

(Zweit-)Alphabetisierung im Deutschen

Fachliche und überfachliche Fragen und Antworten

In der folgenden Übersicht werden fachliche und überfachliche Fragen zu einem migrationsbedingten Alphabetisierungsprozess beantwortet.

Die Fragen sind als Bedarfsmeldungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Impulsveranstaltungsreihe der BiSS-Akademie NRW „(Zweit)Alphabetisierung im Deutschen – Welche Kompetenzen brauchen Lehrende und Lernende“ formuliert worden.

Die Antworten stammen von Frau Laura Deepen, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Germanistik an der Universität Münster sowie der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und Mitarbeitenden der [Landesstelle Schulische Integration](#).

Bei Rückfragen zu den Inhalten der Liste wenden Sie sich bitte an die E-Mail-Adresse: lasi@bra.nrw.de.

Inhalte

1. In welchen Schritten vollzieht sich ein Schriftspracherwerbsprozess? 1
2. Welche Herausforderungen entstehen durch die Besonderheiten der deutschen Sprache bei der Alphabetisierung? 3
4. Welche Methoden eignen sich – sowohl für das Lernen in einer separaten Deutschfördergruppe als auch für Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler am Klassenunterricht teilnehmen? Welches Material ist empfehlenswert? 5
5. Wie kann Diagnostik in einer heterogenen Lerngruppe konkret aussehen? 6
6. Welche Raumausstattung ist für einen Alphabetisierungsprozess geeignet? 7
7. Wie helfe ich Kindern und Jugendlichen, die Vorerfahrungen im Schreiben und Lesen von rechts nach links haben? 8
8. Literaturverzeichnis/Quellen 10

1. In welchen Schritten vollzieht sich ein Schriftspracherwerbsprozess?

Der Schriftspracherwerb, also der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten, wird **für Lernende mit Deutsch als Erstsprache** in verschiedenen Stufenmodellen beschrieben. Die Modelle gehen davon aus, dass Kinder im Laufe des Erwerbs verschiedene Strategien herausbilden und versuchen die Auseinandersetzung der Kinder mit den Strukturen der Schriftsprache zu beschreiben.

Eines der ersten Modelle, das drei-Phasen-Modell nach Uta Frith (1985), wurde bereits mehrfach aufgegriffen und weiter ausdifferenziert, indem Entwicklungsstufen ergänzt wurden. Die meisten Modelle nehmen fünf Phasen an und ähneln sich stark in Bezug auf deren Abfolge, die in der folgenden Tabelle basierend auf den Modellen von Günther (1986) und Valtin (1997) zusammengefasst wird:

