehrer holte. Dieser veranlasste nach mehrmaliger Beobachtung und Gesprächen mit Eltern und Philipp, dass Philipp in der Ambulanz der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/ Psychotherapie untersucht wurde. Diese stellte bei ihm ein ADHS und ein normales Intelligenzniveau fest und stellte Philipp medikamentös mit Stratterra ein. Daraufhin konnte sich Philipp in der Schule kurzzeitig besser konzentrieren und angepasster verhalten. Als Philipp kurze Zeit später wieder dieselben Verhaltensweisen zeigte wie zu Beginn der ersten Klasse, wurde er nach den Pfingstferien in die Schule für Erziehungshilfe mit Bildungsgang Grundschule umgeschult. Zu diesem Zeitpunkt habe ich Philipp kennen gelernt, da ich damals in dieser 1. Klasse schon Mathematik unterrichtete. Er zeigte zu diesem Zeitpunkt einige Lücken in allen Fächern, was aber auf die neun Monate in der Regelschule zurückzuführen war, während denen Philipp wohl kaum etwas vom Unterrichtsstoff mitbekommen hatte. Die größten Probleme zeigte Philipp jedoch von Anfang an im Deutschunterricht. Er wollte überhaupt nicht schreiben und wenn er es dann doch einmal tat, ob freiwillig oder gezwungenermaßen, dann hatte er eine sehr unleserliche Schrift.

5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT

Er zeigte aber wann immer er konnte Vermeidungsverhalten, wenn es um die Erledigung schriftlicher Arbeiten ging. Im Fach Mathematik war dies nicht so problematisch, da er dort ja nur Zahlen schreiben musste. So schaffte es Philipp, seine Schwierigkeiten durch Vermeidungsverhalten und mündlich gute Beiträge im Deutschunterricht größtenteils bis Mitte Klasse 3 zu verbergen. Seine Probleme wurden somit immer auf sein ADHS und seine geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit zurückgeführt.

Philipp lebte bis Sommer 2006 mit seiner Familie (Vater, Mutter, Schwester und Hund) in einem eigenen Haus in einer ländlichen Region Bayerns. Die Eltern hatten bis zur Geburt der älteren Schwester eine kleine Gaststätte betrieben, welche sie auf Wunsch der Mutter aufgaben, da diese keine Kinder in einer Gaststätte großziehen wollte. Die Mutter war daraufhin Hausfrau und Mutter und der Vater begann eine Arbeit als Waldarbeiter. Im Sommer 2006 trennte sich Philipps Mutter von ihrem Mann, da dieser über Jahre Alkoholprobleme hatte und sehr aggressiv sowohl ihr gegenüber, als auch den Kinder gegenüber war, und zog mit ihren Kinder in eine kleine Wohnung im Nachbarort. Dies stellte sich als große Belastung dar, da sie keine Arbeit hatte und von ihrem Mann keinerlei Unterstützung bekam. Mittlerweile arbeitet sie aber stundenweise als Busfahrerin. Philipp sieht seinen Vater unregelmäßig, da dieser wohl sehr unzuverlässig ist. Ist er über das Wochenende bei ihm, so darf er meist tun und lassen was er will und kommt immer sehr aufgedreht zurück zur Mutter. Der Kontakt zwischen Mutter und Vater ist sehr schlecht. Außerdem überlegt Philipps Mutter, ob sie Philipp den Kontakt zum Vater völlig verbieten soll, da er ihm ihrer Meinung nach überhaupt nicht gut tut. Da Philipp zu Hause überhaupt keine Grenzen akzeptiert und seine Mutter und Schwester mit den Nerven am Ende sind, hat die Familie nun seit ein paar Wochen einen männlichen Erziehungsbeistand für fünf Stunden die Woche als Unterstützung in die Familie bekommen. Des Weiteren ist mein Eindruck, dass in Philipps Familie Schrift nie wirklich eine Rolle spielte. Diese Annahme lässt auch Philipps durchweg positive Einstellung nur allen handwerklichen Tätigkeiten gegenüber zu.

Philipps schulische Problematik hängt meiner Einschätzung nach zum größten Teil mit seiner schulischen Vergangenheit, seinem ADHS als auch mit seiner familiären Situation zusammen.

Deswegen waren meine vorwiegenden Ziele zunächst einmal sein Selbstwertgefühl bezüglich seiner schulischen Fähigkeiten, insbesondere bezüglich der Schriftsprache, zu stärken, und ihm auch die Bedeutsamkeit von Schrift für sich und seinen persönlichen Alltag klarzumachen und seine Motivation überhaupt etwas zu schreiben, zu fördern.

5.2.2 Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Um Philipps Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser einschätzen zu können entschied ich mich dafür, zunächst seine Rechtschreibfähigkeit im Bereich des alphabetischen Schreibens mittels des Diagnosematerials nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 54-56) zu überprüfen. Dies war wichtig, da die alphabetischen Strategien die Grundlage dafür sind, dass Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten überhaupt weiter entwickeln können (vgl. Kapitel 3.3.3 dieser Arbeit). Sollte Philipp also die alphabetischen Strategien noch nicht erworben haben, so müsste die Förderung zunächst an dieser Stelle ansetzen.

