

DVV-Rahmencurricula kompakt

Lesen und Schreiben

Grundlagen



Die *DVV-Rahmencurricula* stellen dar, wie Lehrkräfte in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen Erwachsenen systematisch Schreibkenntnisse vermitteln und sie beim schrittweisen Aufbau ihrer Lesekompetenz unterstützen können. Die Rahmencurricula geben damit Empfehlungen für einen Unterricht, in dem die Teilnehmer*innen im Mittelpunkt stehen, sodass sie nicht überfordert werden und nachhaltige Lernerfolge erreichen.

Dieses Heft enthält sowohl das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* als auch das *DVV-Rahmencurriculum Lesen*. Beide Rahmencurricula beschreiben nicht nur Lernziele, sondern auch die Wege dorthin. Sie helfen neuen Lehrkräften bei der Einarbeitung und erfahrenen Kursleiter*innen beim Auffrischen ihrer Kenntnisse.

Das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* umfasst in der Neuauflage zwei Teile. Im ersten Teil geht es um die Vermittlung der Fähigkeit, einfache Texte flüssig zu schreiben. Wie Lehrkräfte dabei vorgehen können, beschreibt Prof. Dr. Afra Sturm (PH FH Nordwestschweiz) in der Handreichung „Texte schreiben in der Grundbildung“. Afra Sturm erklärt, wie Lehrkräfte die Kompetenzen ihrer Teilnehmer*innen einschätzen und sie individuell, aber auch unter Nutzung der Lernmöglichkeiten in der Gruppe fördern können.

Im zweiten Teil des *DVV-Rahmencurriculums Schreiben* geht es um die Vermittlung von Rechtschreibverständnis. Prof. Dr. Jakob Ossner erläutert, wie Lehrkräfte die Systematik der deutschen Orthografie nutzen können, um die Rechtschreibung für ihre Teilnehmer*innen durchschaubar zu machen. Anschließend definiert er Kompetenzen auf vier Stufen (*Alpha-Levels*), die für das Erlernen der Rechtschreibung relevant sind.

Im *DVV-Rahmencurriculum Lesen* erklärt zunächst Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Goethe-Universität Frankfurt a. M.) in einem Grundlagentext, worauf es bei der Vermittlung von Lesekenntnissen ankommt. Darauf folgt eine Darstellung der Lernziele beim Erwerb von Lesefähigkeit, wieder gegliedert in vier *Alpha-Levels*. Zu jedem Lernziel gibt es Tipps von erfahrenen Lehrkräften für das Vorgehen im Unterricht.

Zu jeder in den *DVV-Rahmencurricula* beschriebenen Kompetenz bzw. zu jedem Lernziel bietet der DVV auf www.grundbildung.de kostenlos Lehr- und Lernmaterial an. Das entlastet die Lehrkräfte, sodass sie sich auf die kreative Gestaltung ihres Unterrichts konzentrieren und auf den jeweils individuellen Lernbedarf der Teilnehmer*innen eingehen können.

Einfach gut unterrichten. Die DVV-Rahmencurricula

www.grundbildung.de



Sabine Pfeiffer,
Kursleiterin

”

Ich kann allen Kolleg*innen
nur empfehlen, diese
Materialien zu nutzen.
Eine absolute Entlastung!

DVV-Rahmencurriculum Schreiben

Texte schreiben in der Grundbildung _____ 5

Afra Sturm

Grundlagen der deutschen Orthografie _____ 42

Jakob Ossner

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie) _____ 54

Jakob Ossner

DVV-Rahmencurriculum Lesen

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung _____ 70

Cornelia Rosebrock

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen _____ 88

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

Beratung: Cornelia Rosebrock und Andrea Wetterauer

DVV-Rahmencurriculum Schreiben

Teil I: Texte schreiben in der Grundbildung

Afra Sturm

1. Grundlagen	5
2. Mit dem Verschriften die Voraussetzung fürs Vertexten schaffen	8
2. 1 Das Verschriften evaluieren	8
2. 1. 1 Verschriften im weiteren Sinn evaluieren	8
2. 1. 2 Handschrift evaluieren	12
2. 2 Das Verschriften fördern	13
2. 2. 1 Automatisierung	13
2. 2. 2 Handschrift fördern	14
2. 2. 3 Rechtschreibung fördern	15
2. 2. 4 Verschriften im weiteren Sinn fördern	16
2. 3 Das Verschriften entlasten	19
3. Vertexten als literale Teilhabe	22
3. 1 Mit guten Lernarrangements die Teilhabe ermöglichen	22
3. 2 Das Vertexten unterstützen	25
3. 2. 1 Textsortenwissen vermitteln	25
3. 2. 2 Eine Planungsstrategie vermitteln	26
3. 2. 3 Eine Korrekturstrategie vermitteln	29
3. 3 Das Vertexten formativ evaluieren	31
4. Literatur	32
5. Anhang	35
5. 1 Aufgaben zur Förderung des Verschriftens im weiteren Sinne	35
5. 2 Situierete und profilierte Schreiblernarrangements	37
5. 2. 1 Alltägliche Situationen	37
5. 2. 2 Die eigene Lerngruppe als Schreib-Community	38

Texte schreiben in der Grundbildung

Afra Sturm

1. Grundlagen

Schreiben ist eine höchst anspruchsvolle Tätigkeit: Beim Verfassen von Texten – seien es komplexe Texte wie Berichte oder Briefe, einfache Texte wie Notizen oder Einkaufslisten u.Ä. – müssen verschiedene kognitive Prozesse gebündelt und miteinander koordiniert werden. So muss man sich u.a. überlegen, an wen man schreibt, was genau man mitteilen möchte, wie man etwas Bestimmtes formulieren sollte und wie der Text aufgebaut sein soll. Solche Aspekte können unter dem Begriff **Vertexten** zusammengefasst werden. Zusätzlich muss das Vertexten mit (fein-)motorischen Aktivitäten (Handschrift oder Tastaturschreiben) sowie orthografischen Überlegungen abgestimmt werden. Letzteres wird oft als **Verschriften** bezeichnet.

Aus einer didaktischen Perspektive bieten sich damit analog zwei Förderschwerpunkte an. Sie lassen sich stark vereinfacht wie folgt auf die Alpha-Levels 1–4 beziehen:

Alpha-Level 1: Buchstaben-Ebene	Verschriften	Vertexten
Alpha-Level 2: Wort-Ebene		
Alpha-Level 3: Satz-Ebene		
Alpha-Level 4: Text-Ebene (einfache Texte)		

Abbildung 1: Überblick Förderschwerpunkte Schreiben und Alpha-Levels

Abbildung 1 ist dabei so zu lesen, dass das Verschriften zu Beginn den eigentlichen Schwerpunkt bildet, das Vertexten aber nicht ganz ausgeblendet werden soll: Da Schreiben anspruchsvoll und anstrengend ist, braucht es immer auch die Erfahrung, dass sich Schreiben lohnt. Die Anstrengung lohnt sich dann, wenn man erfahren kann, dass man schriftlich «etwas zu sagen hat», dass man mit einem Text bei Leser*innen etwas bewirken kann. Entsprechend wird in dieser Handreichung auch aufgezeigt, wie sich Lernarrangements einsetzen lassen, die die Last des Verschriftens so reduzieren, dass die Lernenden dennoch möglichst früh Erfahrungen mit dem Vertexten machen können. Mit zunehmenden Fortschritten kann dann der Schwerpunkt mehr und mehr auf das Vertexten verlagert werden.

Zum Verschriften gehört nicht nur eine flüssige und leserliche **Handschrift** bzw. ein sicheres Tastaturschreiben, sondern auch eine weitgehend sichere **Rechtschreibung** und das entsprechende Rechtschreibwissen (vgl. dazu das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben Orthografie* von Ossner in diesem Heft): Zeigen sich in der Handschrift (oder dem Tastaturschreiben) sowie der Rechtschreibung besondere Schwierigkeiten, wirkt sich dies auf alle anderen Bereiche des Schreibens aus.

Des Weiteren wird zum Verschriften teilweise auch das **Formulieren** gerechnet: Gemeint ist damit, dass man über (schrift-)sprachliches Wissen verfügen muss. Wenn man eine (vage) Idee hat, was man schreiben möchte, man weiß aber nicht, wie man das formulieren soll, dann kann man letztlich nichts schreiben. Da schriftliche Kommunikation teilweise anderen Wortschatz voraussetzt als mündliche Kommunikation, müssen Lernende mit Deutsch als Erstsprache wie auch Lernende mit Deutsch als Zweitsprache ihren Wortschatz ausbauen, um sich schriftlich ausdrücken zu können. Ebenfalls gilt für beide Lerner*innengruppen, dass schriftliches Formulieren viel Übung voraussetzt:

Wer beim Schreiben zu lange überlegen muss, wie etwas formuliert werden soll, schreibt in der Regel auch in sehr kleinen Portionen mit längeren Pausen dazwischen. Auf diese Weise wird das Schreiben sehr

kleinschrittig, sodass weitere Ideen vergessen werden, das eigentliche Schreibziel aus dem Blick gerät. Müssen die Lernenden zusätzlich immer wieder überlegen, wie ein Wort zu schreiben ist oder kämpfen sie mit der Handschrift, führt dies zu vermehrten Unterbrechungen und Pausen. In dieser Handreichung werden deshalb Übungsformen vorgeschlagen, die dazu beitragen können, eine Art Schreibroutine aufzubauen.

In erster Linie wird nicht geschrieben, um zu zeigen, dass man orthografisch korrekt und handschriftlich schön schreiben kann, sondern weil man literal teilhaben, mit einem (eigenen) Text etwas «sagen» möchte. Das kann beruflich situiert sein, indem man ein (kurzes) Arbeitsprotokoll verfertigen muss und so bspw. für die Rechnungsstellung belegt, welche Arbeit ausgeführt wurde, welche Materialien zusätzlich benötigt wurden. Ist jemand in der Freizeit bspw. Fußballtrainer*in für Kinder und Jugendliche, muss die Person die Eltern schriftlich informieren können (über ein anstehendes Turnier u.a.). Dieser Aspekt wird als **Vertexten** bezeichnet und umfasst auch die Fähigkeit, bei Bedarf einen Text zu planen und zu überarbeiten. Des Weiteren gehört das Wissen dazu, wie etwa ein typisches Arbeitsprotokoll oder ein Elternbrief aufgebaut ist.

Die folgende Tabelle zeigt einen detaillierteren **Überblick über die Förderschwerpunkte** Verschriften und Vertexten: Zentral für eine gelingende Förderung ist, dass sowohl beim Verschriften als auch beim Vertexten nicht nur das Produkt – also der (Mini-)Text – fokussiert wird, sondern auch der jeweilige Prozess und damit verbundenes Wissen einbezogen werden.

Evaluieren und Fördern im Bereich Schreiben			
	Prozess	Produkt	Wissen
Verschriften	flüssige Handschrift / flüssiges Tastaturschreiben sichere Rechtschreibung flüssiges Formulieren (Sprachwissen abrufen)	Leserlichkeit Korrektheit Umfang, Angemessenheit	Rechtschreibwissen: Regelwissen, Proben ... Sprachliches Wissen (Wortschatz im weiteren Sinne)
Vertexten	Makroprozesse: Planen, Formulieren, Überarbeiten Selbstregulation Motivationale Aspekte	Genre (narrativ, argumentativ ...), Textsorten , Textprozeduren Zwischen- und Hilfstexte	Textsortenwissen (prototypischer Aufbau unter anderem) Schreibbezogenes Wissen: Schreibprozesse, Schreibstrategien, über sich als Schreiber*in

Tabella 1: Überblick über die Förderschwerpunkte Verschriften und Vertexten

Förderansätze im Bereich des Verschriftens können sowohl die einzelnen Teilfähigkeiten fokussieren – also nur die Handschrift oder nur die Rechtschreibung – als auch das Zusammenspiel aller Teilfähigkeiten, und zwar insbesondere in Verbindung mit dem Formulieren. Dies wird in Kapitel 2 genauer erläutert. Das Vertexten wird in Kapitel 3 ausgeführt: Dabei spielt die Vermittlung von Schreibwissen sowie von Schreibstrategien eine wichtige Rolle.

Anzumerken ist, dass Studien zur Wirksamkeit bestimmter Verfahren i.d.R. nicht zu erwachsenen Lernenden mit Schreibschwierigkeiten durchgeführt wurden: Während zum Lesen inzwischen mehrere Studien auch zu erwachsenen Lerner*innen vorliegen, können für den Bereich Schreiben erst vereinzelte Studien beigezogen werden. In Anlehnung an Kruidenier, MacArthur & Wrigley (2010) sei deshalb betont, dass Studien mit Schüler*innen der Sekundarstufe I/II durchaus wichtige und hilfreiche Hinweise liefern können, zumal die grundlegenden zu erwerbenden Kompetenzen dieselben sind. Dennoch sind solche Studien mit entsprechender Vorsicht zu genießen: Dies darf bspw. nicht dazu führen, dass grundlegende Kompetenzen ohne Bezug zum Alltag oder zu beruflichen Anforderungen vermittelt werden (Cheville & Finders, 2008). Das würde erst recht dazu führen, dass Schreiben von Erwachsenen mit Schreibschwierigkeiten als eine «Geheimwissenschaft», als unattraktiv, als zu vermeidende Anstrengung wahrgenommen wird.

Bei der Erarbeitung von Lernarrangements für Erwachsene ist deshalb vor allem Folgendes zu beachten:

- a) Relevanz:** Lernarrangements, die sich an Erwachsene richten, müssen relevant sein (beruflich oder im Alltag). Im Bereich des Verschriftens kann dies in erster Linie über den schriftlichen Formulierungswortschatz erreicht werden (das schließt berufliche Fachbegriffe ein). Mit Blick auf das Vertexten sind es nicht nur häufige oder prototypische Textsorten, die es zu vermitteln gilt, sondern insbesondere auch prototypische Schreibarrangements, d. h. Aufgaben mit einer Situierung im Alltag oder Beruf.
- b) Lerngelegenheiten:** Die meisten Kurse für Erwachsene mit Lese-/Schreibschwierigkeiten werden eher einmal pro Woche und nicht täglich durchgeführt, während schulisches Lernen i.d.R. täglich bzw. mehrfach pro Woche stattfindet. Gerade wirksame Fördermaßnahmen im Bereich des Verschriftens setzen jedoch voraus, dass mehrmals pro Woche geübt werden kann. Es stellen sich hier ganz ähnliche Probleme wie etwa in Bezug auf die Förderung von Leseflüssigkeit (Rosebrock, 2015).

Die folgenden Kapitel greifen die Grundpfeiler Relevanz und Lerngelegenheiten nochmals bezogen auf das Verschriften und Vertexten auf.

2. Mit dem Verschriften die Voraussetzung fürs Vertexten schaffen

Um zielführende Fördermaßnahmen wählen zu können, die am entsprechenden Kompetenzniveau ansetzen, braucht es eine Einschätzung der jeweiligen Kompetenzen. Für den Bereich Schreiben steht mit der *Alpha-Kurzdiagnostik* (Ossner, 2016) passend zum *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* ein Diagnoseinstrument zur Verfügung, das Rechtschreibung isoliert, d. h. unabhängig von einer Textproduktion, erfasst (die Handreichung erläutert auch, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind). Auf diesen Bereich wird hier deshalb nicht weiter eingegangen. In Kapitel 2.1 wird dagegen erläutert, wie Handschrift isoliert sowie Verschriften als Ganzes erfasst werden können. Darauf aufbauend wird in Kap. 2.2 ausgeführt, wie die einzelnen Bereiche gefördert werden können.

2.1 Das Verschriften evaluieren

In Kap. 2.1.1 wird ein Verfahren vorgestellt, das zur Erfassung des Verschriftens eingesetzt werden kann, bei dem Handschrift, Rechtschreibung und schriftliches flüssiges Formulieren im Verbund erfasst werden. Anschließend wird in Kap. 2.1.2 ausgeführt, wie bei Bedarf nur die handschriftlichen Fähigkeiten beobachtet und analysiert werden können.

2.1.1 Verschriften im weiteren Sinne evaluieren

Das Zusammenspiel von Handschrift bzw. Tastaturschreiben, Rechtschreibung und schriftlichem Formulieren wird in Abbildung 2 verdeutlicht (Sturm, Nänny & Wyss, 2017). Sie zeigt die beteiligten zentralen Prozesse des Verschriftens genauer auf und deutet auch an, dass Verschriften im engeren Sinn möglichst so erfolgen sollte, dass man beim Schreiben nicht über die Handschrift oder die Rechtschreibung nachdenken sollte. Beim Formulieren dagegen ist es wichtig, dass man immer überlegen kann, ob es sich um eine passende oder angemessene Formulierung handelt.

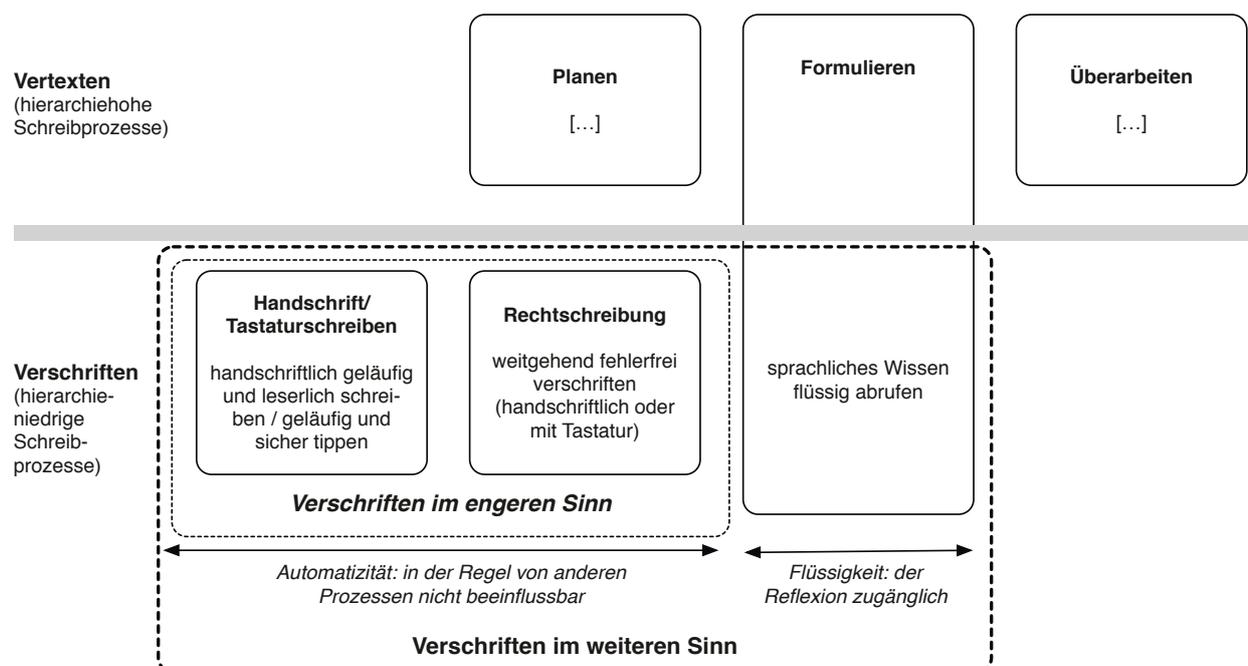


Abbildung 2: Überblick über die zentralen Schreibprozesse (Sturm et al., 2017)

Texte schreiben in der Grundbildung

Abbildung 2 deutet an, wie Verschriften im weiteren Sinn mit dem Vertexten zusammenhängt. Verschiedene Studien belegen denn auch Zusammenhänge zwischen Verschriften im weiteren Sinn und der Textqualität. Verschriften im weiteren Sinn wird i.d.R. so erfasst, dass möglichst keine Planungs- und Überarbeitungsprozesse stattfinden: Das schriftliche Formulieren bleibt – wie Abbildung 2 verdeutlicht – jedoch ein wichtiger Bestandteil. Eingesetzt wird ein Impuls, der möglichst vorhandenes Wissen abrufen (Abbildung 3). Damit sie sich im nächsten Schritt auf das Verschriften im weiteren Sinn konzentrieren können, werden die Teilnehmenden vor dem Schreiben gebeten, darüber nachzudenken, was sie schreiben wollen.