Stufe	Bezeichnung der Phase	Schreiben	Lesen
0	Präliterale-symbolische Strategie (Günther 1986) Nachahmung äußerer Verhaltensweisen (Valtin 1997)	Die Lernenden ahmen bereits vor dem Schuleintritt kompetente Schreiber*innen im Schreiben nach (z.B. durch Kritzeln auf dem Papier).	Die Lernenden ahmen das Lesen nach (als-ob-Vorlesen), u.a. durch vertieftes Anschauen eines Buches.
1	Logographemische Strategie (Günther 1986) Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale (Valtin 1997)	Die Lernenden malen Buchstaben nach, anfangs u.a. den eigenen Namen. Wörter werden als einzelne, im Gedächtnis gespeicherte Einheiten geschrieben. Die Lernenden haben noch nicht erkannt, dass Wörter aus Graphemen als Repräsentanten der Laute und orthographischen Regeln bestehen.	Die Lernenden erraten Wörter aufgrund visueller Merkmale (z.B. der Wortlänge, auffälligen Buchstaben). Sie erkennen u.a. Markennamen oder vielfach gesehene Wörter.
2	Alphabetische Strategie (Günther 1986) Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung (Valtin 1997)	Die Lernenden ordnen den Lauten die Schriftzeichen (Grapheme) zu, sie erwerben die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Beim Schreiben orientieren sich die Lernenden an der Lautung und berücksichtigen keine orthographischen Prinzipien, wodurch es zu Schreibungen wie <i>kint</i> (Kind) oder <i>muta</i> (Mutter) kommen kann. Hier werden teils nur deutlich hörbare Laute geschrieben, was zu skelettartigen Schreibungen wie RTR (für Ritter) führen kann.	Die Lernenden erlesen Wörter Laut für Laut. Hier steht das phonologische Rekodieren, das Überführen der Graphemabfolge in Laute, im Fokus.
3	Orthographische Strategie (Günther 1986) Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente (Valtin 1997)	Die Zahl der lautbasierten Schreibungen nimmt ab und orthographische Prinzipien (z.B. Doppelkonsonantenschreibung, satzinterne Großschreibung) werden vermehrt berücksichtigt.	Die Lernenden lesen die Wörter ganzheitlich. In dieser Phase werden Morpheme (z.B. ver-, -lich) als Einheiten erkannt.
4	Integrativ-automatisierte Phase (Günther 1986) Automatisierung von Teilprozessen (Valtin 1997)	In dieser Phase wird keine neue Strategie erworben, eher erlangt der Lernende Sicherheit sowohl im Lesen als auch im Schreiben. Es wird davon ausgegangen, dass der Lernende Wörter automatisiert beim Lesen erkennt und orthographische Prinzipien beim (freien) Schreiben anwenden kann.	

Inwiefern sich diese **Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs auf DaZ-Lernende** übertragen lassen, ist nicht abschließend zu beantworten. Insgesamt ist laut Markov/Waggershauser (2018: 396)

„eine uneingeschränkte Übertragbarkeit unbedingt zu hinterfragen“, gerade für die Erwachsenenbildung. Dies kann zum einen dadurch begründet werden, dass bislang keine empirischen Arbeiten zur Anwendung der Stufenmodelle für die Erwachsenenbildung vorliegen, zum anderen stellen DaZ-Lernende eine äußerst heterogene Gruppe dar.

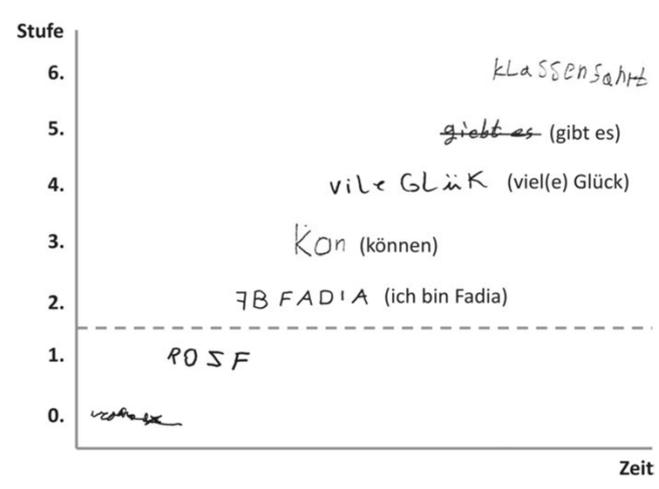


Abbildung 1: Beispiele für das Stufenmodell nach Valtin (2000), entnommen aus Markov/Waggershauser (2018: 398)

Markov/Waggershauser (2018: 398) zeigen anhand von Schriftproben mehrerer Teilnehmender eines Integrationskurses, dass sich gewisse Strategien, die in den Stufenmodellen für den Erstspracherwerb beschrieben werden, durchaus auch in Schreibungen der DaZ-Lernenden wiedererkennen lassen. Dabei können „DaZ-Lernende innerhalb eines Textes auf unterschiedliche Strategien gleichzeitig zurückgreifen“ (Markov/Waggershauser 2018: 399), wie u.a. die Schreibung <Fehrsülle> für Fahrschule eines in seiner Erstsprache Punjabi alphabetisierten DaZ-Lerners zeigt. Zwar wird das orthographische Muster wie das <h> in <Fahr> berücksichtigt, dennoch werden einzelne Phoneme nicht mit dem zielsprachlichen Graphem abgebildet: <e> statt <a> sowie <s> statt <sch>. Seine Schreibungen weisen also Merkmale der Stufen 2 und 3 auf.