Die Ergebnisse dieser Aufgabe (siehe Anhang 2-4) machen deutlich, dass Philipp keine Schwierigkeiten mit dem alphabetischen Schreiben hat. Er macht keinen Fehler beim ersten Teil der Aufgabe bei dem es um die Silbensegmentierfähigkeit geht. Beim zweiten Teil der Aufgabe schreibt er, wenn man von der Kleinschreibung einiger Wörter absieht, 10 von 14 Wörtern richtig. In zwei Fällen verwechselt er stimmhafte mit stimmlosen Konsonanten (Trombete statt Trompete und Trache statt Drachen). Dies könnte allerdings damit zusammenhängen, dass seine mündliche Sprache sehr vom schwäbischen Dialekt geprägt ist. Bei einem Wort lässt er ein Graphem aus, und/oder nimmt eine Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Schlage anstatt Schlange) vor. Bei einem anderen Wort nimmt er eine Verwechslung ähnlicher Vokale vor (Gürke statt Gurke), was aber auch mit seinem Dialekt zusammenhängen könnte. Und drei der 14 Substantive schreibt er klein anstatt groß. Zusammenfassend kann man also sagen, dass Philipp im Bereich des alphabetischen Schreibens keine Förderung braucht, da er es zur Genüge beherrscht.

Wenn man Philipps orthographische Fähigkeiten dem Modell der Entwicklung des Rechtschreibkönnens von MAY (²2001, S. 88) (vgl. Kapitel 3.3.3 dieser Arbeit) zuordnen möchte, so würde ich sagen, dass er sich im Moment auf der Stufe der orthographischen Strategie befindet.

5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT

Er hat zwar schon viele orthographische Prinzipien und Regeln kennen gelernt, kann diese aber nicht immer richtig einsetzen, bzw. neigt oft auch zu Übergeneralisierungen.

Im zweiten Schritt entschied ich mich nun dafür, Philipp das *Leere Blatt* als Schreib Anlass vorzulegen, da ich mir davon erhoffte, wenn er über das schreiben darf, was ihm wichtig ist, würde er sich sicher nicht so verweigern wie bei einem vorgegebenen Schreiben Anlass. Ich legte ihm also das *Leere Blatt* mit den Worten: „Schreibe über das, was **dir** wichtig ist.“ vor. Daraufhin sagte er sofort zu mir: „Ich schreibe nicht gerne.“ Erst einige Zeit später fragte er mich, ob er auch seine Namen schreiben dürfe, was ich ihm natürlich nicht verwehrte.

Das Ergebnis (siehe Anhang 5-7) der Aufgabe „*Leeres Blatt*“ lag eigentlich schon mit Philipps Aussage: „Ich schreibe nicht gerne.“ relativ klar vor. Zunächst stellte sich Philipp nicht der Schreiben Anforderung. Er zeigte Vermeidungsverhalten, indem er mich fragte, wann endlich Pause ist. Erst nach mehrmaliger Aufforderung meinerseits schrieb er zunächst seinen Namen und seine Klassenstufe relativ groß auf das Blatt. Vermutlich wollte er es somit möglichst schnell füllen, um nicht noch mehr schreiben zu müssen. Er ergänzte das Blatt dann um ein Wort das er gar nicht gerne mag. Es handelte sich dabei um das Wort „Diktat“. Dann ergänzte er das *Leere Blatt* noch um die Wörter Pizza, Siku, Bulldog, Fahrrad und Fendt. Den Firmennamen Siku schrieb er orthographisch richtig. Dies liegt vermutlich daran, dass es sich dabei um ein Wort aus seinem Interessenbereich handelt und er sich das Wortbild eingepägt hat. Erst auf weiteren Druck hin schrieb er zwei in ihrer Satzstruktur sehr einfache Hauptsätze: „Ich fahre gerne Bulldog.“ „Ich spiele gerne.“ Im Gegensatz zu den Aufgaben zum alphabetischen Schreiben machte Philipp bei dieser freien Aufgabe sehr viele orthographische Fehler. Dies könnte daran liegen, dass er solche Ängste hatte bezüglich des eigenen Schreibens und/oder er sich so sehr auf andere Anforderungen/Teilprozesse (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit) dabei konzentrieren musste, dass er die Orthographie dabei völlig vernachlässigte. Versucht man Philipps „Text“ dem Modell der Stufen der Schreibentwicklung von KLEIN (2001b, S. 37) (vgl. Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit) zuzuordnen, so befindet sich Philipp m. E. zwischen zwei Stufen. Einerseits auf der Stufe der Ein-Wort-Geschichte und andererseits auf der Stufe der Ein-Satz-Geschichte, da Philipp einen Satz schrieb der aus drei Elementen besteht und einen Satz, der aus vier Elementen besteht.

Aufgrund der so gewonnenen diagnostischen Daten erschien es mir als unbedingt nötig den Schwerpunkt der Förderung von Philipps Schreibkompetenz zunächst in den Bereich der Motivation zu legen, da diese beim ihm völlig verschwunden zu sein schien, und somit alle Förderansätze in anderen Bereichen des Drei-Säulen-Modells der Schreibkompetenz nach FÜSSENICH (²2006, S. 267) (vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit) vor dem Aufbau der Motivation keinen Sinn hatten.

5.3 Förderung

Im folgenden Kapitel möchte ich nun auf die Fördereinheit eingehen, die ich gemeinsam mit Philipp durchgeführt habe.

5.3.1 Ziele der Förderung

Aufgrund meiner diagnostischen Erkenntnisse entschied ich mich dafür, als grundlegendes Ziel der Förderung, Philipps Schreibmotivation zu fördern und ihm gleichzeitig den für ihn persönlich relevanten Sinn der Schrift näher zu bringen. In weiteren Schritten sollte er dann an den Sinn und mögliche Methoden des Überarbeitens seiner eigenen Texte herangeführt werden. Eine parallel separierte Förderung seiner orthographischen Fähigkeiten sah ich zu diesem Zeitpunkt nicht vor. Dies geschah aber sowieso gezielter als bisher innerhalb des Klassenunterrichts.