Denken Sie an Ihren Beruf oder an ein Hobby. Stellen Sie sich nun Folgendes vor: Ihr Freund oder ihre Freundin kennt Ihren Beruf oder Ihr Hobby nicht. Beschreiben Sie möglichst genau, was Sie dabei tun. Und zwar so, dass Ihr Freund oder ihre Freundin Ihren Beruf oder Ihr Hobby versteht.

Denkzeit: exakt 1 Minute
Schreibzeit: exakt 3 Minuten

Abbildung 3: Impuls zur Erfassung von Schreibflüssigkeit bei Erwachsenen (Sturm, 2014)

Die folgenden zwei Beispiele zeigen eine Schreibprobe zu Beginn eines Kurses für erwachsene Lerner*innen, die mit dem Impuls aus Abbildung 3 durchgeführt wurde: Abbildung 4 verdeutlicht in erster Linie mangelnde *Flüssigkeit* – die Lernerin schreibt in drei Minuten vergleichsweise wenig, wenn auch weitgehend korrekt –, während Abbildung 5 zusätzlich mangelnde *Akkuratheit* illustriert, also eine geringe orthografische (inkl. Zeichensetzung) und grammatische Korrektheit sowie teilweise Fehler in der semantischen Angemessenheit. In diesem Beispiel zeigen sich durchgehende Verschriftungsschwierigkeiten.

<p>An der Freizeit gehe ich zum Park. An der Freizeit reise ich oft in der Welt An der Freizeit fahre ich</p>	<p>27 Silben 27 korrekte Silben 100% korrekte Silben 62% insgesamt korrekt (Handschrift, Rechtschreibung, Formulierungen)</p>
---	---

Abbildung 4: Schreibprobe aus einem Alphabetisierungskurs

<p>Ich bin edem im Rewe und Tuhe auch da gerne da Arbeit Ja und Tuhe in der Freizeit PS4 spielen zum Beispiel Fifa 19 oder we 2k 19 und Shischalachen mit mein kusen.</p>	<p>45 Silben 33 korrekte Silben 73% korrekte Silben 19% insgesamt korrekt (Handschrift, Rechtschreibung, Formulierungen)</p>
---	--

Abbildung 5: Schreibprobe aus einem Alphabetisierungskurs

Flüssigkeit wird hier in Form von Anzahl Silben und nicht Anzahl Wörter erfasst, da die Silbe – eigentlich eine Kombination von Silbe und Morphem – die relevante Größe im handschriftlichen oder Tastaturschreiben darstellt (Will, Weingarten, Nottbusch & Albes, 2003). Die orthografische Korrektheit der Silben wird nur im Kontext des Wortes, in dem sie vorkommen, eingeschätzt:

Texte schreiben in der Grundbildung

Schreibt eine Lernerin «in mein frei seit», so werden sämtliche Silben als korrekt bewertet, da es sich um mögliche deutsche Ausdrücke handelt, die so auch korrekt sind. Würde die Lernerin jedoch «freiseit» zusammenschreiben, wäre die zweite Silbe als falsch zu bewerten. Der Satzkontext wird zur Bestimmung der korrekten Silben also ausgeblendet. In Abbildung 6 sind die korrekten Silben mit einem roten Strich gekennzeichnet (eine falsche Silbe würde man mit einem roten «x» markieren).

Um die Akkuratheit insgesamt auszuwerten, werden zwei Wörter nun im Satzkontext beurteilt. Bezogen auf das vorherige Beispiel «in mein frei seit mach» bestehen diese Sequenzen aus je zwei Wörtern «[in mein] [frei seit mach]». Beide Sequenzen sind nun als falsch zu bewerten: die erste Sequenz, weil sie grammatisch nicht korrekt ist, die zweite, weil sie orthografisch bezogen auf Wortschreibung, Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung nicht korrekt ist. Die einzelnen Fehlerbereiche werden jedoch nicht einzeln ausgewiesen.

In Abbildung 6 zeigen zwei kurze Querstriche am linken Rand der Klammerung an, dass diese Sequenzen aus zwei Wörtern im Satzkontext als nicht akkurat beurteilt werden:

	27 Silben 27 korrekte Silben 100% korrekte Silben 62% insgesamt korrekt (Handschrift, Rechtschreibung, Formulierungen)
--	--

Abbildung 6: Auswertung der Schreibprobe aus Abbildung 4

Um diese Beispiele besser einschätzen zu können, ist ein Vergleich mit Lernenden hilfreich, die eine dreijährige Berufslehre absolvieren (Sturm, 2014): So schreiben diese in drei Minuten rund 87 Silben, die im Schnitt zu rund 98% korrekt sind; zudem sind ihre Schreibproben gesamthaft gesehen zu durchschnittlich 77% korrekt. Die beiden Beispiele oben zeigen also einen entsprechenden Förderbedarf.

Eine solche Schreibprobe kann auch aufzeigen, dass hinsichtlich des Verschriftens kaum Förderbedarf angezeigt ist, wie dies Abbildung 7 illustriert. Zwar kann dieser Kursteilnehmer in drei Minuten deutlich weniger als ein durchschnittlicher Berufsschüler oder eine durchschnittliche Berufsschülerin schreiben. Da er aber in Bezug auf die Korrektheit überdurchschnittliche Werte erzielt, dürfte bei ihm eine Förderung, die das Vertexten in den Blick nimmt, die besseren Ergebnisse erzielen.

	49 Silben 49 korrekte Silben 100% korrekte Silben 94% insgesamt korrekt (Handschrift, Rechtschreibung, Formulierungen)
--	--

Abbildung 7: Schreibprobe aus einem Alphabetisierungskurs

Auch wenn die Kursteilnehmenden zu Beginn noch wenig schreiben können – weil sie erhebliche Rechtschreibungsschwierigkeiten oder geringe Deutschkenntnisse haben –, kann es sich lohnen, Schreibproben dieser Art zu erheben: Dieses Verfahren erlaubt es, auch kleine Fortschritte sichtbar zu machen, wie Abbildung 8 unten illustriert. Schaffen die Lerner*innen in drei Minuten nur wenige Silben, kann sich die Auswertung auf Silben beschränken.

Texte schreiben in der Grundbildung

Werden die so erfassten Beobachtungen zu den einzelnen Schreibproben zudem analog zur Leseflüssigkeit in einer Lernverlaufstabelle abgetragen (vgl. Rosebrock, 2015), kann der Lernverlauf gerade auch für die Lerner*innen selbst sichtbar gemacht werden (vgl. Abbildung 9). Solche Schreibproben können regelmäßig und in relativ kurzen Abständen wiederholt werden (z.B. alle 3–4 Wochen).

<p>Lafen</p> <p>Si mat Lafen grene an Abenteuer</p>	<p>11 Silben 5 korrekte Silben 45% korrekte Silben</p>
<p>an Kösen die Gemise duzen eine Gemis Sube</p>	<p>15 Silben 9 korrekte Silben 60% korrekte Silben</p>

Abbildung 8: Zwei Schreibproben einer Teilnehmerin über zwei Zeitpunkte hinweg

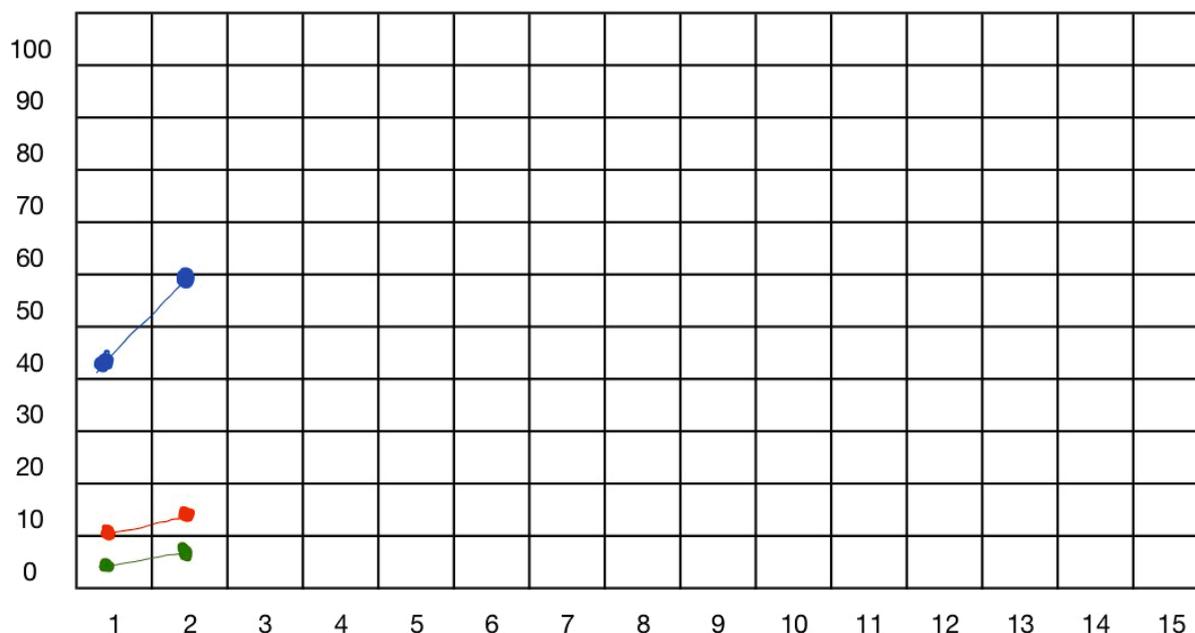


Abbildung 9: Dokumentieren der Fortschritte; x-Achse = Zeitpunkte, y-Achse = Anzahl oder prozentualer Anteil; rot = Anzahl Silben, grün = Anzahl korrekte Silben, blau = prozentualer Anteil korrekte Silben

Eine solche Dokumentation hält nicht nur den Lernverlauf der Lerner*innen fest, sondern kann gleichzeitig Hinweise darauf liefern, ob die getroffenen Maßnahmen zielführend sind. Zeigt der Lernverlauf insgesamt keinen Anstieg über mehrere Zeitpunkte hinweg – dabei kann es zwischendurch zu einem Leistungsabfall kommen –, muss die bisherige Förderung kritisch hinterfragt werden. Zudem: Wenn wie in Abbildung 8 die beiden Schreibproben zu Beginn und am Ende eines Kurses erhoben wurden, der während ca. fünf Monaten wöchentlich stattfand, ist zwar der Leistungszuwachs positiv, insgesamt aber doch (zu) gering. So zeigte sich im Rahmen eines wissenschaftlich evaluierten Projekts von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene weder eine signifikante Zunahme der Flüssigkeit noch der Akkuratheit (Sturm & Philipp, 2013a). Dies ließ sich mehrheitlich darauf zurückführen, dass in den Kursen fast ausschließlich isolierter Rechtschreibunterricht stattfand und die Kursteilnehmenden kaum Gelegenheit hatten, selbst schriftlich zu formulieren bzw. Kürzesttexte zu verfassen.

Sollen die Kursteilnehmenden das Gelernte anwenden und v.a. in ihr eigenes Schreiben übertragen können, brauchen sie entsprechende Schreibgelegenheiten (vgl. dazu Kap. 2.2). Erhalten die Kursteilnehmenden viele Schreibgelegenheiten, darf dies umgekehrt aber nicht dazu führen, dass Rechtschreibunterricht vernachlässigt wird. Schreibgelegenheiten und Rechtschreibunterricht sollten im Gleichgewicht sein.

2.1.2 Handschrift evaluieren

Wenn eine Schreibprobe auf Förderbedarf in der Handschrift verweist und Fördermaßnahmen in Erwägung gezogen werden, kann Handschrift auch isoliert erfasst werden: «Isoliert» bedeutet hier, dass weder Rechtschreibung noch schriftliches Formulieren hineinspielen. Entsprechend wird i.d.R. eine Aufgabe eingesetzt, bei der die Lernenden aus einem Text abschreiben. Idealerweise wird dazu ein Text eingesetzt, der dem Leseniveau der Lernenden entspricht. Wie bei der Schreibflüssigkeit kann eine Schreibzeit von 3 Minuten ausreichend sein. Werden 5 Minuten Schreibzeit angesetzt, kann zusätzlich überprüft werden, ob sich bei etwas längerer Schreibzeit auch Ermüdungserscheinungen zeigen.

Bei der Analyse werden u.a. folgende Kriterien herangezogen:

- Sind die einzelnen Buchstaben für sich leserlich geformt? (Achtung: Dabei geht es nicht darum, dass ein bestimmter Schrifttyp verwendet wird, sondern dass die Buchstaben als solche leserlich sind.)
- Wirkt das Schriftbild sauber?
- Hat die Schrift eine gleichmäßige Schriftrichtung?
- Stimmt das Größenverhältnis der Buchstaben?
- Sind die Wortabstände zu groß, zu klein, (un-)regelmäßig?

Diese Kriterien lassen sich bereits bei der Schreibprobe aus Abbildung 5 anwenden, die hier nochmals wiederholt wird: Das Schriftbild ist nicht sauber – der*die Schreiber*in korrigiert und überschreibt Buchstaben immer wieder –, die Schreibprobe zeigt keine gleichmäßige Schriftrichtung, das Größenverhältnis von kleinen und großen Buchstaben ist nicht ideal und teilweise sind Buchstaben nicht leserlich bzw. nur aus dem Wortkontext heraus ableitbar (vgl. etwa «u» und «a» in «da» bzw. «du» oder «g» in «kuseng»).

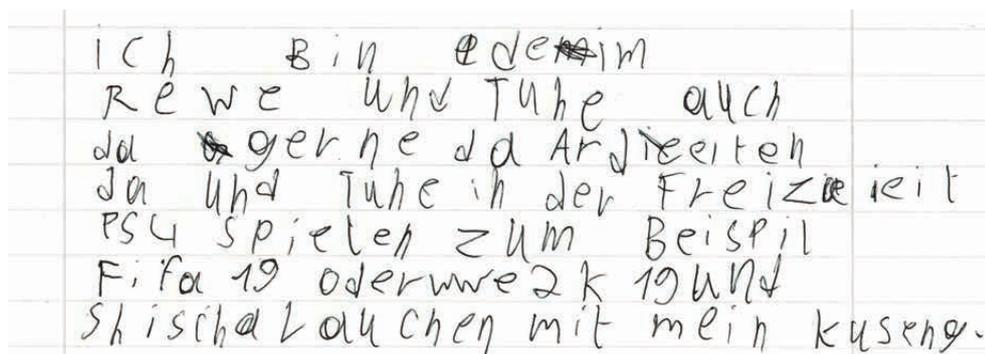


Abbildung 5: Schreibprobe aus einem Alphabetisierungskurs

Die Schreibprobe illustriert zudem den sog. Vertauschungsfehler: So schreibt der oder die Kursteilnehmende u.a. *deim* anstelle von *beim*. Allerdings tritt dieser Vertauschungsfehler nur in Bezug auf d und b auf, und dies auch nicht durchgängig. Es sei darauf hingewiesen, dass solche Vertauschungsfehler seit Längerem nicht mehr als zentraler Indikator für Lese- und vor allem Schreibschwierigkeiten gelten (Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 66). Sie sollten im Rahmen eines Handschrifttrainings – evtl. kombiniert mit einem Training von Leseflüssigkeit – zu beheben sein.

Eine Handschriftanalyse wie hier angedeutet verweist auf Schwerpunkte für die Förderung (vgl. dazu genauer Kap. 2.2): Es kann sich zusätzlich lohnen, die Kursteilnehmenden beim Abschreiben zu beobachten, um auch einen Einblick darin zu erhalten, wie sie die Buchstaben formen, wie sie den Stift halten etc.

2.2 Das Verschriften fördern

Fördermaßnahmen im Bereich des Verschriftens folgen anderen Prinzipien als solche zum Vertexten. Da beim Verschriften Automatisierung und Flüssigkeit im Vordergrund stehen, um mehr kognitive Ressourcen für das Vertexten freisetzen zu können, sind gute Lernarrangements so angelegt, dass sie diese beiden Aspekte fokussieren. Entsprechend sind folgende Grundsätze zentral:

- Die Übungssequenzen sind kurz: in der Regel maximal 10–15 Minuten.
- Eine Übung wird mehrfach wiederholt.
- Es werden mehrmals pro Woche – mindestens drei Mal, idealerweise auch mehr – Übungssequenzen eingebaut.
- Im Anschluss an einen Übungsblock wird ein Lernarrangement zum Vertexten durchgeführt.

Zu beachten ist, dass die Übungszeit in Punkt a) die Instruktion nicht umfasst. Wird etwas neu eingeführt, muss für die Instruktion entsprechend Zeit eingerechnet werden.

Da Verschriften kein Selbstzweck ist, sondern mit einem bestimmten Schreibziel bzw. einer bestimmten Schreibfunktion verknüpft ist, ist es wichtig, immer wieder Lerngelegenheiten zum Vertexten einzubauen (vgl. Punkt d)). Sind bei einzelnen Lernenden die Verschriftungskompetenzen noch zu wenig ausgebildet, wird das Verschriften punktuell so entlastet, dass auch diese Lernenden Erfahrungen mit dem Vertexten sammeln können und damit erleben, dass sie schriftlich etwas zu sagen haben.

In diesem Kapitel wird zunächst noch darauf eingegangen, was Automatisierung und Flüssigkeit meinen, bevor daran anschließend Fördermaßnahmen zur Handschrift (Kap. 2.2.2) und Rechtschreibung (Kap. 2.2.3) vorgestellt werden. Zwar liegen mit Ossner (2015) ausführliche Hinweise zur Rechtschreibung vor: Hier wird jedoch Rechtschreibung nur insoweit aufgegriffen, um die Parallelität besser aufzeigen zu können.

In Kap. 2.2.4 wird erläutert, wie Verschriften im weiteren Sinn gefördert werden kann, insbesondere welche Übungsformen sich auf Wort-, Satz- und Textebene eignen.