Eine Besonderheit der DaZ-Lernenden sieht Rösch (2011: 17) dadurch, dass es im häuslichen Umfeld einiger DaZ-Lernender zu wenigen Berührungen mit Schriftsprache kommt, wodurch es zu weniger vorschrittlichen Erfahrungen (siehe Stufe 0) wie dem Kritzeln kommt, „mit denen das Kind seine Erkenntnis über den Symbolgehalt von Schrift zum Ausdruck bringt, was zu den wesentlichen Voraussetzungen für den SSE [Schriftspracherwerb, L.D.] zählt.“

2. Welche Herausforderungen entstehen durch die Besonderheiten der deutschen Sprache bei der Alphabetisierung?

Das Deutsche ist eine Alphabetschrift, d.h. ein Laut wird in der Regel durch ein Graphem (Schriftzeichen) oder eine Graphemkombination (z.B. <sch>) verschriftlicht. Die Vokale des Deutschen unterscheiden sich u.a. hinsichtlich ihrer Qualität, so werden die initialen Laute in *Affe* und *Ameise* zwar mit demselben Schriftzeichen <a> verschriftlicht, jedoch handelt es sich um zwei verschiedene Phoneme (bedeutungsunterscheidende Laute), nämlich einmal das gespannte /a:/ (*Ameise*) und einmal das ungespannte /a/ (*Affe*).

Es gibt– zählt man die Diphthonge <au>, <eu> und <ei> dazu – zwar acht Vokale in der Schrift, jedoch 20 Vokalphoneme. Dazu kommen 24 Konsonantenschriftzeichen. Der Gegenstandsbereich an sich ist aus linguistischer Sicht sehr gut strukturiert.

Ob und welche Herausforderung sich für einzelne Lernende ergeben, ist aufgrund der Heterogenität der DaZ-Lernenden nicht pauschal zu beantworten:

- Für Lernende, die **in einer lateinischen Alphabetschrift alphabetisiert** sind, ergeben sich viele Gemeinsamkeiten: Sie wissen, wie eine Alphabetschrift funktioniert, erkennen je nach Erstsprache mit dem Deutschen übereinstimmende Phonem-Graphem-Korrespondenzen und können die neuen in der Regel in kurzer Zeit erwerben.
- Haben die Lernenden **eine nicht-lateinische Alphabetschrift** wie das Russische oder Griechische als Erstsprache erworben, weichen die Phonem-Graphem-Korrespondenzen der Erstsprache stärker von denen des Deutschen ab, andere bekannte Grapheme hingegen werden anders gesprochen als im Deutschen und müssen neu erworben werden. Hier könnte es ggf. zu Herausforderungen bzw. fehlerhaften Übertragungen aus der Erst- in die Zweitsprache kommen.
- Komplexer als bei Lernenden, die in einer Alphabetschrift alphabetisiert sind, ist der Erwerbsprozess bei denjenigen, die in einer **Silbenschrift oder logographischen Schrift** alphabetisiert sind (z. Bsp. Chinesisch). Sie müssen das Grundprinzip der Alphabetschrift erwerben, nämlich dass dort Schriftzeichen einzelne Laute und nicht Silben, ganze Morpheme oder Wörter repräsentieren.
- DaZ-Lernende, die hingegen **noch nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert** sind, erarbeiten sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen wie monolingual deutsche Schüler*innen im Erstspracherwerb (vgl. Berkemeier 2018).