5.3.2 Durchführung

Zunächst arbeiteten wir also in relativ vorstrukturierten und ritualisierten Sitzungen an Philipps Schreibmotivation. Es war wichtig, dass jede Sitzung eine relativ gleiche Struktur aufwies, da gerade ADHS-Kinder diese Struktur benötigen, um nicht völlig aus dem Gleichgewicht zu geraten. ADHS-Kinder brauchen Wiederholungen, Gewohnheiten, Halt und Sicherheit. Veränderungen und Unvertrautes verunsichern ein ADHS-Kind was zur Folge hat, dass es sich kaum mehr auf das „eigentliche“ Vorhaben konzentrieren kann. Auch vom Zeitrahmen her hatte jede Sitzung ihren festen Platz im Stundenplan von Philipp. Sie fanden im Wechsel mit Technik alle zwei Wochen donnerstags nach der großen Pause statt, wenn Philipp sonst Klassenunterricht gehabt hätte.

Jede Sitzung war folgendermaßen aufgebaut:

1. *Leserätsel*: Zu Beginn jeder Sitzung lösten wir immer ein paar Leserätsel (siehe Anhang 8). Philipp durfte sich aus einer „Rätselbox“, wie wir sie nannten, fünf Rätsel aussuchen und diese lösen. Auf der Rückseite des Rätsels konnte er dann mittels Eigenkontrolle kontrollieren, ob er sie richtig gelöst hatte. Bei der Gestaltung der Rätsel orientierte ich mich an den Kriterien der Gestaltung von Texten von GENUINEIT (1998, S. 151-162), die Leseungewohnten das Lesen erleichtern. Philipp motivierte diese Form des Lesens so, dass er am liebsten die ganze Sitzung über nur Leserätsel gelöst hätte.
2. *Arbeit am Bulldogbuch*: Den eigentlichen Hauptteil jeder Sitzung beschäftigten wir uns mit der Erstellung eines Bulldogbuchs (siehe Anhang 9), da sich diese Form des Schreibenanlasses sehr schnell als sehr motivierend für Philipp herausstellte. Ich wusste, dass Philipp sich für jegliche Art von Fahrzeugen interessierte und viele Modellfahrzeuge zu Hause hat. Er wollte diese auch immer mit in die Schule bringen um sie seinen Mitschülern zeigen zu können, was er aber nicht durfte. Diese Tatsache machte ich mir zu Nutze und besprach mit ihm, ob wir nicht ein Buch über seine Fahrzeuge herstellen sollen, das dann in der Lesecke der Klasse für alle Kinder zugänglich liegen sollte. Philipp nahm diesen Vorschlag sofort mit Begeisterung auf. Zunächst fotografierten wir seine Fahrzeuge mit der Digitalkamera und fingen dann mit dem Schreiben des Buches an. Um Philipp sofort zum eigenen Schreiben zu motivieren, wollte ich das Bulldogbuch von Anfang an am Computer erstellen. Diese Illusion zerschlug sich aber sehr schnell, nachdem Philipp sich sofort weigerte, mit der Begründung: „Schreib du, ich mach da zu viele Fehler.“ Diese Aussage stellte wieder sehr deutlich seine Problematik der totalen Vermeidung aufgrund seiner Vorerfahrungen dar. Auch der Hinweis, dass es nicht schlimm ist, wenn man am Computer Fehler macht, da man diese ganz einfach wieder verbessern kann, konnte ihn nicht umstimmen. Daraufhin diktierte mir Philipp die Texte zu den jeweiligen Fahrzeugen. Er beschrieb sie teilweise wie in einem Sachbuch, brachte aber auch persönliche Erlebnisse und Assoziationen mit ein.

Nachdem wir dann zu einigen der Fahrzeuge einen Text geschrieben hatten, machten wir uns an die Überarbeitung dieser Texte. Dies fiel Philipp zunächst sehr schwer, da er zwar einsah, dass man Bücher oder Texte, die man der Öffentlichkeit zugänglich macht, in unserem Fall den Mitschülern durch das Auslegen des Buches in der Lesecke, keine Fehler mehr enthalten sollten und es gut lesbar sein sollte, er aber gleichzeitig der Meinung war, dass die geschriebenen Texte so schon in Ordnung seien. Diese Haltung hängt meiner Meinung nach mit seinen Grundproblematiken unter anderem auch dem ADHS zusammen. Ich meine damit seine minimale Anstrengungsbereitschaft und seine geringe Ausdauerfähigkeit. Für eine Überarbeitung muss man sich schließlich Zeit nehmen. Als ich ihm dann einige Textstellen vorlas erkannte Philipp sehr schnell Schwachstellen und konnte diese auch meist ohne größere Probleme mündlich verbessern. Grammatische Fehler erkannte er dabei sofort. Auch Satzaneinanderreihungen, die durch die Verbindung mit dem Wort „und“ zustande kamen, konnte er verbessern.

3. *Lesezeit:* Als Abschluss jeder Sitzung lasen wir gemeinsam verschiedene Bücher. Um hier Philipps Interesse anzusprechen durfte er sich in der neu eingerichteten und mit sehr vielen aktuellen Büchern bestückten Schülerbücherei immer wieder ein Buch aussuchen, das ihn interessierte. Er wählte meist Sachbücher zum Thema Fahrzeuge; Maschinen... aus, in denen er sich informierte. Über die Ferien wollte er dann sogar eines der Bücher mit nach Hause nehmen.