2.2.1 Automatisierung

Verschriften im engeren Sinn sollte so ablaufen, dass man beim Schreiben bzw. Vertexten möglichst nicht über Handschrift oder Rechtschreibung nachdenken muss. Um eine solche Automatisierung der Teilfähigkeiten im Bereich Handschrift und Rechtschreibung fördern zu können, werden diese Bereiche «isoliert» gefördert: «Isoliert» bedeutet, dass andere Aspekte – vor allem das Vertexten – möglichst ausgeblendet werden, damit die Lernenden sich nur auf Handschrift bzw. Rechtschreibung konzentrieren können. Exemplarisch zeigt dies folgender Ausschnitt aus einer Rechtschreibübung, in dem auch nur ein bestimmter Aspekt fokussiert wird:

g, d, b, t oder ch – Was ist richtig?

einzi__ ← _____

run__ ← _____

gel__ ← _____

gifti__ ← _____

natürl__ ← _____

Abbildung 10: Rechtschreibübung K3/Ü (Alpha-Level 4), DVV-Rahmencurriculum Schreiben

Wenn man während der Textproduktion ohne groß über das Verschriften im engeren Sinn nachzudenken schreibt, kann man besser überlegen, was man wem wie schreiben möchte. Man hat also mehr Kapazitäten für das Vertexten zur Verfügung. Aber Achtung: Das gilt so für die Überarbeitung nicht, da muss man gezielt über Rechtschreibung oder Handschrift nachdenken können (vgl. auch Kap. 3).

2.2.2 Handschrift fördern

Eine Förderung handschriftlicher Fähigkeiten zeigt dann die beste Wirkung, wenn sie von den spezifischen Schwierigkeiten der Lernenden ausgeht: Das erfordert entsprechend eine Handschriftanalyse – allenfalls kombiniert mit Beobachtungen zu Körper- und Stifthaltung – und darauf aufbauend die Festlegung eines Lernziels, wie dies in Kap. 2.1.2 ausgeführt wurde. Das Lernziel kann sich dabei auf zwei Aspekte konzentrieren: Leserlichkeit und Flüssigkeit (Umfang). Angemerkt sei, dass erwachsene Lerner*innen gut in die Analyse ihrer Handschrift einbezogen werden können (Sassoon & Briem, 2010).

Eine Förderung mit Blick auf Leserlichkeit geht mit einer expliziten Vermittlung durch die Lehrkraft zur Form der Buchstaben und dem damit verbundenen Bewegungsablauf einher: Dabei muss die Lehrkraft je nach Förderbedarf den Bewegungsablauf visualisieren, verbalisieren und auch erklären. Gute Übungen fokussieren im Anschluss an die explizite Instruktion den Bewegungsablauf und zielen auf eine Automatisierung. Zur Festigung eignet sich das Abschreiben kurzer zielgruppengerechter Texte – dabei sollen die Lernenden auf ihre Schwerpunkte achten –, und zwar während maximal 10 Minuten, dafür aber möglichst mehrfach pro Woche. Es kann dabei auch mehrmals der gleiche Text verwendet werden. Dabei ist zu betonen, dass bloße Abschreibübungen nicht zu einem Erfolg führen, sondern dass es vorgängig eine explizite Vermittlung braucht.

Abbildung 11 zeigt im Überblick die wichtigsten Grundsätze einer «guten Praxis», wie sie von Graham (2010) für den schulischen Unterricht formuliert wurden, die sich so aber auch aus Sassoon & Briem (2010) herauslesen lassen und die sich ausschließlich an Erwachsene richten:



Abbildung 11: Überblick Handschriftförderung

Bei Erwachsenen ist insgesamt darauf zu achten, dass nicht die Formtreue einer bestimmten Schrift im Vordergrund steht, sondern Leserlichkeit und Flüssigkeit. Verschiedene Studien mit Schüler*innen in Klasse 7–10 belegen, dass sich eine solche Förderung auch positiv auf das Vertexten auswirkt, und zwar einerseits hinsichtlich des Umfangs von Texten, andererseits aber auch hinsichtlich Textqualität. Letzteres hängt damit zusammen, dass bei einer automatisierten und flüssigen Handschrift Ressourcen fürs Vertexten freierwerden.

Es sei betont, dass ein Ausweichen auf das Tastaturschreiben nur eine Erleichterung darstellt, wenn das Tastaturschreiben ebenfalls geübt wird: Denn müssen Schreiber*innen mühsam die Buchstaben suchen, vertippen sie sich auch häufig, behindert dies das Vertexten ebenfalls. Mittlerweile stehen kostenlose Online-Übungssysteme zur Verfügung, die ein gezieltes Üben des Zehn-Finger-Systems erlauben und die auch ohne Weiteres zuhause einsetzbar sind (vgl. bspw. <https://www.typewriter.at/>), ohne dass ein Programm installiert werden müsste.

2.2.3 Rechtschreibung fördern

Wirksamer Rechtschreibunterricht ist explizit, regelorientiert und systematisch, so wie er auch im *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* detailliert angeboten und beschrieben wird. Dabei geht es keineswegs darum, dass die Lernenden Rechtschreibregeln oder Schreibungen, die regelhaft sind, auswendig lernen, sondern dass sie Rechtschreibwissen aufbauen, Rechtschreibregeln verstehen und vor allem auch zielführende Proben anwenden können (vgl. u.a. Lindauer & Schmellentin, 2017; Ossner, 2015). Analog zur Handschriftförderung gilt, dass eine gelingende Rechtschreibförderung an den jeweiligen Schwierigkeiten ansetzt.

Abbildung 12 zeigt im Überblick die Grundsätze einer gelingenden Rechtschreibförderung (Graham & Santangelo, 2014; Lindauer & Schmellentin, 2017):



Abbildung 12: Überblick Rechtschreibförderung

Während Übungen zur Handschrift in erster Linie aus Abschreibübungen bestehen, werden im (isolierten) Rechtschreibunterricht Übungen eingesetzt, die jeweils einen ganz bestimmten Regelbereich – möglichst mit einer passenden Probe – fokussieren. Gute Übungen in diesem Bereich machen für die Lernenden den Regelbezug und die Proben deutlich. «Isoliert» ist ein solcher Rechtschreibunterricht, da die Übungen andere Aspekte des Verschriftens und vor allem das Vertexten gezielt ausblenden. Isolierte Rechtschreibübungen streben also eine Automatisierung an, die das Anwenden von Regelwissen (und Proben) beinhaltet: Isolierte Rechtschreibübungen schaffen damit eine wichtige Voraussetzung für flüssiges Schreiben, gewährleisten dieses aber nicht. Damit die Lernenden das, was sie sagen möchten, in Schrift überführen können, braucht es ausreichend Schreibgelegenheiten. Um die Lernenden schrittweise zum eigenen Schreiben bzw. Vertexten hinzuführen, können Übungsformate eingesetzt werden, die zunächst sämtliche Aspekte des Verschriftens zusammenführen, wie im folgenden Abschnitt zur Förderung der Schreibflüssigkeit ausgeführt wird.

Zu beachten ist, dass Erwachsene mit Rechtschreibschwierigkeiten dazu neigen können, möglichst alle Schreibungen auswendig zu lernen. Dies ist bei einer Rechtschreibung, die weitgehend transparent ist – d. h., die Laut-Buchstaben-Beziehungen sind sehr regelhaft –, weder sinnvoll noch zielführend. Das Auswendiglernen sollte sich auf jene Fälle beschränken, die sich nicht mit einer Regel lösen lassen (das betrifft vor allem Wörter mit stummem h oder Ausnahmen zur Wortstamm- sowie ie-Regel).

Mit Blick auf das sprachformale Korrigieren eines (eigenen) Textes ist der Auf- und Ausbau von Regelwissen mit zielführenden Proben ebenfalls wichtig: Im Sinne eines isolierten Zugangs können didaktisch aufbereitete Fehlertexte eingesetzt werden, die bestimmte Fehlerschwerpunkte lerner*innengerecht fokussieren. Das folgende Übungsbeispiel enthält eine Schreibprobe eines Kursteilnehmers, die grammatisch korrigiert, orthografisch aber mehrheitlich so übernommen wurde: Lediglich Groß- und Kleinschreibung wurde mit Blick auf Alpha-Level 3 teilweise korrigiert. Je nach Lernstand kann ein Fehlertext auch weiter eingeschränkt werden, sodass bspw. nur die Wortschreibung oder nur die Groß- und Kleinschreibung fokussiert wird (vgl. Variante a vs. b).

- a) Lesen Sie den Text durch: Er enthält Fehler.
- b) Unterstreichen Sie zuerst alle Stellen, die möglicherweise falsch sind.
- c) Arbeiten Sie dann zu zweit: Vergleichen Sie die markierten Stellen. Prüfen Sie jede Stelle. Entscheiden und begründen Sie gemeinsam, welche Schreibweise richtig ist.

Ich koche gerene und ich esse auch gerne. Ich kauffe Fleisch, Gemüse, Salz und Pfeffer und viele andere Kreuter. (Variante a)

Ich Koche gerne und ich esse auch gerne. Ich Kaufe Fleisch, Gemüse, salz und pfefer und viele andere Kreuter. (Variante b)

Abbildung 13: Beispiel eines Fehlertextes für Alpha-Level 3

2.2.4 Verschriften im weiteren Sinne fördern

Um bei den Kursteilnehmenden eine Schreibroutine aufbauen zu können, ohne dass sie bereits komplexe Texte verfassen, können Übungen eingesetzt werden, die auf den Alpha-Levels 2–4 ansetzen (vgl. Tabelle 4 im Anhang, S. 34ff.). Eine Übung kann und soll dabei mehrfach wiederholt werden: Ziel dabei ist es nicht, möglichst originell oder kreativ zu sein, sondern eine Schreibroutine aufzubauen und dabei zunehmend flüssiger zu schreiben, Sprachwissen flüssiger abrufen bzw. schriftlichen Formulierungswortschatz aufbauen zu können. Während ein Handschrift- oder Rechtschreibtraining hauptsächlich auf eine Automatisierung abzielt, soll bei Übungen zum Verschriften im weiteren Sinn das Formulieren der Reflexion zugänglich bleiben. Ein Beispiel: Zwei Kursteilnehmer*innen beschreiben, wie ein Skateboard beschaffen ist. Die erste schreibt, dass es sich oben kratzig und unten weich anfühlt, ohne zu prüfen, ob *kratzig* und vor allem *weich* passende Ausdrücke sind. Der zweite Kursteilnehmende schreibt, dass es sich oben rau anfühlt. Er möchte zuerst schreiben, dass es sich unten holzig anfühle, verwirft dies aber und überlegt anschließend recht lange, bis er mit „glatt“ den passenden Ausdruck gefunden hat.

Es ist wichtig, dass Wort-, Satz- und Textbausteine verschriftet werden, die passend zu einem Thema sind. Ein thematischer Anknüpfungspunkt hat zudem den Vorteil, dass die Lernenden so leichter Verknüpfungen zwischen den einzelnen Ausdrücken herstellen und mit der Zeit auch besser abrufen können.

Die Übungen sind so angelegt, dass sie nicht zu viel Schreibzeit beanspruchen sollten: Idealerweise werden für eine Übung ca. 10–15 Minuten Schreibzeit angesetzt (ohne Instruktion), dies möglichst mehrfach pro Woche. Wie bei den Handschrift- und Rechtschreibübungen braucht es vorgängig eine Instruktion, bei der die Übung erläutert und möglichst auch laut denkend vorgeführt wird. Die folgende Tabelle enthält dazu ein Muster mit Erläuterungen zum Vorgehen: Übungen dieses Typs sind nicht so zu verstehen, dass (schriftlicher) Wortschatz vermittelt wird, sondern dass die Teilnehmenden zunächst auf ihrem Sprachwissen aufbauen, dieses aber auch erweitern können.

Texte schreiben in der Grundbildung

Vorführen mit lautem Denken	Begründung
Mit der Übung «Meine Wörter» bauen wir unseren schriftlichen Wortschatz aus. Wenn wir das regelmäßig tun, werden wir zunehmend sicherer und können uns schriftlich auch besser ausdrücken.	Übung begründen
Ich zeige jetzt, wie diese Übung funktioniert: Ich denke jetzt an mein Hobby <i>Schwimmen</i> . Ich sammle also Wörter zu <i>Schwimmen</i> und schreib das zuerst als Titel auf [schreibt am Whiteboard oder Overheadprojektor: Schwimmen]. Oh, jetzt bin ich unsicher: Stimmt das so? Ah, ich habe da ja eine Regel und Probe kennen gelernt. Wenn ich dieses Wort ausspreche, ist das ja ein kurzes, ein zackiges «i». Man sagt <i>schwimmen</i> und nicht <i>schwimen</i> . Das hat also zwei «m». Ok.	Eine typische Schwierigkeit aufzeigen und die Lösung vorführen
Wichtig ist, ich muss nicht jedes Wort sofort überprüfen, sondern ich kann es zuerst einfach mal so schreiben, wie ich denke. Und erst wenn ich alles geschrieben habe, lese ich alles nochmals durch und korrigiere. Jetzt konzentriere ich mich aufs Formulieren.	Ein mögliches ungünstiges Vorgehen ansprechen ¹
Gut, ich möchte mich jetzt auf die Wörter konzentrieren. Also: Was fällt mir zu <i>Schwimmen</i> ein? Mmm, <i>Badehose, Hallenbad, tauchen, Chlorwasser, kraulen, Springturm</i> ... Gut, jetzt schreib ich die mal auf. Ich mach das so, dass ich ein Nomen immer mit dem richtigen Artikel aufschreibe, also: [schreibt:] <i>die Badehose, das Hallenbad, tauchn, das Chlorwasser, kraulen</i> und dann war da noch <i>der Springturm</i> . – Fällt euch noch ein Wort zu <i>Schwimmen</i> ein, das ich hier ergänzen könnte?...	Wörter sammeln und aufschreiben, dabei gezielt einzelne Fehler einbauen und nicht korrigieren
So, jetzt wähle ich ein Wort aus und baue das noch etwas aus: <i>Badehose</i> – die darf ich nicht vergessen, die muss ich einpacken. Ich schreib also: [schreibt:] <i>die Badehose einpacken</i> . <i>Kraulen</i> , hmm, was könnte ich hier ergänzen, was mach ich denn, ah ich kraule immer so drei bis vier Bahnen, ich schreib also: [schreibt:] <i>drei Bahnen kraulen</i> . Jetzt nehme ich noch <i>Hallenbad</i> , das ist einfach: <i>ins Hallenbad gehen</i> , ah, das kann ich sogar noch mehr ausbauen, denn ich gehe eigentlich immer jede Woche ins Hallenbad: [schreibt:] <i>jede Woche ins Hallenbad gehen</i> .	Ein Wort auswählen und Formulieren vorführen Eine Formulierung nochmals ausbauen
Am Schluss lese ich alles durch und schau, ob ich noch einen Fehler drin habe [liest laut, was sie geschrieben hat]. Oh, <i>Hallenbad</i> – das hat doch zwei «l», das «a» ist ja kurz [korrigiert], <i>tauchn</i> , das sieht irgendwie komisch aus, <i>tauchen</i> – ah, ich hab das «e» vergessen [korrigiert].	Durchlesen und korrigieren

Tabelle 2: Eine Schreibflüssigkeitsübung vorführen

An der Stelle sei betont, dass beim Vorführen mit lautem Denken ganz bewusst Schwierigkeiten eingebaut werden, die bei den Lernenden häufig zu beobachten sind. Wichtig ist aber, dass auch aufgezeigt wird, wie solche Schwierigkeiten erfolgreich behoben werden können. Insgesamt ist darauf zu achten, dass der Schwerpunkt beim (schriftlichen) Formulieren bleibt, Rechtschreibung eher am Rande thematisiert wird.

Solche Übungen können von den Lernenden zudem im Tandem durchgeführt werden, gerade wenn ihnen das Formulieren noch schwer fällt. So können sie bspw. zu zweit Ausdrücke sammeln, dann aber allein weiterschreiben. Denkbar ist auch, dass mit der ganzen Kursgruppe 3–7 Ausdrücke gesammelt werden, die Lernenden dann allein oder zu zweit weiterschreiben. Sind sie vertraut mit einer Übung, kann sie auch als Aufgabe zuhause durchgeführt werden.

Tabelle 4 (im Anhang, S. 35ff.) listet für die Wort-, Satz- und Textebene verschiedene Übungsformen auf, die jeweils thematisch eingebettet sind. Gleichzeitig werden verschiedene thematische Varianten angeführt, die ohne Weiteres ergänzt werden können. Mit Blick auf Relevanz empfiehlt es sich, die Kursteilnehmenden selbst ein Thema auswählen zu lassen.

¹ Es ist ungünstig, wenn beim Verschriften und vor allem Vertexten laufend die Rechtschreibung überprüft wird, da man sich so nicht auf das konzentrieren kann, was man eigentlich mitteilen möchte.

Es empfiehlt sich, für die Schreibübungen ein Schreibheft einzusetzen, damit die einzelnen Blätter nicht verloren gehen. Dabei sollte immer auch das Datum notiert werden, damit auf diese Weise gleichzeitig beobachtet werden kann, ob ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin zunehmend flüssiger und auch korrekter schreibt. Übungen zum Verschriften im weiteren Sinne lassen sich auch so gestalten, dass Formulierungen der Kursteilnehmenden aufgegriffen werden. Das lässt sich gut am Beispiel aus Abbildung 4 illustrieren, das hier nochmals wiederholt wird:

An der Freizeit gehe ich zum Park
An der Freizeit reise ich oft
An der Freizeit fahre ich

Abbildung 4: Beispiel einer Schreibprobe

Die Schreiberin variiert hier immer wieder dasselbe Motiv. Um angemessener und grammatisch korrekt formulieren zu können, kann dieses Motiv in einer Schreibübung aufgenommen werden, analog zu einem Wortnetz oder auch zur Übung auf Textebene («Erstelle eine Liste von Dingen, die du in deiner Freizeit gerne tust. Beispiel: In meiner Freizeit ...»). Dabei ist die Übung nun bewusst so angelegt, dass sie das Motiv mit der korrekten Präposition ausbaut («in der Freizeit ...»). Das Ausbauen kann auch darin bestehen, einzelne Aussagen zu ergänzen («In der Freizeit gehe ich in den Park, *um zu spazieren*»).

Übungen zum Verschriften im weiteren Sinn lassen sich gut an Rechtschreibsequenzen binden, die ein Thema aufwerfen, wie etwa «Grillrezept für jeden Fall»:

1. Grillrezept für jeden Fall.
2. Pfirsiche auf einem Brett schneiden.
3. Aufgepasst beim ersten Schnitt!
4. Aus Alufolie kleine Schiffchen machen.
5. Pfirsiche mit wenig Fett in die Schiffchen geben.
6. Auf den heißen Grill legen und kurz warten.
7. Zum Schluss:
8. Guss aus Schokolade über die Pfirsiche geben.
9. Mit einer Nuss garnieren.
10. Vorsicht beim ersten Biss: heiß!