Insgesamt kann angenommen werden, dass „[j]e verwandter die vorhandenen Schrifterfahrungen zum deutschen Schriftsystem und je älter die Lernenden mit entsprechenden Deutschkenntnissen sind, desto schneller wird das deutsche Schriftsystem erworben“ Berkemeier (2018: 283).

3. Welcher Wortschatz ist geeignet?

Ein **umfangreicher Wortschatz** spielt für schulischen Erfolg eine maßgebende Rolle. So wurde in erziehungswissenschaftlichen Studien gezeigt, dass eine eher schlechte schulische Leistung i.d.R. mit einem kleineren Wortschatzumfang korreliert, eine gute schulische Leistung hingegen mit einem großen Wortschatzumfang (Anderson/Nagy 1993).

Ein umfangreicher Wortschatz ist nicht nur für den Deutschunterricht im Speziellen, sondern ebenso für den Fachunterricht im Allgemeinen von Bedeutung und sollte demnach in allen Fachunterrichten gefördert werden.

Gerade für DaZ-Kinder findet **Wortschatzarbeit** oftmals beiläufig statt:

So gehen Nagy/Herman (1987) davon aus, dass im Unterricht ab dem zweiten Schuljahr ca. 2.000 bis 3.000 neue Wörter pro Jahr erlernt werden sollen, viele Basiswörter jedoch von den Lehrkräften bei den Lernenden vorausgesetzt werden. Insbesondere deshalb, da nicht alle Eltern von DaZ-Lernenden eine ausgeprägte Sprachkompetenz im Deutschen haben, müssen sich DaZ-Lernende die

Basiswörter oftmals anderweitig aneignen; fehlen ihnen diese Wörter, hindert es sie am Erschließen neuer Wortbedeutungen. Diese Bedürfnisse von DaZ-Lernenden bleiben oftmals unberücksichtigt.

In Bezug auf die Frage, **welche Wörter** konkret wann vermittelt werden sollten, gibt es verschiedene Antworten (z.B. Grundschulwörterbuch des Dudens, Selimi 2010, Ekinci-Kocks 2011).

Sinnvoller jedoch als explizite Wortlisten zu vermitteln, erscheint es, **das „Wie“ der Vermittlung** zu betrachten; so sollten „Wörter nicht nur beiläufig und unsystematisch“ (Apeltauer 2020: 315) vermittelt werden, „sondern bezogen auf die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden sowie orientiert an ihrem jeweiligen Sprachentwicklungsstand ausgewählt“ werden.

Insbesondere die **Wiederholung der vermittelten Wörter** ist entscheidend:

- Während monolinguale Kinder im Erstspracherwerb ca. acht Wiederholungen am Tag sowie mehrere Wiederholungen an den Folgetagen benötigen, um ein Wort abzuspeichern (Childers/Tomasello 2006), hängt die Wiederholungsanzahl bei DaZ-Lernenden von der sprachlichen und kulturellen Nähe zur Zielsprache ab.
- Je nachdem geht man von sechs bis zwölf Wiederholungen aus.
- Vor allem das **Vorlesen** kann im Wortschatzerwerb hilfreich sein; so können sich Schüler*innen bis zu 30% der Wörter eines vorgelesenen Textes merken, sofern er innerhalb einer Woche öfter vorgelesen und die komplexen Begriffe erläutert werden.
- Insgesamt ist es für die Wortschatzarbeit also relevant, „dass die zu erwerbenden Ausdrücke **hinreichend oft gelesen, gehört, gesprochen, geschrieben und in gewissen Abständen wiederholt** werden“ (Berkemeier 2018: 325).

Zur expliziten Vermittlung von Wörtern schlägt Biemiller (2011) vor, dass Wörter, die 80% der Schüler*innen eines Schuljahres verstehen, nicht explizit vermittelt werden müssen, Wörter, die nur von 40% verstanden werden, hingegen schon. Es wird angenommen, dass morphologisch einfache und transparente Wörter, die auf Konkretes hinweisen, in der Regel vor morphologisch komplexeren und weniger transparenten Wörtern (z.B. vorsichtig) oder solchen mit abstrakter Bedeutung erworben werden.