5.3.3 Darstellung der Ergebnisse und Ausblick

Philipp hat in den bisher durchgeführten Sitzungen einen Zugang zur Schrift bekommen. Dies zeigte sich meiner Meinung nach besonders schön an folgendem Beispiel: Bei uns an der Schule trifft sich jeden Freitag in der 1. Schulstunde die ganze Schulgemeinschaft in der Aula. Dabei ist jedes Mal eine andere Lerngruppe für die Gestaltung dieses Treffens zuständig. Als wir das letzte Mal dieses Treffen gestalten mussten stand für uns das Thema „Pferd“ im Mittelpunkt, da dies gerade im Sachunterricht behandelt wurde. Ich überlegte gemeinsam mit den Schülern, wie wir das Treffen gestalten könnten. Daraufhin kam von Philipp der Vorschlag, dass sich alle Schüler der Lerngruppe Fragen zum Thema „Pferd“ überlegen könnten, diese aufschreiben könnten und man dann ein Art „Pferdequiz“ machen könnte.

5. DAS INDIVIDUELLE FÖRDERKONZEPT

Nachdem die anderen Mitschüler diesem Vorschlag zugestimmt hatten machten sie sich daran, sich Fragen zu überlegen und diese aufzuschreiben. Philipp hatte zum Schluss an die zwanzig Fragen aufgeschrieben, die er am Computer tippen durfte und auf die er sehr stolz war. Ein weiteres Beispiel dafür, dass Philipp einen Zugang zur Schrift bekommen hat, ist die Tatsache, dass er immer wieder nachfragt, ob er sich ein Buch in der Schülerbücherei ausleihen darf und dass er die Bücher sogar teilweise mit nach Hause nimmt, um sie dort zu lesen.

In der weiteren Arbeit mit Philipp sollte das nächste Ziel nun sein, dass Philipp seine Texte selber aufschreibt. Wichtig ist hier, dass neben der Fertigstellung des Bulldogbuches zunächst nur Schreibanlässe gewählt werden, die Philipps Schreibmotivation weiter fördern. Um den Schreibprozess für Philipp wenigstens bezüglich der graphomotorischen Handlung zu entlasten, scheint es mir auch als wichtig, Philipp seine Texte weiterhin am Computer schreiben zu lassen.

Erst wenn diese Grundlagen soweit gesichert sind, dass keine Gefahr mehr besteht, dass Philipp eine völlige Verweigerungshaltung gegenüber Schrift einnimmt, macht es Sinn, die weiteren Bereiche der Schreibkompetenz nach FÜSSENICH (2006, S. 267) (vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit) zu fördern. Um hier dann eine weiteres, sinnvolles Vorgehen beschreiben zu können, sollte zu diesem Zeitpunkt eine genaue Auswertung seiner Texte z.B. anhand des Auswertungsrasters von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, S. 68) stattfinden.

6. RESÜMEE

Die vorliegende Arbeit hat das Thema Lese- und Schreibschwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Eine Ebene, die eine Annäherung an das Thema darstellt, war dabei die Klärung verschiedener Begrifflichkeiten und Sichtweisen bezüglich der Probleme, die im Zusammenhang mit der Schriftsprache auftauchen können. Hier war es sehr interessant zu sehen, wie unterschiedlich verschiedene Berufsgruppen an die Thematik herangehen bzw. schon in der Vergangenheit herangingen. Die Sparte der Mediziner sieht die Thematik eher von der nüchternen Seite her. Sie sucht Erklärungsansätze, die meist körperlich bedingt sind und stellt auf deren Grundlage Diagnosen, die meinem Erachten nach für viele Betroffenen eher eine Entschuldigung darstellen, nach dem Motto: „Ich kann ja nichts dafür, da mir die Problematik angeboren ist und sich somit sowieso nicht ändern lässt. So können sie sich auf ihre körperliche Disposition berufen und sich auf ihr ausruhen. Auch auf der Seite der Pädagogen gab und gibt es leider immer noch solche Ansätze. Mir hat diese Diskussion jedoch sehr deutlich gemacht, wie wichtig es für uns Lehrer ist, solche Diagnosen zu hinterfragen und nicht einfach nur hinzunehmen und auf der Grundlage von ihnen mit irgendwelchen vorgegebenen Konzepten mit einer allgemeinen Förderung der Schriftsprache zu beginnen. Dies sind m. E. Modelle und Konzepte, die sich für die präventive Arbeit aber nicht pauschal für die Förderung eignen. Unsere Aufgabe ist es hier aktiv zu werden und unsere eigene, gezielt auf das Kind zugeschnittene Diagnostik, zu betreiben. Dies kann aber nur funktionieren, wenn wir über fundierte Kenntnisse sowohl theoretischer als auch fachdidaktischer Art verfügen.

Genau aus diesem Grund betrachtete diese Arbeit auf einer weiteren Ebene die zentralen theoretischen Aspekte, die man als Lehrer im Hinblick auf die Produktion von Texten kennen muss. Hier wurde sehr schnell klar, wie vielschichtig und damit auch hoch anspruchsvoll diese Tätigkeit ist. Wir können deshalb von unseren Schülern auch nicht erwarten, dass sie das Schreiben mit der Zeit schon alleine irgendwie lernen werden. Wenn uns die Teilhandlungen und Teilprozesse des Schreibens bekannt sind und wir wissen, dass man die Fähigkeit Texte zu schreiben ebenso wie die orthographische Schreibung nach und nach erwirbt, so müssen wir dies von Anfang an in unserem Unterricht berücksichtigen. Aber dies können wir eben nur, wenn wir über dieses Wissen verfügen.