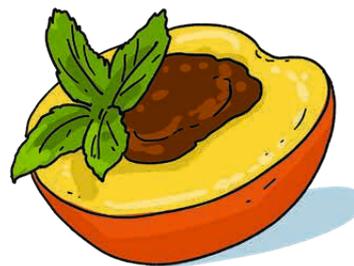


Abbildung 14: Übung K3/E (Alpha-Level 2), DVV-Curriculum Schreiben

Auf Wortebene lässt sich die Übung so gestalten, dass ein Wort aus der Übung ausgewählt wird – z. B. *schneiden* – und zu diesem Wort weitere Wörter assoziiert werden (Brot schneiden, die Wurst in Scheiben schneiden, mit einem Messer, einer Schere schneiden ...). Denkbar ist auch, dass die Übung erweitert wird, indem die Teilnehmenden etwas notieren, das ihnen beim Grillen oder Kochen besonders wichtig ist, das ihnen Spaß macht etc. Dies lässt sich auch auf der Satz- und Textebene ausbauen, je nach Lernstand der Kursteilnehmenden.

2.3 Das Verschriften entlasten

Kursteilnehmende, die besondere Schwierigkeiten mit der Handschrift oder Rechtschreibung zeigen, können beim Verschriften punktuell entlastet werden, sodass sie an Lernarrangements zum Vertexten teilnehmen können (vgl. Kap. 3). Durch eine solche Entlastung können Lerner*innen mit Schreibschwierigkeiten erfahren, dass sie selbst schriftlich etwas zu sagen haben (MacArthur, 2006; Perin, 2019). Dies wirkt sich nicht zuletzt positiv auf die Schreibmotivation aus.

Grundsätzlich sind dazu zwei Varianten denkbar:

- a) Die Kursleitung schlüpft in die Rolle eines Skriptors bzw. einer Skriptorin und lässt sich den (Mini-)Text diktieren (auch bekannt als *stellvertretendes Schreiben*)
- b) Der Kursteilnehmer bzw. die Kursteilnehmerin nutzt selbstständig eine sogenannte assistive Technologie. Dazu kann ein Textverarbeitungsprogramm wie Word genutzt werden oder verschiedene Apps für Tablets mit integrierter Diktierfunktion.

Dies wird im Folgenden kurz ausgeführt:

Im Skriptorium: Das Diktieren als Form der Entlastung wird nicht nur im schulischen Anfangsunterricht eingesetzt (Merklinger, 2010), sondern lässt sich immer wieder auch in Kursen für Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten beobachten (Sturm & Philipp, 2013b). Damit diese Entlastung gleichzeitig zu einer Lerngelegenheit wird, gilt es – adaptiert nach Merklinger (2010) –, ein paar Dinge zu beachten, wie im Folgenden beispielhaft anhand eines Lernenden und einer Skriptorin geschildert wird:

- Der Lernende sitzt so neben der Skriptorin, dass er genau mitverfolgen kann, was die Skriptorin schreibt.
- Die Skriptorin spricht während dem Aufschreiben laut mit, und zwar in dem Tempo, in dem sie das Diktierte schreibt.
- Die Skriptorin verändert die Formulierungen nicht, die ihr diktiert werden. Es ist wichtig, dass der Lernende selbst für seinen Text verantwortlich bleibt. Ist sich die Skriptorin nicht sicher, was der Lernende meint, kann sie zum einen das bisher Geschriebene nochmals vorlesen und nachfragen, was genau sie schreiben soll. Sie kann auch das Diktierte nochmals wiederholen und allenfalls nachfragen, ob sie das genau so schreiben soll.
- Macht der Lernende beim Diktieren grammatische Fehler (Genus, Kasus u. Ä.) können diese Fehler beim Aufschreiben und Mitsprechen durch die Skriptorin verbessert werden, ohne dass dies explizit erläutert werden müsste (außer der Lernende fragt nach). Ähnliches gilt, wenn der Lernende verkürzte Formen wie «ne» statt «eine» diktiert.

Ein Skriptorium wird im Anfangsunterricht auch dann eingesetzt, wenn die Lernenden selbst noch kaum Buchstabenkenntnisse haben und selbst noch keine Schreibversuche unternehmen. Es ist deshalb denkbar, dass ein Skriptorium auch bei erwachsenen Lerner*innen eingesetzt werden kann, deren Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 1 einzustufen sind.

Es gibt allerdings auch Hinweise darauf, dass ältere Schüler*innen wie auch Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten das Schreiben mit einem Skriptor bzw. einer Skriptorin als unangenehm empfinden können: So fühlen sie sich teilweise genötigt, sich immer wieder bei ihren Skriptor*innen zu entschuldigen (vgl. Schüler, 2020). Aus diesem Grund stellen assistive Technologien ohne ein soziales Gegenüber eine gute Alternative dar.

Texte schreiben in der Grundbildung

Ein Textverarbeitungsprogramm wie z.B. Word als Assistent: Da ein Skriptorium zeitintensiv und im Kursgeschehen nicht immer durchführbar ist, kann auch ein Textverarbeitungsprogramm als Skriptor bzw. Assistent eingesetzt werden. Textverarbeitungsprogramme wie bspw. Word verfügen über eine eingebaute Diktierfunktion, wie Abbildung 15 illustriert. Voraussetzung ist allerdings, dass die Lernenden langsam und genau sprechen. Satzzeichen können dabei ebenfalls diktiert werden. Diktiert man einen Satz und schließt ihn mit «Punkt» ab, muss man eine kleine Sprechpause einschalten, sodass das Textverarbeitungsprogramm das Diktiererte umsetzen kann. Danach kann man den nächsten Satz diktieren.

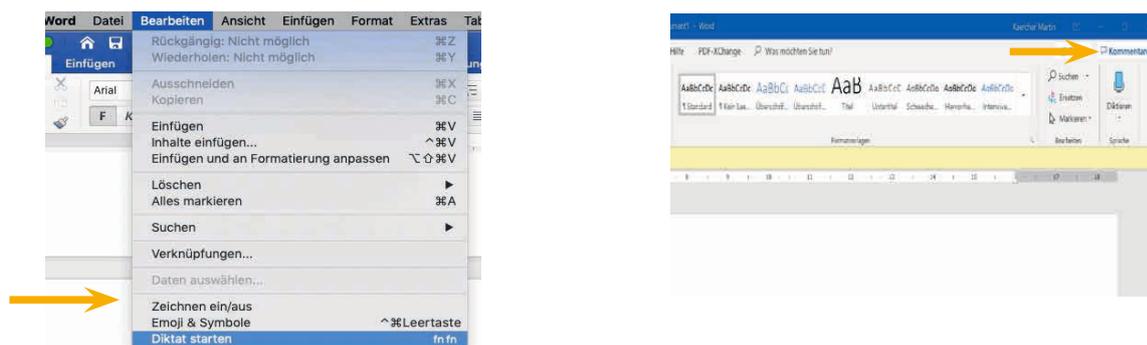


Abbildung 15: Diktierfunktion in Word (links Mac, rechts Windows 365)

Diktieren mit Apps: Mittlerweile stehen für Tablets verschiedene Apps mit einer Diktierfunktion zur Verfügung, mit denen Texte ebenfalls erstellt werden können. Oftmals beinhalten sie zudem die Möglichkeit, Text mit Bild, Ton und/oder Video zu kombinieren (vgl. bspw. Bookcreator für iPad oder andere Tablets).

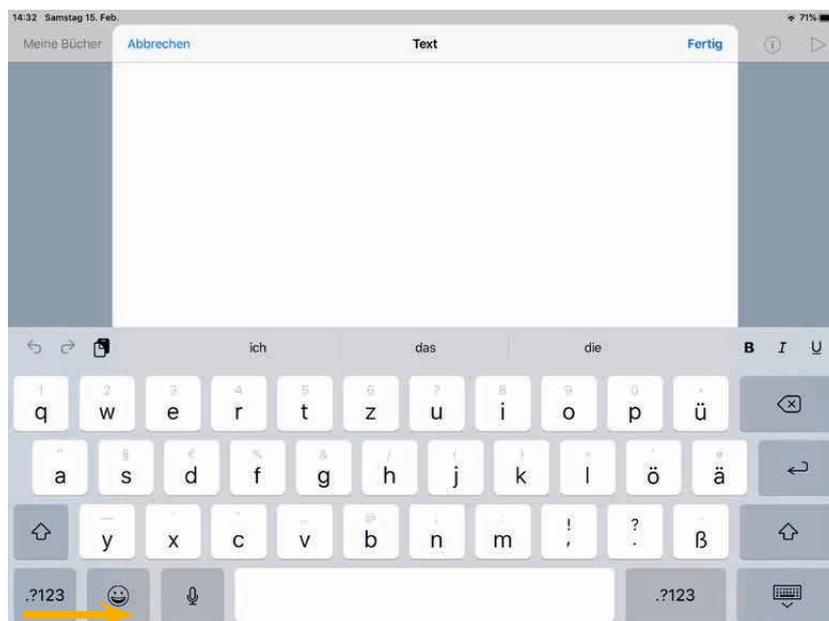


Abbildung 16: Bookcreator für iPad, Auswahl Text

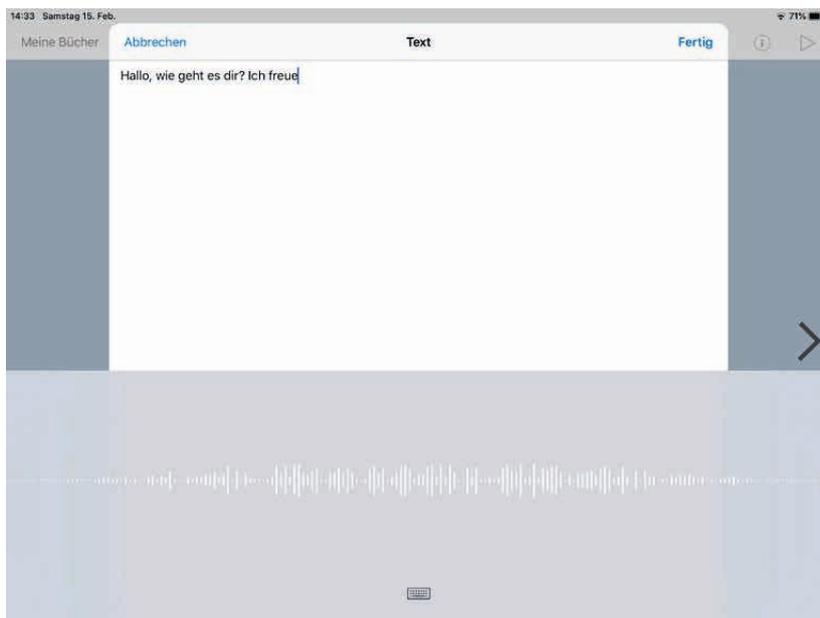


Abbildung 17: Diktieren im Bookcreator

3. Vertexten als literale Teilhabe

In diesem Kapitel wird dargelegt, welche Schreiblernarrangements zum Vertexten sich ab Alpha-Level 2 eignen. Es sei nochmals betont, dass assistive Technologien eingesetzt werden können, wenn es den Lernenden noch nicht gelingt, Wörter, Sätze oder Mini-Texte zu verschriften (vgl. Kap. 2.3).

Wie in Kap. 1 ausgeführt wurde, braucht es für erwachsene Lerner*innen kontextualisierte Arrangements, die von den Lerner*innen auch als relevant erachtet werden. Was dies in Bezug auf Schreiblernarrangements meint, wird in Kap. 3.1 diskutiert. Erst darauf aufbauend kann der Frage nachgegangen werden, wie das Vertexten unterstützt werden kann (vgl. Kap. 3.2). Die Unterstützungsmaßnahmen greifen zum einen Aspekte der jeweiligen Schreibaufgabe auf, zum anderen sind es Maßnahmen, die sich über zahlreiche Studien hinweg als wirksam erwiesen haben. Abschließend wird in Kap. 3.3 kurz auf formatives Evaluieren eingegangen.

Die Mehrheit dieser Studien wurde – wie ebenfalls in Kap. 1 angesprochen – hauptsächlich im schulischen Bereich durchgeführt, sowohl mit Regelschüler*innen als auch mit Schüler*innen, die Schreibschwierigkeiten hatten. Inzwischen gibt es aber zum Vertexten zunehmend auch Studien mit erwachsenen Lerner*innen (vgl. v.a. MacArthur & Lembo, 2009; Philippakos & MacArthur, 2019), vor allem solchen, die einen Schulabschluss nachholen wollen.

3.1 Mit guten Lernarrangements die Teilhabe ermöglichen

Wie zu Beginn ausgeführt, wird nicht geschrieben, um zu zeigen, dass man schön und korrekt schreiben kann, sondern weil man etwas mitteilen möchte, weil man mit dem eigenen Text bei einem Leser, einer Leserin etwas ganz Bestimmtes erreichen möchte. Sei es, dass man jemandem eine kleine Freude machen will, sei es, dass man jemanden dazu bringen möchte, für einen etwas zu tun. Da Schreiben letztlich eine sehr anstrengende Tätigkeit ist, muss sich das Schreiben lohnen, damit man diese anstrengende Tätigkeit auf sich nimmt. Anders formuliert: Es braucht Schreiblernarrangements, die für die Lernenden einsichtig, nachvollziehbar bzw. sinnvoll sind. Entsprechend müssen Schreiblernarrangements bestimmte Merkmale aufweisen:

1. Das Schreiblernarrangement muss mit einer konkreten **Situation** gerahmt werden. Dabei ist es nicht notwendig, dass es sich um eine reale Situation handelt: Vielmehr kann es sich um eine authentische, aber dennoch fiktive Situation handeln. Entscheidend ist jedoch, dass die Situation das Schreiben herausfordert, dass es also nicht eine Aufgabe ist, die genauso gut mündlich erledigt werden könnte.

Sie haben Ihrem Chef versprochen, am Samstag ausnahmsweise beim Marktstand mitzuhelfen. Als Sie am Morgen losfahren wollen, ruft Ihre Mutter an, die dringend Ihre Hilfe braucht. Da Ihr Chef das Telefon nicht abnimmt, schreiben Sie ihm eine Nachricht.

2. Das Schreiblernarrangement ist mit einer bestimmten **Funktion** verknüpft: Das kann ein kommunikatives Schreibziel sein (es soll jemand informiert werden), ein inhaltliches Schreibziel (man möchte über etwas ganz Bestimmtes informieren) sowie ein sprachliches Schreibziel sein (man möchte sachlich und ohne Umschweife informieren).

Der Chef muss informiert werden.

3. Der Text richtet sich an bestimmte **Leser*innen**: Je nachdem, was die Leser*innen schon wissen, kann man Informationen weglassen oder muss im umgekehrten Falle mehr Informationen liefern, damit die Leser*innen nachvollziehen können, was gemeint ist.

Die Nachricht richtet sich an den Chef.

4. Um in einer Situation ein Schreibziel bei bestimmten Leser*innen erreichen zu können, muss man auch eine passende ‚Form‘ bzw. eine adäquate **Textsorte** wählen und umsetzen können. Das können auch Kurz- oder Mini-Texte sein wie Notizen für sich oder für andere, ein Kurzprotokoll, eine Postkarte etc.

Eine Kurznachricht ist für diese Situation ausreichend.

Schreiblernarrangements sind grundsätzlich offene Aufgaben und lassen entsprechend auch sehr verschiedene «Lösungen» zu. Je offener eine Aufgabe ist, d. h., je weniger spezifisch die Rahmenbedingungen formuliert sind, desto höhere Anforderungen stellt sie an die Schreiber*innen. Das folgende Beispiel verdeutlicht die Bedeutung der oben erwähnten Merkmale 1)–4):

Schreiben Sie eigene Mitteilungen. Achten Sie auf die passende Anrede.

Beispiel 1: Schreibauftrag aus dem Lernmaterial DVV-Curriculum Schreiben (Alpha-Level 1, K12/Ü)

Der Schreibauftrag aus Beispiel 1 knüpft an Übungen zu verschiedenen Anreden an, bei denen es darum geht, einem Text die passende Anrede zuzuordnen, stellt in diesem Sinne also eine Ergänzung dar. Da der Auftrag jedoch keine Situierung, keine Funktion expliziert und nicht klärt, an wen sich die Mitteilung richten soll, müssen dies die Schreiber*innen letztlich selbst für sich klären, wenn sie die Aufgabe lösen wollen. Da sie gleichzeitig aufgefordert werden, auf die passende Anrede zu achten, müssen sie auch selbst entscheiden, welche Kriterien relevant sind – keine einfache Aufgabe für schreibungewohnte Erwachsene. Aufträge wie aus Beispiel 1 sind mehr als Aufforderung für die Kursleitenden gedacht, sich anbietende Schreibgelegenheiten wahrzunehmen. Beispiel 2 stellt eine ausformulierte Variante von Beispiel 1 dar und soll entsprechend illustrieren, wie solche Schreibgelegenheiten genutzt werden können:

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie arbeiten als Kiosk-Verkäufer. Da Sie krank sind, können Sie nicht zur Arbeit gehen. Sie schreiben Ihrer Chefin, Frau Küng, eine Entschuldigung in Form einer Kurznachricht.

Beispiel 2: Situierete und profilierte Schreibaufgabe

Werden die Merkmale 1)–4) wie in Beispiel 2 expliziert – man spricht in solchen Fällen von *profilierter Schreibaufgabe* (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) –, gewinnt das Schreiblernarrangement an Kontur und wird damit auch besser zu bewältigen: Erfahrungen mit älteren Schüler*innen zeigen, dass die Schreibaufgabe dann auch als einfacher wahrgenommen wird. Wie dieses Beispiel zudem zeigt, muss es keine reale Situation sein, aber eine Situation, die sich so zutragen könnte.

Bei einem so situiereten und profilierten Schreiblernarrangement können nun auch gezieltere Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden:

- Mit Blick auf die Funktion kann mit den Lernenden gemeinsam überlegt werden, was mit der Nachricht erreicht werden soll. Fällt dies den Lernenden schwer, kann das kommunikative Schreibziel für sie expliziert werden.

Texte schreiben in der Grundbildung

Beispiel:

Die Chefin soll informiert werden, damit sie für rechtzeitigen Ersatz sorgen kann.

- Eine Kurznachricht mittels eines Instant-Messaging-Dienstes wie bspw. WhatsApp oder einer anderen vergleichbaren App ist zwar kurz, kann aber – wenn es sich um eine formelle Nachricht handelt –, in Anrede, Mitteilung und Grußformel gegliedert sein. Lernende können mit einer ‚Vorlage‘ unterstützt werden, die zum einen den Aufbau sichtbar macht, zum anderen auch kleinere oder größere Textbausteine vorgibt.

Bewährt hat sich zudem, wenn den Lernenden ein formuliertes Muster zu einer etwas anderen Situation zur Verfügung gestellt wird.