Die Auswahl der Wörter für die Wortschatzarbeit ist also abhängig vom jeweiligen Lernstand und den Vorerfahrungen.

4. Welche Methoden eignen sich – sowohl für das Lernen in einer separaten Deutschfördergruppe als auch für Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler am Klassenunterricht teilnehmen? Welches Material ist empfehlenswert?

Für den Schriftspracherwerb liegen verschiedene Methoden vor, die an verschiedenen Ebenen des Schriftsystems anknüpfen und demnach unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Während z.B. **Anlauttabellen** primär das Ziel verfolgen, die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu vermitteln, knüpft die **Häuschen-Methode** als silbenanalytische Methode an der Schärfung und Dehnung in Zweisilbern an.

Da das deutsche Schriftsystem verschiedene Ebenen umfasst, kann eine Methode allein wahrscheinlich nicht zur Vermittlung ausreichen.

Zwei Methoden, die ebenso in den Impulsvorträgen der BiSS-Akademie NRW zum Thema „(Zweit-) Alphabetisierung im Deutschen“ vorgestellt wurden, sind einerseits:

- **die kontrastive Hörtablette** zur Vermittlung der Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie
- andererseits **die Silbenkette** inklusiver morphologischer Markierungen (Berkemeier 2019) zur Vermittlung des silbischen Lesens und Schreibens sowie des morphologischen Prinzips.

Da das Deutsche, wie in der Antwort zu Frage 2 beschrieben, eine Alphabetschrift darstellt, sollten die Lernenden einen Überblick über die zu erwerbenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen des Deutschen erhalten. Dafür eignet sich die kontrastive Hörtablette. Sie hat im Vergleich zu Anlauttabellen den Vorteil, dass sie es den Lernenden ermöglicht, den einzelnen Laut, der zu einem Graphem gehört, abzuhören. Zudem werden keine Vorerfahrungen im Bereich Wortschatz vorausgesetzt, da die Hörtablette nicht – anders als die meisten Anlauttabellen – mit Bildern arbeitet, die sich die Lernenden zuerst erschließen müssen. Die Hörtablette kann von Lernenden mit unterschiedlichen Vorerfahrungen für verschiedene Zwecke genutzt werden. Mithilfe der Hörtablette können Lernende von Anfang an auf das gesamte Inventar an Phonem-Graphem-Korrespondenzen zugreifen und sie zumindest zum lautgetreuen Schreiben nutzen.

Die orthographische Prinzipien des Deutschen (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion, Doppelkonsonantenschreibung) können damit nicht bzw. nur sehr eingeschränkt vermittelt werden.

Zur Hörtablette sowie allen dazugehörigen Informationen und Nutzungsmöglichkeiten gelangt man über den folgenden Link: https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/hoertabelle_schueler/.

Der Orthographieerwerb von DaZ-Lernenden unterscheidet sich in der Regel nicht von Lernenden im Erstspracherwerb. Demnach kann die Silbenkette nicht nur im monolingualen Schriftspracherwerb, sondern ebenso im Zweitspracherwerb eingesetzt werden. Die Silbenkette ermöglicht den Lernenden einen direkten Zugang zur Wortschreibung; im Material sind alle durch das silbische und morphologische Prinzip begründeten Wortschreibungsphänomene abgedeckt. Beide Materialien können von den Lernenden eigenständig oder, im Fall der Silbenkette, in Zweierteams bearbeitet werden. Die Materialien der Silbenkette, darunter die Erklärvideos, Lösungshefte und Hinweise zur Unterrichtsplanung für Lehrkräfte sind über den folgenden Link erreichbar: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/silbenkette/>.