Eine dritte Ebene dieser Arbeit beschäftigte sich mit den Schwierigkeiten und Fördermöglichkeiten beim Schreiben. Dabei wurden drei wichtige Bereiche angesprochen, die berücksichtigt werden müssen, wenn es um das Erkennen von Schwierigkeiten und die Förderung von Schreibkompetenz geht. Es handelt sich dabei um die Motivation, das Verfassen von Texten und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit. Sie machten deutlich, dass man zwar in allen drei Bereichen unabhängig voneinander Fördermaßnahmen betreiben kann, sie sich aber gegenseitig vor allem im Bezug auf Schwierigkeiten meist in irgendeiner Form bedingen. Ganz besonders wichtig ist das Wissen über die möglichen Schwierigkeiten im Hinblick auf das eigene diagnostische Vorgehen. Mögliche Schwierigkeiten wurden ausführlich dargestellt, um später das diagnostische Vorgehen immer wieder nach Sinnhaftigkeit kontrollieren und überprüfen zu können. Hier wurde bei diesem großen Spektrum an möglichen Schwierigkeiten sehr deutlich, wie auch oben schon angedeutet, dass die eine Schwierigkeit oft die andere bedingt und es deshalb Sinn macht, aufgrund einer genauen Diagnostik herauszufinden, wo die Hauptschwierigkeit des Kindes oder Jugendlichen zum momentanen Zeitpunkt liegt. Dies sollte dann auch immer der Ansatzpunkt für eine Förderung sein, damit das Kind seine Fähigkeiten daraufhin weiterentwickeln kann.

Die Fördermöglichkeiten der Schreibkompetenz, die im selben Teil der Arbeit einhergehend mit den Schwierigkeiten aufgezeigt wurden, sind meiner Meinung nach sowohl für den Klassenunterricht, als auch größtenteils für die Einzelförderung geeignet. Die meisten Methoden zur Förderung der Überarbeitungsfähigkeit von Texten eignen sich allerdings nur für den Klassenunterricht.

Ein kurzer Exkurs der Arbeit zu den Rahmenvorgaben, die die Institution Schule, speziell die Grundschule, bezüglich der verlangten Kompetenzen im Bereich Texte schreiben vorgibt, zeigte, wie extrem diese bei einem Schüler wie Philipp von dessen Fähigkeiten in diesem Bereich abweichen können. Was ich aber vor allem darauf zurückführe, dass Philipp aufgrund seiner Verweigerungs- und Vermeidungstaktik schon seit langer Zeit seine Fähigkeiten in diesem Bereich nicht mehr weiterentwickeln konnte und somit überhaupt nicht über die Kompetenzen, seiner Altersstufe gemäß, entsprechend verfügen kann.

Sehr bedenklich empfand ich in diesem Teil der Arbeit auch, dass die Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997, die sich mit der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben beschäftigt, ständig nur von Lesefähigkeit und Rechtschreibfähigkeit spricht und dem Schreiben in Form von Texten überhaupt keinen Stellenwert zukommen lässt. Dies lässt mich fast vermuten, dass sich die neueste Schreibdidaktik und deren Wichtigkeit noch nicht bis in die obersten Etagen herum gesprochen hat?!

Die letzte Ebene dieser Arbeit beschäftigte sich mit der Umsetzung der bisher dargestellten Fakten in die Praxis. Es wurde hier versucht, ein ganzheitliches Förderkonzept für Philipp zu erstellen, das seinen Bedürfnissen sowohl im Hinblick auf seine schulischen Vorerfahrungen, seine persönliche Situation als auch seinen Fähigkeiten und Schwierigkeiten, entspricht. Grundlage dafür stellte eine Diagnostik in diesen Bereichen dar, welche relativ schnell die grundlegenden Schwierigkeiten Philipps darstellte. Zum einen der für ihn persönlich fehlende Zugang zur Schrift und die fehlende Motivation etwas zu schreiben und zum anderen die Ängste, etwas falsch zu machen. Hier wird dann wieder deutlich, dass die Motivation ein sehr wesentlicher Bereich zum Erlangen von Schreibkompetenz ist. Ist sie nicht vorhanden, schreibt das Kind eben wie Philipp gar nichts und kann daraus resultierend, seine Fähigkeiten in den anderen Bereichen auch nicht weiterentwickeln. Durch die durchgeführte Förderereinheit konnte im Sinne von Philipps Weiterentwicklung ein wesentlicher Schritt in die richtige Richtung gemacht werden, der aber im Hinblick auf die weitere Entwicklung zu einem „kompetenten Schreiber“ nur ein kleines Schrittchen war. Andererseits ist es ja auch fraglich ob wir in unserer Gesellschaft lauter „kompetente Schreiber“ brauchen oder ob es nicht wichtiger ist, dass wenigstens alle Mitglieder unserer Gesellschaft den für sie persönlichen Sinn in der Schrift kennen und sie soweit nutzen können, um im Alltag zurechtzukommen.

Mein großes Fazit aus dieser Arbeit ist auf jeden Fall, dass wir Lehrer sehr früh beginnen müssen, den Schülern die kommunikative Funktion von Schrift deutlich zu machen und dass wir ihre Schreibmotivation von Anfang an erhalten und fördern müssen.

7. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
Abb. 1: Die Stufen der Schreibentwicklung (KLEIN 2001b, S. 37)	21
Abb. 2: Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (nach FÜSSENICH ² 2006, S. 267)	28
Abb. 3: Beobachtungsbogen Textlupe (BAURMANN ² 2006, S. 109)	37
Abb. 4: Entwicklung des Rechtschreibkönnens – Integration der Grund- legenden Rechtschreibstrategien (MAY ² 2001, S. 88)	40
Abb. 5: Alphabetisches Schreiben. Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf! (von FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 54)	43
Abb. 6: Alphabetisches Schreiben. Schreibe die Wörter (von FÜSSENICH/ LÖFFLER 2005b, S. 55)	44
Abb. 7: Alphabetisches Schreiben. Auswertungsübersicht (von FÜSSENICH/ LÖFFLER 2005b, S. 56)	45

8. LITERATURVERZEICHNIS

Altenburg, Erika (2006): Stimmige Texte erkennen – Verknüpfungen realisieren. In: Praxis Grundschule, Heft 4, S. 16-22.