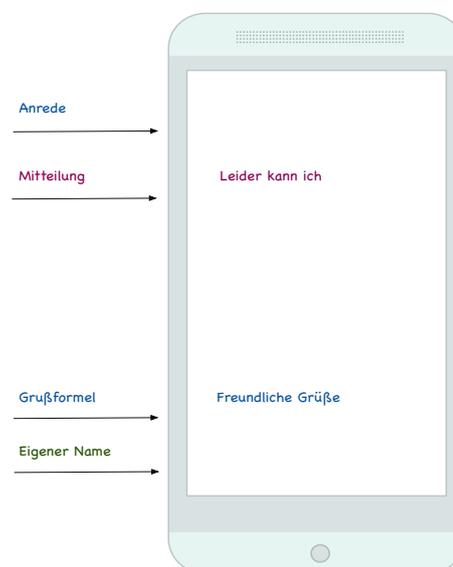


Abbildung 18: Vorlage formelle Nachricht mit dem Smartphone

Werden Schreiblernarrangements zum Vertexten eingesetzt, ist also immer zu prüfen, ob die Merkmale 1)–4), S. 22f., ausreichend explizit formuliert wurden. Gleichzeitig ist auch kritisch zu prüfen, ob die Situierung so ist, dass sie das Schreiben auch herausfordert: Die Situierung in Beispiel 2 verlangt nicht zwingend eine schriftliche Mitteilung. Es wäre genauso gut denkbar, dass die Mitteilung als Sprachnachricht übermittelt wird. Möglicherweise verlangt aber die Chefin für solche Fälle eine schriftliche Nachricht. Die Situierung kann entsprechend ausformuliert oder auch mündlich ergänzt werden (zum Beispiel nach einer kurzen Diskussion in der Gruppe, wie sie eine solche Aufgabe lösen würden).

Bildet der Ausgangspunkt ein situiertes und profiliertes Schreiblernarrangement, kann die Aufgabe systematisch variiert werden, indem die Situation oder auch nur die Adressat*innen des Textes verändert werden. Zur Variation der Ausgangssituation können auch die Kursteilnehmer*innen selbst einbezogen werden, indem gemeinsam überlegt wird, welche ähnliche Situation sie selbst schon erlebt haben. Hier drei Varianten:

- a) Ihr Sohn ist krank und kann die angekündigte Matheprüfung nicht machen. Sie schreiben der Lehrerin, Frau Siska, eine Entschuldigung per E-Mail.
- b) Sie haben Ihrem Nachbarn versprochen, am Samstag ausnahmsweise beim Marktstand mitzuhelfen. Als Sie am Morgen losfahren wollen, ruft Ihre Mutter an, die dringend Ihre Hilfe braucht. Da Ihr Nachbar das Telefon nicht abnimmt, schreiben Sie ihm eine Nachricht.
- c) Sie haben Ihrem Kollegen versprochen, ihm beim Umzug zu helfen. Sie liegen aber mit Grippe im Bett und haben keine Stimme: Sie schreiben ihm eine Nachricht.

Die Frage, ob eine passende Anrede oder Grußformel verwendet wurde, ob die Informationen für den Leser bzw. die Leserin verständlich, ausreichend oder relevant sind, ob die Mitteilung sprachlich angemessen formuliert wurde, lässt sich nur beantworten, wenn die Situation mit den entsprechenden Parametern gegeben ist. Wird die Situation verändert, ändern sich auch die Beurteilungsmaßstäbe.

3.2 Das Vertexten unterstützen

Unterstützungsmaßnahmen können zum einen das Produkt, zum anderen den Prozess betreffen:

- a) Produkt: Unterstützungen in diesem Bereich können den typischen Aufbau einer Textsorte (Kap. 3.2.1) beinhalten.
- b) Prozess: Die zentralen Prozesse beim Vertexten lassen sich zu drei Hauptprozessen zusammenfassen, nämlich Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. auch Abbildung 2, S. 4). In dieser Handreichung wird das Planen fokussiert (Kap. 3.2.2), und zwar mit Blick auf Kürzesttexte, die aber für erwachsene Lerner*innen eine Herausforderung darstellen können. Eine inhaltliche Überarbeitungsstrategie wird hier nicht berücksichtigt, wohl aber eine Überarbeitungsstrategie zur sprachformalen Korrektur eines eigenen Textes (Kap. 3.2.3), da dies für erwachsene Lerner*innen oftmals sehr wichtig ist.

Diese Unterstützungsmaßnahmen können einzeln oder auch kombiniert eingesetzt werden, je nach Bedarf:



Maximale Unterstützung	Starke Unterstützung	Mittlere Unterstützung	schwache Unterstützung	keine Unterstützung
Die KT variieren einen vorgegebenen Mustertext leicht, der zuvor mit dem oder der KL besprochen wurde.	Die KT wenden eine vorgegebene Textstruktur und sprachliche Mittel bzw. Textbausteine mit Unterstützung des oder der KL an.	Die KT schreiben den Kurztext mithilfe einer Strategie und werden dabei von dem oder der KL unterstützt. Sie beachten die Textstruktur und greifen bei Bedarf auf angebotene Textbausteine zurück.	Die KT repetieren mithilfe des oder der KL die Strategie und wenden sie danach weitgehend selbstständig an.	Die KT können die Schreibaufgabe selbstständig lösen.

Tabelle 3: Übersicht über Unterstützungsmöglichkeiten, Einteilung in Anlehnung an Neugebauer & Garcia (2016); KT = Kursteilnehmende, KL = Kursleiter*in

3.2.1 Textsortenwissen vermitteln

Textsortenwissen umfasst nicht nur Wissen über die prototypische Struktur einer Textsorte – zum Beispiel dass eine einfache Anleitung eine Liste des benötigten Zubehörs oder Materials oder eine Beschreibung der auszuführenden Kernhandlungen enthält –, sondern auch ein Wissen über die grundsätzliche Funktion solcher Texte:

Unter Textsorten wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, «die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind [...]». Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden «Textmuster» haben sich in den verschiedenen Sprachgemeinschaften historisch entwickelt, um spezifische kommunikative Aufgaben in der sozialen Handlungspraxis zu bewältigen.» (Fandrych & Thurmair, 2011, S. 15f.)

Um beim Beispiel der Anleitung zu bleiben: Die Schreiber*innen wissen, dass solche Texte ihre Leser*innen befähigen sollen, etwas Bestimmtes zu tun (einen Schrank selber zusammenbauen, einen Papierflieger basteln, einen kleinen Auftrag wie Blumengießen während Ferienabwesenheit erledigen etc.). In diesem Sinne ist es nicht hilfreich, einen Aufbau zu vermitteln, der lediglich aus Einleitung, Hauptteil und Schluss besteht, da ein solcher Aufbau gerade nicht textsortenspezifisch ist, sondern letztlich auf alle Textsorten angewendet werden kann. Typisch für die Textsorte Anleitung ist dagegen Eröffnung (was soll gemacht werden?), Liste (was brauche ich dazu?) sowie Kern (welche Handlungen soll ich als Leser*in ausführen?).

Hier zeigt sich eine Schnittstelle zum Lesen an: Sind den Lernenden solche Texte vertraut, wissen sie, wie eine Krankmeldung aufgebaut ist, welche Funktion die einzelnen Elemente für die Leser*innen haben, kann solches Wissen beim Verfassen eines eigenen Textes entlastend sein.

3.2.2 Eine Planungsstrategie vermitteln

Die Planungsstrategie dient dazu, die Schreibprozesse, die beim Verfassen auch kurzer Texte zentral sind, in kleinere Portionen aufzuteilen, damit sie besser zu bewältigen sind. Anders formuliert: Die Planungsstrategie soll den Lernenden eine Art Aufgabenschema zur Verfügung stellen, das auf der Prozessebene ansetzt (die Textsorte kann entsprechend als Aufgabenschema auf der Produktebene verstanden werden).

Dazu wird ein Akronym verwendet, dessen Anfangsbuchstaben für die einzelnen Prozesse stehen. Solche Akronyme sind ein Hilfsgerüst, damit sich die Lernenden besser an die einzelnen Schritte erinnern können, sodass sie das Vorgehen nicht jedes Mal neu herleiten müssen.

Z Ziel (und Textsorte) klären

Was will ich mit meinem Text erreichen? Welche Textsorte soll ich dabei umsetzen?

I Ideen finden (Inhalt)

Was genau möchte ich sagen?

P Prüfen: Inhalt

Ist es das, was ich sagen will?

F Formulieren

Wie muss ich das, was ich sagen will, formulieren?

Schwache Schreiber*innen, insbesondere auch Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten, stellen sich oft vor, dass «gut schreiben» drauflosschreiben und vor allem auch schnell schreiben meint, ohne dass der dabei entstandene Text noch groß überarbeitet werden müsste (Sturm & Philipp, 2013b). Schreibstrategien führen jedoch dazu, dass das Schreiben mehr Zeit braucht. Oder anders formuliert: Das Schreiben braucht so viel Zeit, wie es notwendig ist, um die Aufgabe zielführend lösen zu können.

Entsprechend wichtig ist es, dass mit den Lernenden diskutiert wird, worin der Nutzen einer Strategie besteht. Das kann bspw. so erfolgen, dass zuerst diskutiert wird, wie man vorgeht, wenn man eine größere Reise plant: Erstellt man sich im Vorfeld eine Liste all jener Dinge, die man keinesfalls vergessen darf, ist die Gefahr, dass man etwas vergisst, geringer. Beim Schreiben ist es ähnlich: Notiert man sich stichwortartig die Ideen – plant man also einen Text –, kann man besser prüfen, ob man etwas Wichtiges vergessen hat. Hinzu kommt, dass man so oftmals mehr Ideen hat. Werden die Ideen zudem nur stichwortartig notiert, kann man sich nachher beim Verfassen des Textes auch besser auf das Formulieren konzentrieren.

Als besonders wirksam hat sich die explizite Vermittlung von Strategien erwiesen (Graham & Perin, 2007), gerade bei Lernenden mit Schreibschwierigkeiten und nicht zuletzt bei Erwachsenen (MacArthur & Lembo, 2009). Ein zentrales Element dieses Förderansatzes ist das so genannte didaktisierte laute Denken, das auch als **Modellieren** bezeichnet wird: Dabei werden die kognitiven Aktivitäten, die beim Lösen einer Schreibaufgabe zielführend sind, laut denkend vorgeführt. Zentral dabei ist, dass man sich in die Rolle eines oder einer Lernenden versetzt und einen Textproduktionsprozess so vorführt, dass die Lernenden das Vorgehen nachahmen könnten. Beim Vorführen schauen die Lernenden entsprechend nur zu: Sie sollen also bewusst nicht mitmachen bei der Ideensuche etc.

Im Folgenden wird musterhaft aufgezeigt, wie das Lösen der Schreibaufgabe aus Beispiel 2, S. 23, mit Modellieren vorgeführt werden kann (z.B. direkt am Whiteboard oder Overheadprojektor). Dabei wird aber vorausgesetzt, dass die Lerner*innen den Aufbau einer Kurznachricht kennen:

Modellier-Beispiel	Begründung
Wenn ich etwas schreiben muss, schreibe ich nicht drauflos, sondern überlege zuerst, worum es geht und mach mir Notizen. So kann ich nachher auch besser überlegen, wie ich den Text schreiben muss.	Anwendung der Strategie begründen
Also, zuerst muss ich für mich klären, worum es geht: Ich arbeite in einem Kiosk. Wenn man krank ist, muss man der Chefin eine Nachricht schreiben. Sie möchte nicht, dass man anruft. Ok, ich bin krank und werde nicht arbeiten können.	Schreibaufgabe klären
Ich schreibe jetzt nicht einfach drauflos, sondern wende die Schreibstrategie ZIPF an [schreibt das an Wandtafel], damit ich den Text auch schreiben kann. So kann ich Schritt für Schritt vorgehen, zuerst kläre ich Z, das Ziel [notiert Ziel zu Z]: Was will ich mit dem Text erreichen? Dann wende ich Schritt I an, d. h., ich überlege, was genau ich sagen möchte [notiert Ideen zu I]. Das schreibe ich in Stichwörtern auf, ich formuliere noch keine ganzen Sätze. Sobald ich das gemacht habe, prüfe ich meine Ideen nochmals, das ist Schritt P [notiert Prüfen zu P]. Ich frage also, ob es das, was ich wirklich sagen will? Wenn nein, ändere ich etwas. Wenn ja, formuliere ich die Ideen zu einem Text. Ich wende Schritt F an [notiert Formulieren zu F].	Planungsstrategie im Überblick erläutern, hier die Strategie ZIPF
Ich muss also meiner Chefin eine Nachricht schreiben. Z = Ziel: Was will ich mit der Nachricht? Ich will, dass meine Chefin informiert ist und dass sie rechtzeitig einen Ersatz findet, sodass der Kiosk nicht schließen muss.	Schritt Z mit Bezug zur Aufgabe
Gut, jetzt I = Ideen finden. Was will ich sagen? Ich habe eine richtige Grippe. Das notiere ich: Grippe. Deshalb kann ich morgen auch nicht zur Arbeit gehen. Also ich notiere: <i>morgen nicht Arbeit</i> .	Schritt I mit Bezug zur Aufgabe
Ich glaube, das reicht schon. Jetzt P = Prüfen. Hab ich alles notiert, was ich nachher schreiben möchte? Erreiche ich so mein Ziel? -- Hmm, wenn meine Chefin Ersatz finden muss, dann muss sie auch wissen, wie lange ich ungefähr fehle. Ich fehle sicher drei Tage. Das notiere ich auch noch: <i>drei Tage weg</i> .	Schritt P mit Bezug zu Z (Ziel)
Nun kommt F = Formulieren. Ok, ich hab hier die Vorlage, da schreibe ich zuerst die Anrede. Sie heißt Rost, ich schreibe <i>Liebe Frau Rost</i> . – So, jetzt kommt die Mitteilung. Da brauche ich meine Notizen. Zuerst habe ich «Grippe» notiert, dann <i>morgen nicht Arbeit</i> . Ich könnte das in einem Satz formulieren. Zum Beispiel: Ich habe Grippe und kann morgen nicht arbeiten. Ich könnte noch <i>leider</i> sagen, ja, das ist gut. Ich schreibe: <i>Ich habe Grippe und kann morgen leider nicht arbeiten</i> . Dann habe ich <i>drei Tage weg</i> notiert. Hmm, wie formuliere ich das: Ich bin drei Tage weg. Nein, das klingt blöd, meine Chefin könnte so glauben, dass ich drei Tage wegfahren würde. Das ist nicht gut. Mm, wie könnte ich das anders formulieren? Ah, ich weiß es, ich schreibe <i>Ich fehle drei Tage</i> . Weiß ich das so genau? Nein, ich vermute das nur. Ich schreibe also: <i>Vermutlich fehle ich drei Tage</i> . Das ist gut. Jetzt muss ich nur noch den Gruß schreiben. Da hab ich auch gelernt, welche Grußformel in so einer Situation angemessen ist. Ich schreibe also: <i>Freundliche Grüße [Name]</i> .	Schritt F mit Hilfe der Notizen Wirkung von Formulierungen mit Blick auf Z (Ziel) dabei prüfen

Tabelle 4: Modellier-Beispiel für erwachsene Lerner*innen

Wie dieses Beispiel zudem zeigt, stehen die einzelnen Schritte nicht für sich, sondern nehmen aufeinander Bezug. Besonders wichtig ist es, dass den Lerner*innen aufgezeigt wird, dass die Notizen im weiteren Verlauf immer wieder genutzt werden. Gerade schwache Schreiber*innen tendieren dazu, Notizen zu verfassen, danach aber trotzdem wieder drauflos zu schreiben.

Modellieren allein reicht jedoch nicht aus: Sollen die Lerner*innen eine ähnliche Schreibaufgabe anschließend lösen, hat es sich bewährt, wenn die Lerner*innen die Strategie mit allen Teilschritten zuerst memorieren. Insgesamt kann die explizite Vermittlung einer Strategie folgende Elemente umfassen:

1. Hintergrundwissen vermitteln

Textsorte: Aufbau

Vokabular: Grußformel, thematischer Wortschatz etc.

2. Diskutieren

Nutzen, Anwendung, Bedeutung der zu erlernenden Strategie

3. Modellieren

Eine konkrete Schreibaufgabe mit didaktisiertem lautem Denken vorführen

4. Memorieren

Lerner*innen memorieren die einzelnen Schritte der Strategie, denken nochmals über den Nutzen der Strategie nach.

5. Unterstützen

Je nach Bedarf: mehrfaches Modellieren, Strategiediskussion (z.B. auch ein Vergleich vorher – nachher), kooperatives Schreiben ...

6. Unabhängiges Üben

Lerner*innen übernehmen allmählich immer mehr Verantwortung für das Schreiben, für die Anwendung der Strategie.

Bis die Lerner*innen eine Strategie selbstständig und auch zielführend anwenden können, bedarf es allerdings mehrfach angeleiteter Schreib- und Übungssituationen.

Bei der Vermittlung von Strategien ist darauf zu achten, dass nicht zu viel kombiniert wird. In diesem Sinne ist davon abzuraten, gleichzeitig eine Korrekturstrategie zu vermitteln. D. h.: Eine Korrekturstrategie sollte erst eingesetzt werden, wenn die Lerner*innen die Planungsstrategie in weiten Teilen beherrschen.

3.2.3 Eine Korrekturstrategie vermitteln

Eine Strategie zur Korrektur von Rechtschreibfehlern erfordert das genaue Durchlesen des Textes. Das setzt voraus, dass die Kursteilnehmenden mindestens auf Alpha-Level 2 lesen können (vgl. Rosebrock, 2015).

Analog zu einer Planungsstrategie wird bei einer Korrekturstrategie der Prozess in Teilschritte zerlegt und in eine bestimmte Abfolge gebracht. Die folgende Korrekturstrategie fokussiert jedoch in erster Linie Rechtschreibung:

U **Unterstreichen**

Ich lese den Text ganz genau durch und frage mich: Wo bin ich unsicher?

→ Solche Stellen unterstreiche ich mit Bleistift.

P **Proben anwenden**

Kann ich die fragliche Stelle mit einer Regel, mit einer Probe lösen?

→ Ich wende mein Wissen an.

S **Scheinwerfer anschalten**

Kann ich die restlichen Fälle nachschlagen?

→ Ich schaue im Internet nach oder frage die Kursleitung.

Die Korrekturstrategie **UPS** ist so angelegt, dass bewusst auf Regelwissen und Proben zurückgegriffen werden soll.² Das setzt entsprechend voraus, dass die Lerner*innen Regeln und Proben kennen gelernt haben. Gleichzeitig bedeutet dies auch, dass es mit einer solchen Korrekturstrategie (noch) nicht darum gehen kann, dass sie tatsächlich alle Fehler finden, sondern dass sie eine Fehlersensibilität für ihnen bekannte Rechtschreibbereiche aufbauen und diese gezielt lösen können.

Je nach Lernstand können Schritt U und P zusätzlich konkretisiert werden:

- Untersuche, ob alle Laute korrekt und auch nicht zu viele Laute verschriftet wurden.
- Untersuche, ob alle Laute und die Regeln zur Wortschreibung (ie, Wortstamm) korrekt angewendet wurden.
- Untersuche, ob alle Laute und die Regeln zur Wortschreibung (ie, Wortstamm, Verdopplung) korrekt angewendet wurden. Prüfe auch, ob bei jedem Satz der Satzschlusspunkt gesetzt wurde.
- ...