Basierend auf der in der Frage 2 ausgeführten Heterogenität der DaZ-Lernenden und ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen, sollte darüber hinaus beachtet werden, **an die jeweilige Zielgruppe angepasste didaktische Entscheidungen** zu treffen und die jeweiligen **Vorerfahrungen der Lernenden** zu nutzen. Dies kann beispielsweise anhand der kontrastiven Betrachtung der Erst- und Zweitsprache geschehen; es können Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede benannt werden, was nicht zuletzt zu einer Wertschätzung der Erstsprache der DaZ-Lernenden führt.

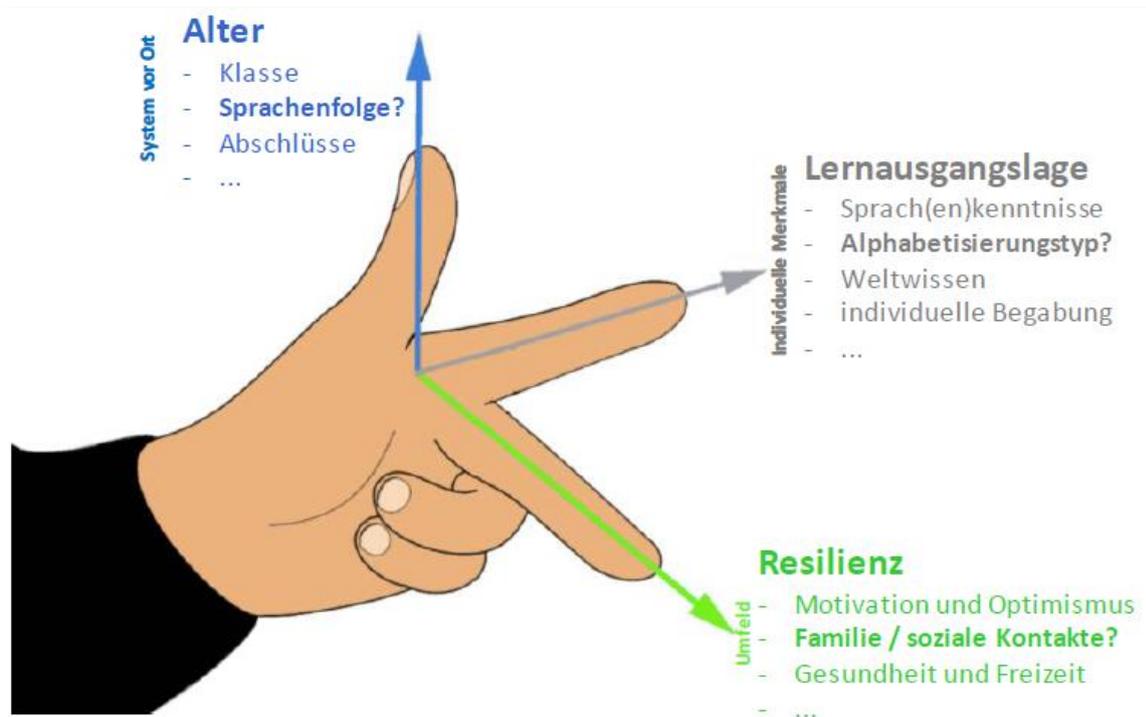
5. Wie kann Diagnostik in einer heterogenen Lerngruppe konkret aussehen?

Es gibt zahlreiche Empfehlung zur Gestaltung eines ersten Kennlerngesprächs neu ankommender Schülerinnen und Schüler, in dessen Rahmen auch Informationen zu den vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen erfragt werden können, u.a.:

- Gesprächsleitfaden für das Erstgespräch mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/lemawi_gespraechsleitfadene_g_deutsch.pdf
- BiSS-Bildung durch Sprache und Schrift: <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/06/BiSS-Broschuere-NeuZugewanderte-Erstkontakt.pdf>

Zusätzlich können bewusst eingesetzt Übungsformen in den ersten Unterrichtstagen einen Überblick über die schriftsprachlichen und mündlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, ohne eine Testsituation herzustellen. Einfache Schwungübungen verraten z.B. viel darüber, ob ein Kind bzw. ein Jugendlicher es gewohnt ist, mit einem Stift umzugehen oder sich auf einem leeren Blatt zu orientieren.