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (27.12.2007): Legasthenie-Definition. [http:// www.legasthenie.net/index.php5?p=/legasthenie/definition](http://www.legasthenie.net/index.php5?p=/legasthenie/definition)

Baurmann, Jürgen/ Ludwig, Otto (1986): Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, S. 16-22.

Baurmann, Jürgen (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 104, S.7-12.

Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik

Dehn, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber

Eulenburg, Judith (2000): Der Fall Anna. Zugang zur Schrift durch Fantasie. In: Rabkin, Gabriele: Die schöne Hexe. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 2. Mit weiteren Beiträgen von Judith Eulenburg, Antje Zingel und Marion Döbert. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der freien Hansestadt Hamburg und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (Hrsg.). Stuttgart, S. 117-132.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Fay, Johanna/Weinhold, Swantje (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule, Heft 4, S. 12-15.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn
- Fritzsche, Joachim (2004): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- Füssenich, Iris (²2006): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. Paderborn, S. 261-270.
- Füssenich, Iris (2004): Ein diagnostischer Blick auf (schrift-)sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten: Das *Leere Blatt* und die Kenntnis von Begriffen. In: Alfa-Forum, Heft 56, S. 23-26.
- Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2005a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München
- Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2005b): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München
- Füssenich, Iris (2001): Bewährte und neue Wege zur Sicherung von Qualität. Alphabetisierung und Grundbildung. In: Grundschule, Heft 6, S. 29-32.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Genuneit, Jürgen (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, Claudia/ Füssenich, Iris/ Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S. 151-162.
- Homburger, Dietrich (2002): Lexikon Deutschunterricht. Sprache-Literatur-Didaktik und Methodik. Stuttgart
- Klein, Ursula (2001a): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule, Heft 11, S. 39-47.
- Klein, Ursula (2001b): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule, Heft 11, S. 36-38.
- Klein, Ursula (2006): Schreiben unter besonderen Bedingungen. In: Praxis Grundschule, Heft 4, S. 24-29.
- Klicpera, Christian/ Schabmann, Alfred/ Gasteiger-Klicpera Barbara (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München
- Mann, Christine/ Oberländer, Hilke/ Scheid, Cornelia (2001): LRS. Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim und Basel
- May, Peter (2001): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib- Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel, S. 87-92.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1997): Verwaltungsvorschrift. Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan Grundschule. Stuttgart

Rabkin, Gabriele (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind.... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien Hansestadt Hamburg und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (Hrsg.). Stuttgart

Scheerer-Neumann, Gerheid (1997): LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Naegele, Ingrid M./ Valtin Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Auflage. Weinheim und Basel, S. 44-55.

Spitta, Gudrun (1989): Schreibkonferenzen. „In Schreibkonferenzen kriegt man Tips dafür - wenn man Schriftsteller werden will... (Martin). In: Die Grundschulzeitschrift 30, S. 5-8.

Spitzer, Manfred (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin

Stark, Werner (1998): Einführung. In: Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress/ Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 7-8.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Wedel-Wolff, Annegret von/Wespel, Manfred (1990): Schreiben kann man lernen. Grundlegenden Überlegungen zum Verfassen von Texten. In: Grundschule, Heft 2, S. 28-31.

Wespel, Manfred (1997a): Texte wachsen lassen ... und überarbeiten. In: Grundschule, Heft 11, S. 8.

Wespel, Manfred (1997b): Schritt für Schritt zum Text. Schreibentwicklung im Anfangsunterricht. In: Grundschule, Heft 11, S. 9-13.

Wildemann, Anja (2005): Aufsatzunterricht – Texte schreiben. In: Lange, Günter/ Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik- Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, S. 34-54.

9. ANHANG

Im Anhang der Arbeit befinden sich

1. Ärztliches Attest
2. Arbeitsblatt 1: Alphabetisches Schreiben. Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf! (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 54)
3. Arbeitsblatt 2: Alphabetisches Schreiben. Schreibe die Wörter. (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 55)
4. Auswertungsübersicht zum alphabetischen Schreiben (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 54)
5. Vorderseite *Leeres Blatt* (nach FÜSSENICH 2004, S. 23-26)
6. Rückseite *Leeres Blatt* (nach FÜSSENICH 2004, S. 23-26)
7. Auswertungsübersicht *Leeres Blatt* nach (nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 68) und FÜSSENICH (2004, S. 24)
8. Beispiele für Leserätsel aus der „Rätselbox“
9. Bisher erarbeiteter Teil des Bulldogbuchs: unüberarbeitete Version und überarbeitete Version



Universitätsklinikum Ulm

Universität Ulm
Klinik f. Kinder- u. Jugendpsychiatrie/Psychotherapie
Heidenheimerstr. 65 - 89075 Ulm

**Klinik für Kinder- und
Jugendpsychiatrie/Psychotherapie
Ärztlicher Direktor:**

Sektion Institutsambulanz

Leitung:
**Heidenheimer Str. 65
89075 Ulm**

☎ (07 31) 5 00-6 16 36
☒ (07 31) 5 00-6 16 83

Datum: 02.08.2007

Ärztliches Attest

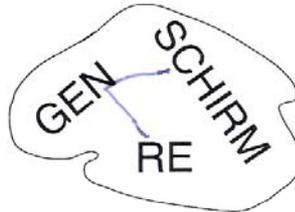
Bei _____, wohnhaft _____
wurde gemäß den klinischen Kriterien der WHO eine

Lese- und Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0)

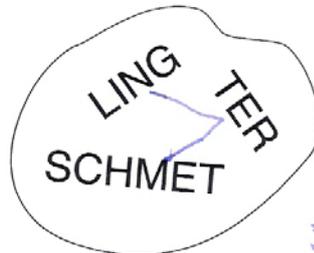
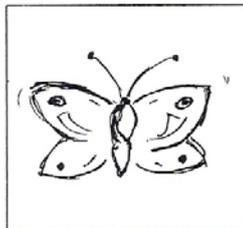
diagnostiziert. _____ hat deshalb Anspruch auf Berücksichtigung seiner
Teilleistungsstörung bei der Notengebung und eine entsprechende Förderung.