Ebenfalls analog zur Planungsstrategie kann die Korrekturstrategie **UPS** modelliert werden, und zwar möglichst mit einem authentischen Text eines Lernalters, einer Lernerin, der aus einem anderen bzw. früheren Kurs stammen kann. Beim Modellieren werden nur diejenigen Regelbereiche fokussiert, die die Lerner*innen kennen, denn Ziel des Modellierens ist es ja, dass die Lerner*innen zuerst beobachten und dann nachahmen. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass beim Modellieren Fehler, die über die bekannten Regelbereiche hinausgehen, mehrheitlich ignoriert werden. Es können aber zu Schritt S einige wenige Fehler thematisiert werden, die über den Regelbereich hinausgehen. Das folgende Beispiel kann dies illustrieren:

Ich bin Kinderfrau. Ich betreue Kinder von 0 bis 3 Jahren. Mein Beruf macht mir viel Spas und freude. Ich Singe viel in der Natur, bewegung, Spilen, Kinder Büche vorlesen.

Abbildung 19: Schreibprobe aus einem Alphabetisierungskurs (leicht verändert)

² Entwickelt wurde diese Strategie ursprünglich für Sekundarschüler*innen, (vgl. Die Sprachstarken, 2013).

Bezogen auf dieses Beispiel lohnt sich ein Fokus auf die Wortschreibung und – falls dies bereits Thema war – auch die Großschreibung besonders typischer Nomen. Die fälschliche Großschreibung von Verben wie in «ich Singe» kann ausgeklammert werden, da dies bereits ein sehr komplexer Fall wäre. Meint «Kinder Büche» *Kinderbücher*, wird die Zusammenschreibung nicht thematisiert.³

Beim Modellieren liest man den Text laut und genau so vor, wie er verschriftet wurde. D. h., es wird bspw. genau «bedreue» und nicht «betreue» vorgelesen. Auf diese Weise kann man beim Vorlesen dieses Wortes innehalten und laut denkend sagen, dass hier wohl etwas nicht stimmt. Dabei kann das Wort einmal mit «d» und einmal mit «t» ausgesprochen werden. Je nach Sprachregion kann es auch sinnvoll sein, dialektale Aussprachen und die Aussprache des Standarddeutschen zu thematisieren, zumal man in Hessen «betreuen» eher mit weichem d aussprechen würde.

Die folgende Auflistung skizziert, wie die Schreibprobe aus Abbildung 19 mit **UPS** modelliert werden könnte (die fraglichen Stellen werden dabei immer zuerst unterstrichen):

- *bedreue* → vorführen, dass hier nicht der korrekte Laut verschriftet wurde
- *Spas* → vorführen, dass man hier nachschlagen muss (unter Schritt S)
- *freude* → vorführen, dass hier die Regel «Nomen schreibt man groß» mit der Artikelprobe gelöst werden kann.
- *Singe* → weglassen, da zu komplex
- *Natuer* → vorführen, dass hier ein Laut zu viel bzw. ein falscher Laut verschriftet wurde
- *bewegung* → da es kein prototypisches Nomen ist, allenfalls weglassen, wenn aber Groß- und Kleinschreibung schon etwas ausgebaut, dann vorführen
- *Spilen* → vorführen, dass hier der lang gesprochene i-Laut mit «ie» zu verschriften ist
- *Büche* → vorführen, dass hier ein Laut nicht verschriftet wurde
- *vorlessen* → vorführen, dass hier fälschlicherweise verdoppelt wurde, dabei abwechselnd mit kurzem e und langem e vorsprechen

Nach dem Modellieren von **UPS** sollen die Lerner*innen zuerst wieder die einzelnen Schritte von **UPS** memorieren, bei Bedarf auch den Regelbereich (mit Probe), der im Vordergrund steht. Wenn sie danach ihren eigenen Text, allenfalls auch einen fremden Text mit **UPS** korrigieren, soll also nicht erwartet werden, dass sie alle Fehler, möglichst aber die Fehler des fokussierten Regelbereichs finden und korrigieren.

Zur Einführung von **UPS** kann es sinnvoll sein, zunächst mit eigens dafür konstruierten Fehlertexten zu arbeiten (vgl. Kap. 2.2.3), sodass die Lerner*innen sich ganz auf **UPS** konzentrieren können. Bei konstruierten Fehlertexten können zudem gezielt Bereiche ausgeklammert werden, die (noch) zu komplex sind oder die grammatische Aspekte betreffen (vgl. Abbildung 13, S. 16). Letztere werden hier nicht berücksichtigt, da sie sich nicht mit einer solchen Korrekturstrategie angehen lassen.

Schreiben die Kursteilnehmenden ihre Texte mit einem Textverarbeitungsprogramm, so empfiehlt es sich, das integrierte Korrekturprogramm zunächst nicht zu aktivieren, da die Lernenden sonst zu stark darauf fokussiert sind, keine «roten Wellenlinien» zu produzieren, sie sich dann entsprechend nicht auf das konzentrieren können, was sie eigentlich mitteilen wollen. Es empfiehlt sich, das Korrekturprogramm erst dann zu aktivieren, wenn sie ihren Text geschrieben haben.

³ Gleiches gilt, falls den Kindern Bücher vorlesen gemeint wäre, d. h. das fehlende Aufzählungskomma nach Kinder wird dann ebenfalls nicht thematisiert.

Darüber hinaus muss den Lerner*innen erst noch gezeigt werden, wie ein solches Korrekturprogramm zu nutzen ist, was es leistet und was nicht. Vor allem aber: Ein integriertes Korrekturprogramm kann eine Entlastung darstellen, ist aber zugleich auch eine neue Hürde (vgl. MacArthur, 2006). Zum einen kann das Korrekturprogramm bei sehr fehlerhaft geschriebenen Wörtern keine korrekte Variante vorschlagen, zum anderen schlägt es oft mehrere Varianten vor, aus denen ausgewählt werden muss. Letztlich setzt damit die Anwendung eines Korrekturprogramms immer auch Wissen der Nutzer*innen voraus. In diesem Sinne kann ein integriertes Korrekturprogramm eine Korrekturstrategie nicht ersetzen, wohl aber ergänzen.

3.3 Das Vertexten formativ evaluieren

Die meisten Texte werden für Leser*innen geschrieben (nur wenige Texte wie Tagebuch oder Einkaufszettel schreibt man i.d.R. für sich): Bei der formativen Evaluation von Texten ist es umso wichtiger, dass die Schreiber*innen erfahren, was ihre Leser*innen mit ihren Texten tun. Bewährt haben sich entsprechend Verfahren, in denen die Schreiber*innen die Wirkung ihres Textes direkt beobachten können. Anders formuliert: Sie können direkt «testen», ob sie ihr Ziel erreicht haben.

Solche Verfahren setzen aber ganz bestimmte Texte voraus. Besonders eignen sich Anleitungen, wie sie im Anhang, S. 39, in Nr. 13 und 14 aufgeführt sind (vgl. auch die entsprechenden Anmerkungen). Des Weiteren können schriftliche Aufgaben wie auf S. 38, Nr. 10, oder 11 eingesetzt werden.

Es ist zu betonen, dass bei diesem Verfahren die Frage im Vordergrund steht, ob die Texte ihr Ziel erreichen oder nicht (sprachformale Aspekte werden dabei ausgeklammert). D. h., eine formative Evaluation nimmt ihren Ausgangspunkt immer beim angesetzten Lernziel (vgl. Abbildung 20). Besteht das Ziel darin, dass die Lerner*innen einfachere Texte verfassen können, braucht es geeignete Lern- und Schreibarrangements und idealerweise auch mehrere ähnliche Aufgaben.

Wo soll es hingehen?

= Zielorientierung

Wie geht es weiter?

Lernziel- und kriterienbezogene
Beobachtung



Wie kommt man da hin?

Lern- bzw. Schreibarrangements
mit Fokus auf Schreiblernziel

Abbildung 20: Leitfragen des formativen Evaluierens nach Hattie & Timperley (2007)

In diesem Sinne gehört es dazu, dass die Lerner*innen auch die Erfahrung machen, dass bspw. eine Handlung nicht ausgeführt werden kann, weil sie zu ungenau beschrieben wurde. Gerade im Bereich Schreiben sind Rückmeldungen zentral, die am Text ansetzen, die nicht einfach pauschal, sondern für die Lerner*innen möglichst handlungsleitend sind. Das direkte Beobachten der Leser*innen erfüllt diese Anforderungen auf ideale Weise.

Zu beachten ist dabei aber, dass zunächst Schreibaufgaben eingesetzt werden, die möglichst zu weiten Teilen zu bewältigen sind, da Erfolgserlebnisse ein wichtiger Motor sind. Dazu bieten die skizzierten Schreibaufgaben im Anhang, Kap. 5.2, Anhaltspunkte. Sie können ohne Weiteres um weitere Ideen ergänzt werden.

4. Literatur

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren (KöBeS). In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), Textformen als Lernformen (Band 7, S. 191–210). Köln: Gilles & Francke Verlag. Zugriff am 18.10.2021. Verfügbar unter: https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf

Cheville, J. & Finders, M. (2008). Defining adolescent and adult writing development: A contest of empirical and federal wills. In C. Bazerman (Hrsg.), Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text (S. 421–433). New York: L. Erlbaum Associates.

Die Sprachstarken. (2013). Deutsch für die Sekundarstufe I. Sprachbuch, Arbeitsheft G und E. Baar: Klett und Balmer.

Fandrych, C. & Thurmair, M. (2011). Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht (Linguistik) (Band 57). Tübingen: Stauffenburg.

Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 76(1), 20–27.

Graham, S. & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York. New York: Carnegie Corporation.

Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. Reading and Writing, 27(9), 1703–1743.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. & Wrigley, H. S. (2010). Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research. No. ED-03-CO-0026. Washington DC: National Institute for Literacy.

Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 20–35). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

MacArthur, C. A. (2006). Assistive Technology for Writing: Tools for Struggling Writers. In L. Van Waes, M. Leijten & C. Neuwirth (Hrsg.), Writing and Digital Media. Brill.

MacArthur, C. A. & Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. Reading & Writing, 22(9), 1021–1039.

Merklinger, D. (2010). Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. *Leseforum*, (2).

Neugebauer, C. & Garcia, K. (2016). Zum Ansatz «Scaffolding». Hinweise zur Binnendifferenzierung. (Unterlagen zu schulinternen Weiterbildungen) Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Ossner, J. (2015). Schreiben. DVV-Rahmencurriculum. Ohne Praxismaterial. (Deutscher Volkshochschulverband e.V., Hrsg.). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Ossner, J. (2016). DVV-Rahmencurriculum Alpha-Kurzdiagnostik Schreiben. In Deutscher Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.), *Alpha-Kurzdiagnostik. DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen* (S. 3–46). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Perin, D. (2019). Reading, writing and self-efficacy of low-skilled postsecondary students. In D. Perin (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (1., S. 237–260). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Philippakos, Z. A. & MacArthur, C. A. (2019). Writing strategy instruction for low-skilled postsecondary students. In D. Perin (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (1., S. 495–515). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Rosebrock, C. (2015). Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung. In G. Frieling & A. Rustemeyer (Hrsg.), *DVV-Rahmencurriculum Lesen* (S. 5–20). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Sassoon, R. & Briem, G. S. (2010). *Improve Your Handwriting*. London: Hodder & Stoughton.

Schüler, L. (2020). Diktieren mit Spracherkennung als Form der medienunterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, (48), 71–85.

Senn, W. (2016). *Wegbeschreibung: Findet ihr den Weg?* Brugg, Luzern, Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, PH FHNW, PH LU. Verfügbar unter: <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>; www.hep-verlag.ch/schreiben-wirksam-foerden

Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Berlin: Springer-Verlag.

Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *Leseforum*, (1), 1–19. Verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch>

Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung von hierarchieniedrigen Schreibprozessen. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Weinheim: Beltz Juventa.

Sturm, A. & Philipp, M. (2013a). Wissenschaftliche Evaluation LAB (2009–2013): Schlussbericht zuhanden des SBFI. Schlussbericht. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.

Sturm, A. & Philipp, M. (2013b). «Lieber fragst du jemand anders» – Lese- und Schreibschwierigkeiten bei schriftschwachen Erwachsenen. Leseforum, (2). Verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch>

Will, U., Weingarten, R., Nottbusch, G. & Albes, C. (2003). Linguistic units, hierarchies and dynamics in word typing. Verfügbar unter: http://www.guido-nottbusch.de/Pub/Will_Weingarten_Nottbusch_Albes_2003.htm



Einfach gut unterrichten.
Die DVV-Rahmencurricula

Alpha-Kurzdiagnostik

Damit Sie wissen, was Ihre Teilnehmer*innen
schon können und was noch nicht.
Kurz, knackig und kostenlos!



AlphaDekade
2016–2026

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

5. Anhang

5.1 Aufgaben zur Förderung des Verschriftens im weiteren Sinn

Im Sinne einer formativen Evaluation können gemeinsam mit den Lerner*innen zu Beginn Umfangsziele gesetzt werden (z.B. sie sollen in den 10 Minuten Übungszeit ca. 10–15 Wörter insgesamt schaffen, beim nächsten Mal 11–16 usw.). Haben sich die Lerner*innen an diese Übungsformen gewöhnt, hat sich mitunter sogar eine Art Schreibroutine etabliert, sollte auf solche Umfangsziele verzichtet werden.

<p>Wort-Ebene</p>	<p>Titel: Meine Wörter</p> <p>a) Notieren Sie 5–7 Wörter, die in Ihrem Beruf wichtig sind. b) Wählen Sie 1–3 Wörter aus und ergänzen Sie sie.</p> <p><i>Beispiel</i> das Regal, der Gabelstapler, der Lieferwagen, einräumen, die Verpackung ein Regal einräumen einen Lieferwagen fahren die leeren Verpackungen wegräumen</p> <p>Thematische Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hobby, Alltag • Notieren Sie 5–7 Wörter, die Sie seltsam / lustig / wichtig ... finden. <p><i>Hinweis:</i> Diese Aufgabe kann mit Blick auf die Satz-Ebene erweitert werden, indem die Lerner*innen zu b) folgenden Auftrag erhalten: a) Notieren Sie 5–7 Wörter, die in Ihrem Beruf wichtig sind. b) Wählen Sie 1–3 Wörter aus und bilden Sie daraus einen Satz.</p> <p><i>Beispiel</i> das Regal, der Gabelstapler, der Lieferwagen, einräumen, die Verpackung Ich muss jeden Morgen die Regale auffüllen. Am liebsten fahre ich den Gabelstapler. Nachdem ich die Regale aufgefüllt habe, muss ich die leeren Verpackungen wegräumen.</p>
<p>Satz-Ebene</p>	<p>Titel: Ein Wortnetz</p> <p>a) Wählen Sie einen Ort aus. b) Denken Sie sich 3–5 Dinge aus, die man dort tut. c) Bauen Sie eine Handlung zu einem Satz aus.</p> <p><i>Beispiel</i> Bahnhof: eine Fahrkarte kaufen, auf den Zug warten, in den Zug einsteigen, Musik hören Ich kaufe mir eine Fahrkarte, weil ich meinen Freund in Hamburg besuchen möchte.</p> <p>Thematische Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wählen Sie einen Ort aus, der Ihnen besonders wichtig ist / an dem Sie sich oft aufhalten / an dem Sie schon lange nicht mehr waren ... • Wählen Sie eine berufliche Aufgabe, die Sie häufig machen / die Sie gerne machen / die Ihnen Spaß macht / die gefährlich ist ...

	<p><i>Hinweis:</i> Diese Aufgabe kann mit Blick auf die Text-Ebene erweitert werden, indem die Lerner*innen folgenden Auftrag erhalten:</p> <ol style="list-style-type: none"> Wählen Sie eine Tätigkeit aus, die Sie häufig tun. Notieren Sie dazu 3–7 Dinge, die Ihnen dazu einfallen. Bauen Sie dies zu einem kleinen Text aus. <p><i>Beispiel</i> spazieren: im Wald, frische Luft, mit einer Freundin, mindestens einmal pro Woche Ich gehe mindestens einmal pro Woche spazieren. Meistens kommt eine Freundin mit. Wir genießen die frische Luft im Wald.</p> <p>Titel: Ein Gegenstand</p> <ol style="list-style-type: none"> Schreiben Sie 3–5 Gegenstände auf, die Sie zuhause oft brauchen. Wählen Sie einen Gegenstand aus und beschreiben Sie ihn: Wie sieht er aus? Woraus besteht Ihr Gegenstand? Was machen Sie mit Ihrem Gegenstand? <p><i>Beispiel</i> die Schere, die Kaffeetasse, das Brotmesser, das Handy, die Zahnbürste Meine Kaffeetasse ist blau und hat weiße Sterne aufgemalt. Sie ist aus Porzellan. Ich trinke aus ihr jeden Morgen meinen Kaffee.</p> <p>Thematische Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wählen Sie einen Gegenstand aus, der Ihnen besonders wichtig ist / den Sie oft in Ihrem Alltag / Ihrem Beruf brauchen / den Sie nicht mögen / den Sie für überflüssig halten ... Nennen Sie verschiedene Gerichte, die Sie sehr mögen / die jede*r kennen sollte / die ... Wählen Sie ein Gericht aus und beschreiben Sie, was man zum Kochen dieses Gerichts braucht / warum Sie dieses Gericht so mögen / warum jeder und jede dieses Gericht kennen sollte ... <p><i>Hinweis:</i> Diese Aufgabe kann als Vorübung zur Aufgabe 5 (Kap.5.2.1) oder Aufgabe 11 (Kap. 5.2.2) eingesetzt werden.</p>
<p>Text-Ebene</p>	<p>Titel: Ein Ort</p> <ol style="list-style-type: none"> Erstellen Sie eine Liste mit 3–5 Orten, an denen Sie schon waren. Wählen Sie einen Ort aus und beschreiben Sie, was Sie dort erlebt haben. <p><i>Beispiel</i> Wien, Erlangen, Bremen, Meersburg, Ostsee Meersburg ist eine kleine Stadt am Bodensee. Mit einer Freundin war ich auf einer kleinen Fahrradtour. Dabei haben wir Meersburg besucht und uns die alte Burg angeschaut. Das war sehr schön.</p> <p>Thematische Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> Orte, wo Sie noch nie waren, aber gerne mal hingehen würden Orte, die Sie hässlich fanden Orte, an denen Sie sich wohl fühlen Orte, die Sie an etwas Bestimmtes erinnern Orte, die Sie Ihren Freund*innen empfehlen würden

	<p>Titel: Ein Erlebnis</p> <p>a) Erstellen Sie eine Liste mit 3–5 positiven Erlebnissen, die Sie bei Ihrer Arbeit oder in Ihrer Freizeit erlebt haben.</p> <p>b) Wählen Sie ein Erlebnis aus, zu dem Sie mehr erzählen möchten. Schreiben Sie einen kurzen Text dazu.</p> <p><i>Beispiel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • einen alten Freund getroffen • einen tollen Film gesehen • Lob von der Chefin • in der Kaffeepause viel gelacht <p>Vorgestern hab ich in der Stadt zufällig einen alten Freund getroffen, den ich schon sehr lange nicht mehr gesehen habe. Wir haben uns beide sehr gefreut. Da wir beide Zeit hatten, sind wir in ein Café gegangen: Über eine Stunde haben wir uns erzählt, was wir alles erlebt haben. Wir haben beschlossen, dass wir uns wieder regelmäßiger treffen.</p>
	<p>Thematische Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstellen Sie eine Liste mit 3–5 lustigen / traurigen / ärgerlichen ... Erlebnissen, die Sie bei Ihrer Arbeit / in den letzten Wochen / in Ihrem Urlaub ... erlebt haben. • Erstellen Sie eine Liste mit 3–5 Museen, die Sie kennen. • Erstellen Sie eine Liste von Filmen, die Sie gesehen haben und die Sie besonders spannend / langweilig / traurig / romantisch ... finden. • Erstellen Sie eine Liste von Spielen, die Sie häufig spielen. • Erstellen Sie eine Liste von Sportler*innen, die Sie bewundern. • Erstellen Sie eine Liste von Sehenswürdigkeiten, die jede*r kennen sollte. • ...