Alle Diagnosesituationen sollten – wie in der folgenden Grafik dargestellt - durch einen ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sein:



© Landesstelle Schulische Integration

6. Welche Raumausstattung ist für einen Alphabetisierungsprozess geeignet?

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass den Schülerinnen und Schülern ein Raum oder Raumteil in der Schule zur Verfügung steht, der im Rahmen der Deutschförderung genutzt werden kann. Grundsätzlich sollten alle Möglichkeiten zur Mitgestaltung dieses Raums durch die Kinder und Jugendlichen genutzt werden.

Darüber hinaus empfiehlt es sich, Entscheidungen zur Raumgestaltung an den folgenden Kriterien auszurichten:

Kriterium	Beispiele und Erläuterungen
<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung einer Willkommenskultur 	<ul style="list-style-type: none"> - Aushängen einer Weltkarte, in der die Schülerinnen und Schüler ihr Herkunftsland kennzeichnen - Aushängen des Kalenders der Sprachen - Aushängen des Interreligiösen Kalenders (als Orientierung für die Lehrkräfte)
<ul style="list-style-type: none"> - bewusster Einsatz von Bildern im Klassenraum 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermeidung von zu vielen visuellen Reizen zur gleichen Zeit - Berücksichtigung von Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schülern mit dem Deuten von Bildern; Vermeidung von Tabellen oder komplexen bildlichen Darstellungen für lernungewohnte Schülerinnen und Schüler - Berücksichtigung unterschiedlicher Bedeutungen von bildlichen Darstellungen in den Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualisierung von regelmäßig wiederkehrenden Arbeitstechniken: <div data-bbox="746 927 1278 1048" style="text-align: center; border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 10px 0;">  <p style="font-size: small; margin: 0;">© Landesstelle Schulische Integration</p> </div> - Hinterlegen von Wörterbüchern oder weiteren Medien in verschiedenen Herkunftssprachen, auf die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf zurückgreifen können - Arbeit mit der Idee „Das Wort der Woche“: pro Woche wird ein Wort aus einem Themenbereich ausgewählt, der für die Lernenden relevant ist; das Wort wird in verschiedenen Zusammenhängen verwendet, im Raum auf verschiedene Weise bildlich dargestellt und in einen strukturierten Wortschatzaufbau integriert
<ul style="list-style-type: none"> - Veröffentlichung von Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Aushängen von Lernergebnissen, die neu in eine Gruppe kommende Schülerinnen und Schüler ermutigen können - Aushängen von Gruppenergebnissen, die im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung von Projekten o.ä. entstanden sind

7. Wie helfe ich Kindern und Jugendlichen, die Vorerfahrungen im Schreiben und Lesen von rechts nach links haben?

Bei Schülerinnen und Schülern, die in einem Schreibsystem alphabetisiert wurden, welches von rechts nach links ausgerichtet ist (z.B. Arabisch oder Hebräisch), verläuft die Blickrichtung (Lesen und Schreiben) ebenfalls von rechts nach links. Daher kann es bei der Umstellung auf das lateinische Schriftsystem zu Problemen kommen.