Ärztin

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



Regenschirm ✓



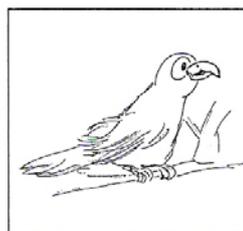
Schmetterling ✓



geburtstagskuchen ✓



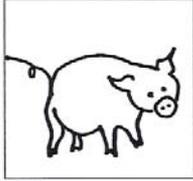
Marmelade ✓



Papagei ✓

Name:
 Datum:
 Klasse:

Schreibe die Wörter



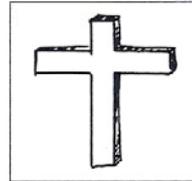
Schwein ✓



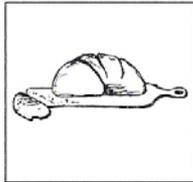
Gartenzwerg



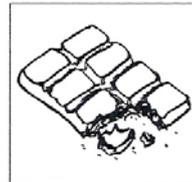
Fenster ✓



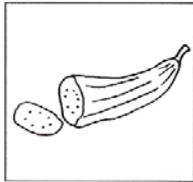
Kreuz ✓



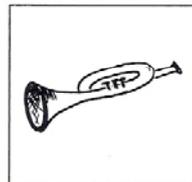
Brot ✓



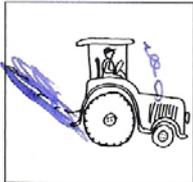
Schokolade ✓



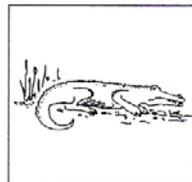
Zürke



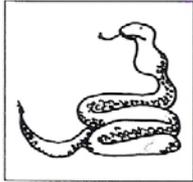
Trömlete



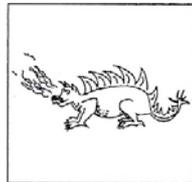
Traktor ✓



Krokodil ✓



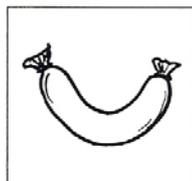
Schlange



Lrache



Ananas



Ukurst Ukurst ✓

Füssenich/Löffler, Materialheft Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag 2005 (in Anlehnung an Füssenich/Löffler (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 17)

**Auswertungsübersicht (Alphabetisches Schreiben) nach FÜSSENICH/LÖFFLER
(2005b, S. 56) von Philipp**

Silben sortieren	Philipp hat alle Wörter richtig zusammengesetzt.
Richtig geschriebene Wörter	8
Reduzierung von Mehrfachkonsonanz	Schlage (Schlange)
Auslassung von (ähnlichen) Silben	
Lautangleichungen (Assimilationen)	
Vertauschen der Reihenfolge von Graphemen	
Auslassung von Graphemen	Schlage (Schlange) Trache (Drachen)
Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten	Trombete (Trompete) Trache (Drachen)
Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten	gürke (Gurke)
Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung	
Anwendung von RS-Regeln (Übergeneralisierung)	

3 der 14 Wörter schreibt Philipp am Anfang mit einem Kleinbuchstabe (ananas, gartenzwerg und gürke).

LEERES BLATT

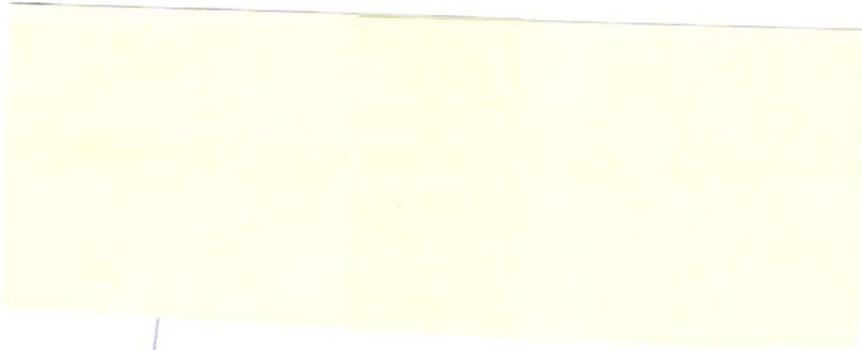
Bulldog Beim fahren ✓
Bulldog fahren

übergeneralisierung

über



ß Pizza ✓



↳ Klasse ✓

Digitat X

Bulldok süß • Pizza ✓

Yich Fahrer gerne Bulldok
Übergeneralisierung

Fahrrad Ich spide gern. ✓

Fahrrad ✓ Fendt
rr

Auswertungsübersicht (Leeres Blatt) nach FÜSSENICH/LÖFFLER

(2005b, S. 68) und FÜSSENICH (2004, S. 24) von Philipp, ergänzt um ein Kriterium*

Eigenes geschrieben (einzelne Wörter oder einen zusammenhängenden Text)	Philipp schreibt zunächst einzelne Wörter: seinen Namen, Pizza, siku, Digtat, Klase, Buldok... Erst auf Druck hin schreibt er zwei kurze Sätze: „lich Farre gerne Buldok.“ „Ich spiele gerne.“
Auswendig Gelerntes geschrieben	
Keine Buchstaben/Wörter geschrieben	
Verfassen eines zusammenhängenden Textes	Philipp verfasst keinen zusammenhängenden Text.
Schreiben einzelner Wörter	ja
Schreiben als Unterschrift	ja
Schreiben als Rekonstruktion eingepprägter Wortbilder	Vermutlich folgendes Wort: SIKU
Stellt er/sie sich der Schreibanforderung?	Philipp stellt sich zunächst nicht der Schreibanforderung. Erst auf mehrmalige Aufforderung hin beginnt er mit dem Schreiben.
*Zeigt er/sie Vermeidungsverhalten	Philipp zeigt Vermeidungsverhalten, indem er mich fragt, wann endlich Pause ist.
Hat er/sie Schreibideen?	nein
Erbittet er/sie Hilfestellung?	nein
Kann er/sie Hilfestellung integrieren?	
Zeigt er/sie Ängste?	