Tabelle 5: Beispiele zu Schreibflüssigkeitsübungen

5.2 Situierete und profilierte Schreiblernarrangements

5.2.1 Alltägliche Situationen

Die folgenden Schreibideen sind nach ihrem Schwierigkeitsgrad geordnet: Die Aufgaben 6–9 eignen sich für stärkere Lerngruppen.

Mitteilungen schreiben: sich entschuldigen	
1.	Ihr Sohn ist krank und kann die angekündigte Matheprüfung nicht machen. Sie schreiben der Lehrerin, Frau Siska, eine Entschuldigung in Form einer Kurznachricht.
2.	Sie haben Ihrem Chef versprochen, am Samstag ausnahmsweise beim Marktstand mitzuhelfen. Als Sie am Morgen losfahren wollen, ruft Ihre Mutter an, die dringend Ihre Hilfe braucht. Da Ihr Chef das Telefon nicht abnimmt, schreiben Sie ihm eine Nachricht.
3.	Sie haben Ihrem Kollegen versprochen, ihm beim Umzug zu helfen. Sie liegen aber mit Grippe im Bett und haben keine Stimme: Sie schreiben ihm eine Nachricht.

Mitteilungen schreiben: eine Bitte formulieren	
4.	Sie sollen für Ihre kranke Mutter das Abendessen einkaufen, müssen aber länger arbeiten. Sie bitten eine Bekannte, das für Sie zu tun. Sie schreiben ihr eine kurze Mail, da Sie während der Arbeit nicht telefonieren dürfen. Schreiben Sie ihr auch, was genau sie einkaufen soll.
Beschreiben	
5.	Sie sind mit der Straßenbahn gefahren und haben Ihre Mütze / Ihre Einkaufstasche / ..., die Ihnen sehr wichtig ist, dabei verloren. Sie möchten den Gegenstand zurückbekommen. Sie erfahren, dass Sie dazu ein Internetformular ausfüllen müssen: Dort gibt es ein Feld, in dem Sie den verlorenen Gegenstand beschreiben sollen. Beschreiben Sie Ihre Mütze / Ihre ... so, dass die Dienststelle genau weiß, wonach sie suchen soll.
Gesucht	
6.	Sie haben eine Wohnung besichtigt, die Ihnen sehr gefällt. Sie füllen das Formular des Vermieters aus. Das Formular enthält das Feld «Bemerkungen»: Dort können Sie erklären, weshalb Sie die Wohnung unbedingt möchten oder weshalb Sie der ideale Mieter / die ideale Mieterin wären. Schreiben Sie dazu eine kurze Bemerkung.
7.	Sie suchen dringend eine Wohnung. Eine Freundin gibt Ihnen den Tipp, auf der Internetseite des Vereins X, in dem Sie Mitglied sind, einen Hinweis zu posten. Die Vereinsmitglieder würden sich gegenseitig bei solchen Dingen unterstützen. Schreiben Sie einen kurzen Text, in dem Sie erklären, was genau Sie suchen.
Eine Beschwerde einreichen	
8.	Sie haben über das Internet einen Adapter für Ihr Smartphone bestellt und bezahlt. Nach drei Wochen wollen Sie sich beschweren, weil Sie den Adapter immer noch nicht erhalten haben. Der Verkäufer hat auf seiner Internetseite nur eine E-Mail-Adresse angegeben: Sie beschweren sich deshalb per Mail.
9.	Sie wohnen in einem großen Wohnblock. Sie haben sich bei Ihrer Hausmeisterin schon mehrmals beschwert, dass der Lift nicht mehr funktioniert. Da nichts geschieht, wenden Sie sich per Mail an die Verwaltung.

5.2.2 Die eigene Lerngruppe als Schreib-Community

Die folgenden Schreibideen leben davon, dass die Lerner*innen der Kursgruppe sowohl die Rolle der Schreiber*innen als auch der Leser*innen einnehmen.

Beschreiben	
10.	Beschreiben Sie eine berühmte Person so, dass andere herausfinden können, wen Sie meinen. Achten Sie darauf, dass Sie den Namen nicht nennen.
	<i>Hinweis:</i> Dazu kann zur Unterstützung eine Vorauswahl getroffen werden, auch gemeinsam mit den Kursteilnehmenden: Die Namen der Personen werden an der Wandtafel notiert (die Anzahl dieser Namen sollte größer als die Anzahl der Kursteilnehmenden sein). Die Vorauswahl kann weiter eingeschränkt werden, indem nur Musiker*innen, nur Sportler*innen oder nur ... notiert werden.

<p>11.</p>	<p>Sie haben einen Gegenstand erhalten: Beschreiben Sie diesen Gegenstand so, dass andere herausfinden können, um welchen Gegenstand es sich handelt. Nennen Sie Ihren Gegenstand nicht beim Namen!</p> <p>Achtung: Zeigen Sie Ihren Gegenstand den anderen Kursteilnehmenden nicht.</p> <p><i>Hinweis 1:</i> Je nach Lerngruppe kann die Kursleitung eine Beschreibung auch vorlesen.</p> <p><i>Hinweis 2:</i> Bei Bedarf können den Lernenden Leitfragen vorgegeben werden, nämlich: Was macht man mit dem Gegenstand? Wie sieht er aus (Form, Farbe ...)? Aus welchem Material ist er?</p> <p><i>Hinweis 3:</i> Diese Aufgabe kann variiert werden, indem die Teilnehmer*innen einen typischen Ort oder einen Platz, ein Haustier etc. beschreiben sollen.</p>
<p>12.</p>	<p>«Der Abreißkalender»: Notieren Sie in zwei, drei Sätzen, was an diesem Tag für Sie oder Ihre Kursgruppe wichtig oder speziell war.</p> <p><i>Hinweis 1:</i> An jedem Kurstag notiert abwechselnd jemand aus der Kursgruppe, was am Kurstag wichtig oder speziell war. Auf diese Weise entsteht eine Art Dokumentation für die Kursgruppe. Entsprechend sollten die Einträge aus dem Abreißkalender jeweils vorgelesen werden. Die Kursleitung selbst kann ebenfalls einen Eintrag erstellen.</p> <p><i>Hinweis 2:</i> Eine Variante besteht darin, dass die Lerner*innen am Ende eines Kurstages in zwei bis drei Sätzen für sich notieren, was für sie wichtig war.</p>
<p>Anleiten</p>	
<p>13.</p>	<p>Denken Sie sich eine Handlung aus, die in diesem Raum hier von einer Kurskollegin, einem Kurskollegen oder einer Kurskollegin ausgeführt werden kann. Schreiben Sie sie auf.</p> <p><i>Hinweis:</i> Im Tandem werden die Anleitungen getauscht: Die teilnehmende Person 1 liest die Anleitung von der teilnehmenden Person 2 laut vor und führt sie aus. Person 2 beobachtet dabei die Person 1. Falls TN 1 nicht versteht, was sie machen soll, überlegen beide gemeinsam, wie die Anleitung besser formuliert werden könnte. Danach tauschen sie die Rollen.</p> <p><i>Variante:</i> Die Aufgabe kann erschwert werden, indem die Leser*innen zu einer komplexeren Handlung oder zu mehreren Handlungen angeleitet werden sollen.</p>
<p>14.</p>	<p>Die Teilnehmenden arbeiten zu zweit und haben vor sich eine Kopie aus ihrem Stadt- oder Ortsplan. Zu zweit legen sie eine kleine Route fest und beschreiben für ein anderes Tandem, wie sie von A nach B kommen. Alternativ kann die Route schon vorgegeben sein, damit die Teilnehmenden nicht eine zu schwierige und vor allem nicht zu lange Route mit mehreren Zwischenstationen auswählen. Haben sie eine Route beschrieben, beobachten sie ein anderes Tandem, wie dieses anhand ihrer Beschreibung im Stadt- oder Ortsplan die Route einzeichnet.</p> <p><i>Hinweis:</i> Bei dieser Aufgabe ist es wichtig, dass direkt beobachtet wird, wie ein anderes Team die beschriebene Route im Plan einzuzeichnen versucht. Falls ein Stadt- oder Ortsplan zu schwierig ist, kann auch ein vereinfachter fiktiver Plan verwendet werden (vgl. Abbildung 21, S. 40).</p>

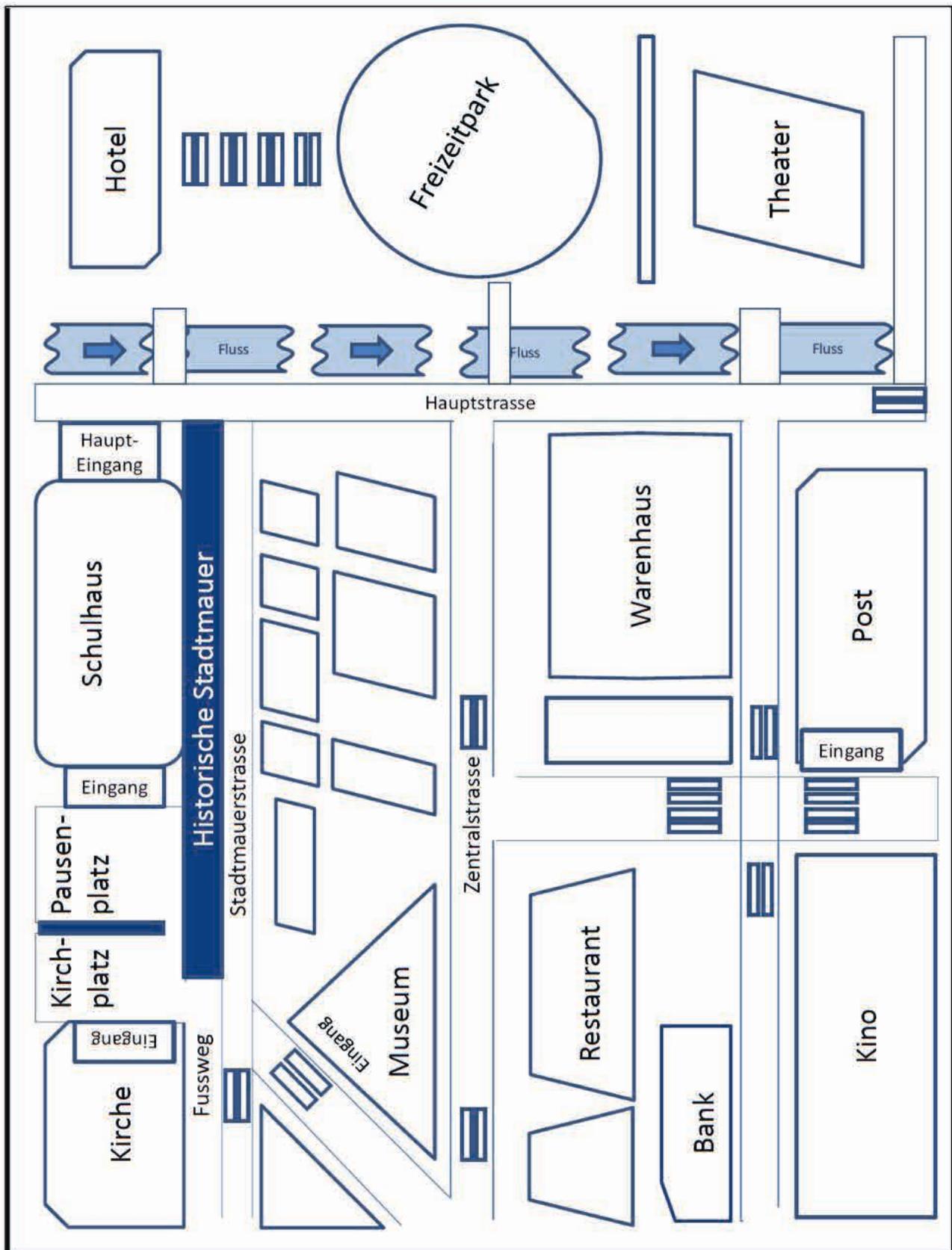


Abbildung 21: Beispiel eines fiktiven Stadtplans (Quelle: Senn, 2016)



Einfach gut unterrichten:
Die Online-Schulungen zu den DVV-Rahmencurricula

Lesen & Schreiben

Für Lehrkräfte in der Grundbildung –
jederzeit und kostenfrei!

[vhs-onlineschulung.de](https://www.vhs-onlineschulung.de)



Teil II: DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie)

Grundlagen der deutschen Orthografie

Jakob Ossner

1. Was ist eine Alphabetschrift?	43
2. Der Aufbau der deutschen Orthografie	44
2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz	45
2.2 Die Groß- und Kleinschreibung	49
2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung	50
2.4 Die Interpunktion	50
2.5 Die Worttrennung am Zeilenende	50
3. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung	51

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie)

Jakob Ossner

1. Grundsätzliches	54
2. Die Kompetenzen auf den Alpha-Levels 1 bis 4	57
2.1 Alpha-Level 1	57
2.2 Alpha-Level 2	60
2.3 Alpha-Level 3	63
2.4 Alpha-Level 4	65
3. Literatur	67

Grundlagen der deutschen Orthografie

Jakob Ossner

1. Was ist eine Alphabetschrift?

Am besten kann man sich eine Alphabetschrift verdeutlichen, wenn man sie mit einer logografischen Schrift, etwa dem Chinesischen, vergleicht.¹

Ein besonders interessantes Beispiel ist /mù/ (Baum), schriftlich dargestellt durch einen stilisierten Bambus. Der Plural lautet ist /lín/. Während man in der Lautsprache keine Verwandtschaft findet, sieht man in der Schrift, in der das Schriftzeichen für /mù/ einfach verdoppelt wird, die Mehrzahl sofort.

Zudem können logografische Zeichensysteme helfen, die einzelsprachlichen phonetischen Unterschiede einer Bedeutung für das Auge aufzuheben. Dies wird deutlich, wenn man sich die Zifferschreibweise als eine logografische Schreibweise vergegenwärtigt.

Die Ziffer 1, die in manchen Schriften auch mit einem Aufstrich (1) und im Chinesischen liegend (一) dargestellt wird, symbolisiert figürlich die Einheit; entsprechend stellt = die Zweiheit dar. Aus den beiden waagrechten Strichen wird in unserer Schrift 2, was nichts anderes ist als die Verbindung des rechten Punktes des oberen waagrechten Strichs mit dem linken Punkt des unteren waagrechten Strichs – gefälligerweise wird dann der obere waagrechte Strich auch noch arkadisch gekrümmt.

Die Hürde, die bei einer Alphabetschrift genommen werden muss, besteht darin, dass die Lernenden umdenken müssen: **von Inhalten zu Formen**, die für sich nichts bedeuten. Was ist damit gemeint? Für ein Kind ist es nicht unbedingt einsichtig, dass es *Mäuschen* ebenso wie *Elefant* am Anfang mit großem Buchstaben schreibt, weil es sich doch um ein kleines Tier handelt. Ein erwachsener Analphabet begründet seine Schreibweise von *Messer* mit einem <s> damit, dass es sich um ein kleines Messer handle und man nur große Messer mit zwei <s> schreibe. Hinter einer solchen Betrachtung steht die Erwartung, dass jedes geschriebene Zeichen einen Sinn haben müsse. Aber in einer alphabetischen Schrift werden grafische Zeichengestalten, die für sich nichts bedeuten, mit anderen organisiert und erst eine bestimmte Anordnung erhält eine Bedeutung. D.h., dass man in einer alphabetischen Schrift nicht durch Hinsehen etwas erkennen kann. Allgemein kann man sagen, dass man lernen muss, in Formen zu denken. In Formen zu denken ist aber alles andere als selbstverständlich und erfordert eine neue Sicht. Diese kennen wir alle aus Sprachspielen, Sprachwitzen und Sprachrätseln: „Ein Bär, der braun ist, heißt *Braunbär*, ein Bär, der im Eis lebt, heißt *Eisbär*, ein Bär, der fliegen kann, heißt – – *Hubschrau-Bär!*“ „Was ist zwischen Rorschach und Friedrichshafen?“ – „*und!*“ ... und eben nicht der Bodensee!

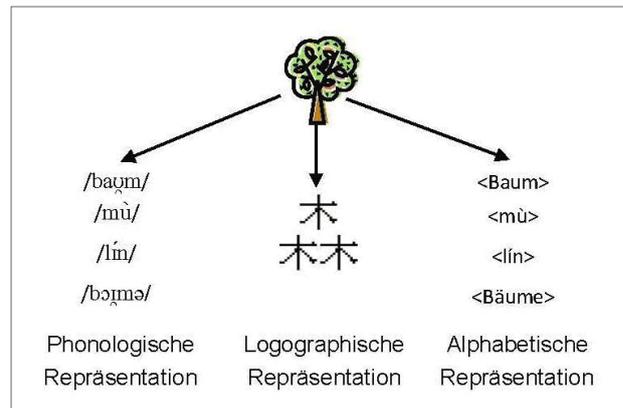


Abbildung 1: Alphabetische und logografische Schriften (Ossner 2010: 21)

¹ Hier und im Folgenden wird folgendermaßen verfahren: Gesprochene Laute werden in [] eingeschlossen; sofern von der konkreten Aussprache abgesehen und nur der Laut abstrakt als von anderen Lauten unterschieden betrachtet wird (Phoneme), erscheint er in | |; wenn Schrift im Unterschied zur Lautsprache betrachtet wird, werden < > verwandt.

Nach der Art und Weise, wie eine Schrift eine Bedeutung wiedergibt, kann man die Schriften der Welt unterscheiden:

- logografische Schriften wie das Chinesische
- Silbenschriften wie das Hiragana und Katakana im Japanischen
- alphabetische Schriften wie das Deutsche.

Schriftsystem und Sprachsystem verhalten sich wie Schlüssel und Schloss zueinander, wobei eine Alphabetschrift eine Art Universalschlüssel ist. Man kann z. B. das Deutsche kaum mit einer logografischen Schrift wiedergeben, aber das Chinesische und überhaupt alle Sprachen der Welt mit einer alphabetischen Schrift.