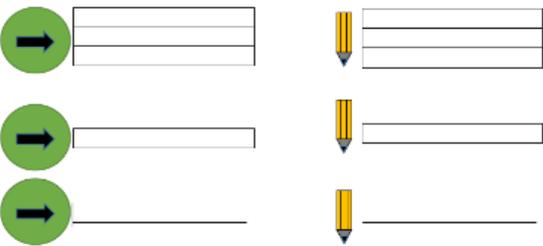
Das Auge folgt intuitiv der eintrainierten Schreib-/Leserichtung und die damit verbundenen kognitiven Aktivitäten laufen in Zusammenhang mit der bevorzugten Blickrichtung ab. Buchstaben, Silben und auch Ziffern können bei der Umstellung der Schreibrichtung zunächst verdreht oder gespiegelt (oder beides) werden, Bücher werden „von hinten“ aufgeschlagen, Seite 1 wird am Ende des Buches gesucht oder Arbeitsblätter von rechts nach links bearbeitet. Hierdurch entsteht schnell der Eindruck einer Überforderung, die Frage nach dem Vorliegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche oder einer Schwäche im Bereich der Zahl-/Mengenvorstellung. Sehr häufig ist dies jedoch kein Zeichen einer Lernbeeinträchtigung, sondern Ausdruck der bisherigen Schrifterfahrungen der Kinder und Jugendlichen.

Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler können Sie dies tun (s. unten bildliche Darstellung):

- Bringen Sie einen markierten Startpunkt an der linken Seite der Lineaturen an.
- Kleben Sie einen Pfeil mit der Lese-/Schreibrichtung auf den Tisch.
- Fertigen Sie den Pfeil verkleinert an und laminieren ihn. Dieser kann beim Lesen unter die Zeile gelegt werden.
- Kleben Sie einen Start-Button auf eine große Büroklammer und klemmen diese oben an die linke Seite des Buches/Hefes. (Nicht für Linkshänder geeignet)
- Für die digitale Arbeit: Hinterlegen Sie die oben genannten Tipps als PDF-Datei, sodass die Lese-/Schreibrichtung im gesplitteten Bildschirm dauerhaft eingeblendet werden kann.
- Machen Sie die Schülerinnen und Schüler bewusst auf die Vorderseite des Buches oder Hefes aufmerksam.
- Wenn möglich, kleben Sie Aufkleber o.ä. auf die Vorderseite des Buch-/Hefteinbandes oder fertigen Sie einen Umschlag an, der die Vorderseite hervorhebt. Der Umschlag kann gerne von den Schülerinnen und Schülern selber künstlerisch gestaltet werden.
- Markieren Sie auf einzelnen Arbeitsblättern die Reihenfolge der Bearbeitung. Im Umgewöhnungsprozess können Arbeitsblätter oft überfrachtet sein und zu einer Reizüberflutung führen. Hier gilt: Weniger ist mehr. Manchmal ist es sinnvoller, das Arbeitsblatt abschnittsweise anzubieten.

Dies können Sie tun (Umgewöhnung der Schreibrichtung von rechts nach links):

Markieren Sie die Lineaturen:



Kleben Sie den Startbutton auf eine große Büroklammer, heften Sie diese an die linke Seite.



Kleben Sie den Pfeil auf den Tisch.



Laminieren Sie den Pfeil für die Buchseite.



umknicken

© Dorothee Kraemer, Landesstelle Schulische Integration

8. Literaturverzeichnis/Quellen

- Anderson, Richard C./Nagy, William E. (1993): The Vocabulary Conundrum. Urbana III: Center of the Study of Reading.
- Apeltauer, Ernst (2020): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 306-326.
- Berkemeier, Anne (2018): Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biemiller, Andrew (2011): Words that children need in primary and preschool years. EET Conference.
- Childers, Jane B./Tomasello, Michael (2006): Are nouns easier to learn than verbs? Three experimental studies. In: Hirsh-Pasek, Kathy/Michnick-Golnikoff, Roberta (Hrsg.): Action meets word. How children learn verbs. Oxford: University Press. S. 311-335.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn E./Marshal, John C./Coltheart, Max (Hrsg.): Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: LEA. S. 301-330.
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brüggelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude.
- Markov, Stefan/Waggershauser, Elena (2018): Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 394-409.
- Nagy, William E./Herman, Patricia A. (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge. Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M.G./Curtis, M.E. (Hrsg.): The nature of vocabulary acquisition. LEA. S. 19-35.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie-Verlag. S. 17
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Valtin, Renate (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Betz. S. 76-88.