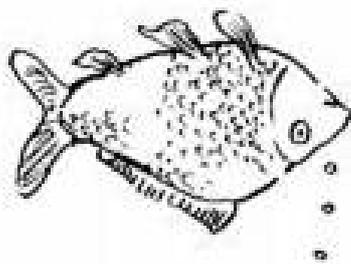
Beispiele für Leserätzel

Ich lebe nur im Wasser.
Zum Atmen brauche ich Kiemen.
Ich fresse gerne Pflanzen.
Ich lebe im Meer.

Ich bin ein ...

Ich lebe in Australien.
Mein Fell ist braun.
Ich kann bis zu 12 Meter weit springen.
Mein Junges trage ich in meinem Beutel.

Ich bin ein ...



Fisch



känguru

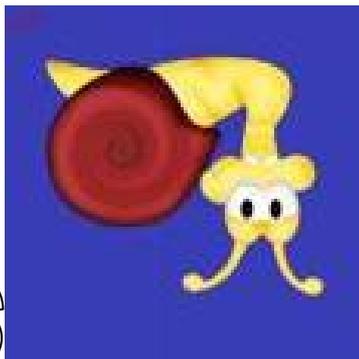
Ich bin klein und langsam.
Mein Haus trage ich auf dem Rücken.
Wenn mir jemand zu nahe kommt,
verschwinde ich in meinem Haus.

Ich bin eine ...

Ich werde im Herbst reif.
Erst bin ich klein und grün.
Später verfärbe ich mich blau und schmecke
süß.
Aus mir kann man Kuchen machen.

Ich bin eine

Schnecke



Pflaume



Bulldogbuch
unüberarbeitete Version

Das Bulldogbuch

von

Philipp





Der Bulldog ist klein.

Er fährt 30 km/h und hat 60 PS.

Und der Bulldog ist aufgemotzt.

Und er ist von meinem Papa.



Der Bulldog ist ein großer Bulldog.
Er fährt 80 km/h und hat 200 Pferdestärken. Und er ist gut geeignet fürs Maisen.

Und er kann einen ganz großen Anhänger ziehen.

Und er hat ein Dach, ich habe es bloß runtergemacht.

Aber ich mach noch einmal ein Bild rein mit Dach.



Der Anhänger ist 3 Tonnen schwer und passt 20 Kubik Mais rauf.

Und er ist 2 Meter hoch und ist 1 Meter breit.

Und er ist ein Container-Anhänger und man kann den Container wechseln.

Man kann ein größeren drauf machen und man kann auch ein kleineren drauf machen.



Den Anhänger hab ich von meinen Eltern gekriegt, vor 8 Jahren.

Der Anhänger ist ein Oldtimer-Anhänger. Der Bulldog, der hab ich geschenkt gekriegt.

Der Bulldog heißt Fendt Dieselross.



Der Pflug, den hab ich auch geschenkt gekriegt, weil ich mit jemand anders getauscht habe.

Der Pflug ist ein Oldtimerpflug und er ist ein Dreizacker.

Und man braucht ihm nur im Sommer und man kann ihn nur an Oldtimer hinhängen.



Der Bulldog ist der Bulldog, wo wir vorhin schon in einer anderen Seite rein getan haben.

Und der Stangenwagen ist ein roter und der Greifarm ist stark.

Er ist 6 Meter lang.

**Bulldogbuch
überarbeitete Version**

Das Bulldogbuch

von

Philipp





Der Bulldog ist klein.

Er fährt 10 km/h, und er hat 20 PS.

Und der Bulldog ist leicht.

Und er ist von meinem Papa.



Der Bulldog ist ein großer Bulldog. Er fährt 80 km/h und hat 200 Pferdestärken. Er ist gut geeignet für das Mähen, und er kann einen ganz großen Anhänger ziehen. Der Bulldog hat ein gelbes Dach.



Der Anhänger ist 8 Tonnen schwer und auf ihn passen 20 Kubik Mais drauf.

Er ist 8 Meter hoch und ist 1 Meter breit.

Er ist ein Container-Anhänger.

Bei ihm kann man den Container wechseln. Man kann verschiedene Container draufmachen.



Den Anhänger hab ich vor 8 Jahren von meinen Eltern bekommen.

Er ist ein Oldtimer-Anhänger.

Den Bulldog habe ich auch geschenkt bekommen.

Er heißt FENDT Dieselross.



Den Pflug, den hab ich auch geschenkt gekriegt.

Ich habe ihn mit jemand anders gegen ein Motorrad eingetauscht.

Der Pflug ist ein Oldtimerpflug und er ist ein Dreizacker.

Ihn braucht man nur im Sommer und man kann ihn nur an Oldtimer hängen.



Diesen Bulldog habe ich schon auf
einer anderen Seite abgebildet.
Und der Stangenwagen ist rot und
der Greifarm ist stark.
Er ist 6 Meter lang.