Warum ist dies so? Das Wesen einer Alphabetschrift besteht darin, dass den Lauten (Phonemen) einer Sprache Buchstaben (Grapheme) zugeordnet werden. Aber es gibt kaum Sprachen, wo sich dies als ein Eins-zu-eins-Verhältnis darstellt. Im Deutschen kann dies schon deswegen nicht der Fall sein, weil wir kein eigenes Alphabet haben. Vielmehr arbeiten wir mit dem lateinischen Alphabet, angereichert durch griechische Buchstaben, die im Alphabet auch mit ihren griechischen Namen anklingen (Jot, Ypsilon, Zet) und durch deutsche Besonderheiten (scharfes β sowie die Umlautbuchstaben ä, ö, ü). Dabei kommt es zu Doppelungen. Für den Laut /k/ haben wir gleich drei Buchstaben: <k> (Kamm), aber auch <c> (Clown), das aber auch den Lautwert /t^s/ (die Stadt Celle) hat, und <q>, wenn die Lautfolge /kv/ ist, was grundsätzlich mit <qu> (Quelle) wiedergegeben wird. <ü> und <y> haben denselben Lautwert (die Stadt Ypern), aber vor Vokalen wird <y> auch als /j/ (Yacht) wiedergegeben und <f> und <v> ist auch eine Doppelung für den Lautwert /f/, die wir nicht unbedingt bräuchten.

Hinzu kommt, dass alphabetische Schriften immer ein Buchstabeninventar aus Groß- und Kleinbuchstaben haben, wobei diesem Umstand im Deutschen mit der sog. *Substantivgroßschreibung* besondere Bedeutung zukommt.

Alphabetische Schriften liegen in sehr unterschiedlichen Ausprägungen vor: als lateinische Schriften (westeuropäischer Raum), griechische Schrift, kyrillische Schriften (Serbisch, Bulgarisch, Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch), um alphabetische Schriften handelt es sich aber auch beim Hebräischen, das wie das Arabische keine Vokalzeichen kennt, oder dem Koreanischen. Es gibt auch Schriften, die Anteile an verschiedenen Systemen haben, so etwa die südostasiatischen Schriften, die zwischen Silbenschriften und alphabetischen Schriften stehen.

2. Der Aufbau der deutschen Orthografie

Eine (Ortho-)Grafie hat immer sehr verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen: Sie sollte dem/der Schreiber/-in das Schreiben nicht zu schwer machen, aber ebenso das Lesen erleichtern, wobei aber gebildete Schreiber/-innen und Leser/-innen möglicherweise andere Bedürfnisse als weniger gebildete haben. Sie sollte aber vielleicht auch das Band der Tradition immer weiter knüpfen, was bedeutet, dass Schreibungen, die nur noch sprachhistorisch verständlich sind, erhalten bleiben usw. Daher sollte man keine Orthografie aus einem Guss erwarten. Vielmehr ist es für jedes historisch-kulturell gewachsene Gebiet sinnvoll, einen systematischen Teil, dessen Regelmäßigkeiten beschrieben werden können, von einem idiosynkratischen Teil, der sich nicht in diese Regelmäßigkeiten eingliedern lässt, zu trennen. Dies bedeutet nicht, dass es für den idiosynkratischen Teil keine Erklärungen gäbe – es gibt nur keine systematischen, regelhaften Erklärungen.

Abb. 2 zeigt in Form einer Pyramide den Aufbau der deutschen Orthografie.

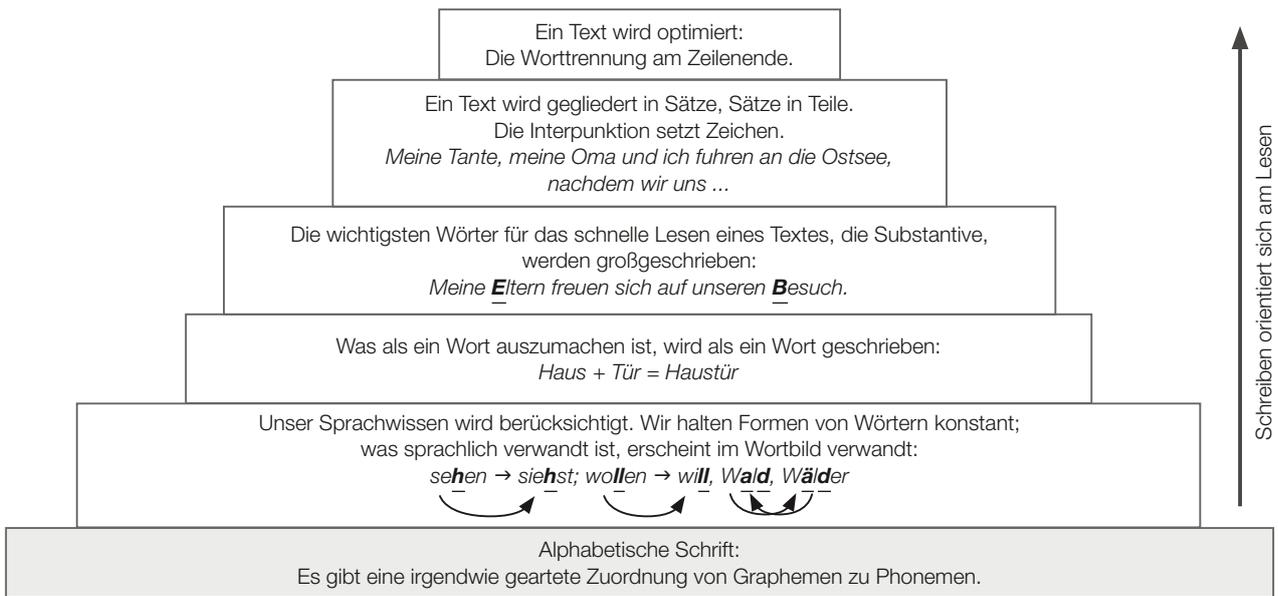


Abbildung 2: Der Aufbau der deutschen Orthografie (Ossner 2010: 63).

Die alphabetische Schrift bildet das Fundament. Darüber steht als modifizierender Aufbau alles, was über eine einfache alphabetische Basis hinausgeht. Zuerst wird für den/die Leser/-in optisch gleich gehalten, was sich phonologisch zwar ändert, in der grundsätzlichen Bedeutung aber stabil bleibt. Das alphabetische Prinzip des Deutschen fußt, wie noch zu zeigen sein wird, auf Silben. Wir schreiben aber nicht Silben, sondern Wörter, die wir durch einen Leerraum (Spatium) von anderen Wörtern trennen. Also muss die Orthografie die Frage beantworten, was überhaupt ein Wort ist. Wenn *Haus* und *Tür* jeweils ein Wort sind, ist dann auch *Haustür* ein Wort? Unser Lesen vollzieht sich im Normalfall immer in Texten. Jede Hilfe der Gliederung ist willkommen. Im Deutschen werden die Substantive ausgezeichnet und bilden so Ankerpunkte für die Augen zum Sinnverständnis eines Textes.

Die Interpunktion gliedert uns einen Text in Aussageeinheiten. Das hilft uns ebenfalls beim schnellen Erfassen des Geschriebenen. Schließlich sollte ein Text ein gefälliges Äußeres haben. Dazu gehört, dass der rechte Rand bei einem Blocksatz nicht zu zerfleddert ist bzw. dass die Spatien zwischen den Wörtern nicht zu groß werden. Im Deutschen, das sehr lange Wortungetüme kennt, ist also eine durchdachte Worttrennung am Zeilenende ein probates ästhetisches Mittel, dieses Problem zu bewältigen.

Betrachtet man die Pyramide, fällt einem schnell auf, dass das Deutsche auf der Grundlage der alphabetischen Basis zu einer Optimierung der Schreibung für den/die Leser/-in tendiert. Das ist, so kann man sagen, die pragmatische Grundanlage der deutschen Grafie. Auf einer den/die Schreiber/-in unterstützenden alphabetischen Basis wird diese auf verschiedenen Ebenen für den/die Leser/-in optimiert. Man könnte auch sagen, dass sich in der jahrhundertelangen Entwicklung der deutschen (Ortho-)Grafie eine leserorientierte (Ortho-)Grafie herausgebildet hat.

2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz

Das Wesen einer alphabetischen Schrift ist, dass Phonemen Grapheme zugeordnet werden. Dies geschieht in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise. Während das Spanische oder Kroatische eine sehr einfache Zuordnung haben, hat z. B. das Englische eine ziemlich komplexe; man kann von ca. 65 % Entsprechung im Englischen sprechen, während im Deutschen ca. 90 % Entsprechung vorliegen. Die Prozentzahlen ergeben sich aber nicht durch Anhören und Hinschauen, sondern sind das Ergebnis orthografischer Theorien.

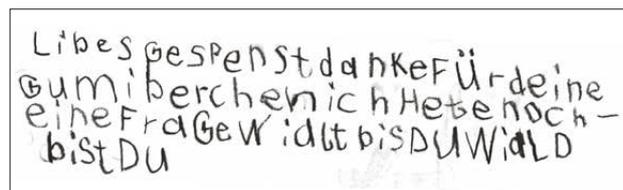


Abbildung 3: Text eines Erstklässlers ohne Wortauszeichnung

Eine wesentliche Frage ist, auf welcher Basis überhaupt die Zuordnung vorgenommen wird. Wenn wir sagen, dass im Deutschen /b/ durch (Bach) oder <bb> (Ebbe) wiedergegeben wird, haben wir Wörter im Hinterkopf, die diese Ansicht steuern. Würden wir statt an Wörter an Silben denken und Ebbe in [eb . bə²] zerlegen, kämen wir zu einer Zuordnung von /b/ → .

Wenn man das Deutsche betrachtet, zeigt sich schnell, dass es günstig ist, die Silben als Grundlage für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu nehmen. Insbesondere kann diese Ansicht mit Überlegungen des Erlernens verbunden werden. Menschen, die noch nicht schreiben können und daher als Bezugspunkt nur die Lautsprache haben, können zu einem sehr hohen Anteil den Redestrom in Silben zerlegen, da Silben unserem Gefühl für Rhythmus und Metrum folgen. Dagegen haben sie kaum einen Begriff von Wort (vgl. Abb. 3). Was aber sind nun Silben? Grundsätzlich bestehen Silben aus einer Folge von Lauten mit einem Vokal als Silbenkern und Konsonanten vor und nach dem Vokal. Jede Sprache hat auf dieser Grundlage dann ihren eigenen Silbenbau. Das Grundschema des Deutschen ist (K)KVK(K) (wobei „K“ für Konsonant und „V“ für Vokal steht; vgl. Wiese 2000: 44). Die Klammern bedeuten, dass diese Position besetzt sein kann, aber nicht besetzt sein muss. Drei Einwände scheinen gegen dieses Schema sofort auf der Hand zu liegen: Es gibt doch Silben/Wörter, die

- a) ohne Konsonant beginnen (z. B. *Affe*)
- b) ohne Konsonant enden (z. B. 2. Silbe in *Affe* oder erste Silbe in *baden*) und
- c) mit drei Konsonanten beginnen (z. B. *Straße*).

Der Einwand bei a) verkennt, dass die korrekte phonetische Wiedergabe bei a) [ʔaf . fə] ist. Dabei steht „ʔ“ für den Knacklaut, der im Deutschen vor betonten Vokalen erscheint. Die zweite Silbe bei *Affe* ist in der Tat nicht durch einen Konsonanten geschlossen, aber das Silbenstrukturschema von Wiese gilt nicht für die unbetonten, sondern für die betonten Silben; in der ersten Silbe von *baden* wird die Länge von /a:/ wie ein Konsonant gezählt. Das Silbenstrukturschema muss man also als ein abstraktes Schema lesen, das mögliche Positionen darstellt – und Länge wird als eine mögliche Position gezählt. Schließlich gibt es Silben/Wörter, die mit drei Konsonanten beginnen, es sind dies ausschließlich solche, die am Anfang /ʃ/ haben: *Straße*, *springen*³ ... Was es mit diesen auf sich hat, werden Sie sehen, wenn der Bau einer Silbe näher betrachtet worden ist. Man kann Silben, die das Silbenstrukturschema von Wiese erfüllen, *optimale Silben* nennen. Viele Nebenton-silben sind demnach nicht optimal.

Dass der Redestrom intuitiv so gut in Silben zerlegt werden kann, ist in der Schallfülle (Sonorität) der Laute begründet. Schallfülle (Sonorität) können Sie sich vergegenwärtigen, wenn Sie sich zwei Personen auf zwei gegenüberliegende Ecken eines Zimmers verteilt vorstellen. Wenn nun Person A einen Vokal ausspricht, so wird Person B in der anderen Ecke wenig Schwierigkeiten haben, diesen Laut wiederzugeben. Wenn A dagegen den Plosiv /b/ ohne jeden Stützlaut produziert, so wird B größte Schwierigkeiten haben zu verstehen, was A gesagt hat. Damit sind die beiden Eckpunkte gegeben: Vokale sind am schallreichsten, Plosive am schallärmsten, dazwischen liegen die anderen Konsonanten (vgl. Abb. 4): Silben beginnen mit dem in der Umgebung schallärmsten Laut. Dabei zeigt sich eine zweite, vorhersagbare Konsequenz: Immer dann, wenn der betonte Vokal nicht durch einen Konsonanten geschlossen wird, wird er gelängt.

Wir tun dies, weil wir entsprechendes Sprachwissen haben – zwar nicht explizit (so wenig wie wir kaum explizit wissen, wann wir das Perfekt mit *ge-...-t* bilden und wann nicht), aber implizit. Daraus ergibt sich eine besondere Konsequenz:

Schreiben lernen bedeutet, Sprachwissen aufzubauen. Dort, wo ein solches Sprachwissen nicht erreicht wird, bleibt Schreibenlernen immer oberflächlich und ist wenig erfolgreich.

² Zur phonetischen Schrift s. S. 47, wo die Phonem-Graphem-Korrespondenz und damit die Erklärung der Phonemschrift gegeben ist.

³ Der Einwand, dass auch ein Wort wie *Pfründe* mit drei Konsonanten beginnen würde, denkt von der Schriftsprache her. Wir haben zwar drei Buchstaben, aber nur zwei Laute, da /p/ als ein Laut gezählt wird.

Grundlagen der deutschen Orthografie

Sie können jetzt auch einen Grund finden, warum Silbenanfänge mit **ʃtr...** oder **ʃpl.../ʃpr...** etwas Besonderes sind. Von /ʃ/ zu /t/ fällt die Sonorität und steigt dann wieder zu /l/ bzw. /r/. Die Sonorität sollte aber zum Vokal als Silbenkern hin nur steigen und dann wieder abfallen. Daher nennt Wiese /ʃ/ in der gezeigten Position „extrasilbisch“. Andere Sprachen haben andere extrasilbische Konsonanten. So ist etwa im Suaheli /m/ extrasilbisch, wie sich bei der Hauptstadt der Zentralafrikanischen Republik *Mbassa* zeigt – und *simba*, das Suaheliwort für *Löwe*, wird korrekt in *si . mba* zerlegt und nicht in *sim . ba*, wie wir es, ohne alle Kenntnis des Suaheli, tun. Wir zerlegen aber auch *Pädagogik* in **pæ . da . go . gɪk**; Griechen aber zerlegen es in **pæd . a . go . gɪk**. Hintergrund ist, dass das Sprachwissen über das Wort berücksichtigt wird: „Pädagogik“ ist ein aus zwei Wörtern zusammengesetztes Wort. Umgekehrt: Wer des Deutschen nicht oder nur wenig mächtig ist, wird z. B. *menschlich* in **mɛn . ʃliç** zerlegen; jede/-r Deutschsprachige aber in **mɛnʃ . liç** und so sein Sprachwissen, dass dieses Wort aus *mensch* und *-lich* zusammengesetzt ist, aktivieren.

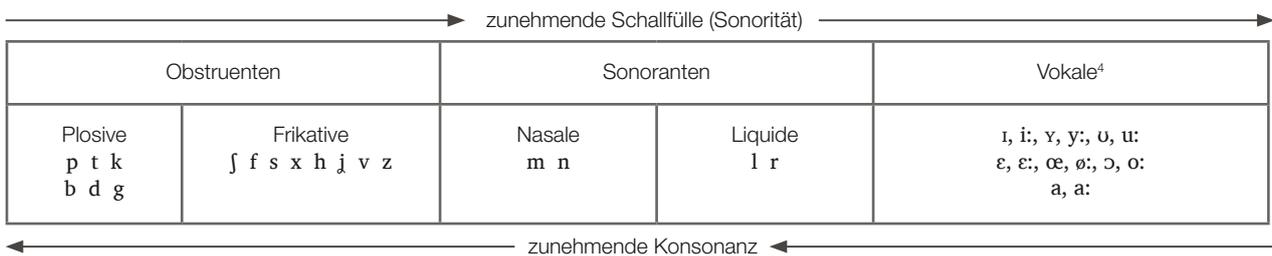


Abbildung 4: Anordnung der Laute (Phoneme) nach der Schallfülle

In der Linguistik sagt man auch, dass die Zerlegung in Silben nicht auf der Basis von lexikalischen Wörtern vorgenommen wird, sondern auf der von phonologischen Wörtern. Dabei gilt: Jeder Wortstamm ist ein phonologisches Wort, jedes Präfix (ein einem Wortstamm vorangestellter Wortbaustein) ist ein phonologisches Wort und jedes Suffix (ein einem Wortstamm nachgestellter Wortbaustein), das mit einem Konsonanten beginnt, ist ein phonologisches Wort.

Für das Deutsche ist noch etwas wesentlich: Im Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen wurden kurze, betonte Silben grundsätzlich durch einen Konsonanten geschlossen (Gesetz der Schließung kurzer offener Tonsilben). Wenn man nun ein Wort wie [zɔnə] hat, beginnt die zweite Silbe nach allem, was wir bisher wissen, mit dem schallärmsten Laut, das ist [n] zwischen den beiden Vokalen. Das hat aber zur Konsequenz, dass die erste Silbe kurz, betont und offen, also nicht durch einen Konsonanten geschlossen ist. Dies muss jedoch geschehen. Die Lösung des Problems liegt darin, dass das [n] auf beide Silben verteilt wird (ambisyllabischer Konsonant bzw. Ambisyllabierung; wobei *ambi* für *zwei/beide* steht); also erhält man silbisch [zɔn . nə].

Warum dieser Aufwand? Der Grund liegt darin, dass wir auf diese Weise zu einer sehr guten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen kommen, wenn wir die Zuordnung auf der Basis von Silben vornehmen, die wiederum auf der Basis von phonologischen Wörtern gewonnen wurden – und wir bleiben nahe an den Fähigkeiten der Lernenden, die – noch nicht literalisiert – über den Redestrom, aber noch nicht über Wörter verfügen. Dabei wird Sprachwissen genutzt und muss weiter ausgebaut werden.

Bei einem so hochkomplexen Gegenstand wie der Sprache gibt es Regelmäßigkeiten, die den Kern und das System ausmachen und einen idiosynkratischen Randbereich (Ausnahmen von den Regelmäßigkeiten). So können wenige lange Silben auch geschlossen sein: **mo:n . də; vy:s . tə**, das man aber auch in **vy . stə** gliedern könnte, wobei das anlautende [s] der zweiten Silbe dann extrasilbisch wäre.

Wenn man das alles beherzigt, dann kommt man zu einer einigermaßen regelgeleiteten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen, wie dies die Tabelle 1 zeigt:

⁴ Aufgeführt sind alle Laute mit Phonemstatus; es fehlen also [ə] und [ɐ].

A. Konsonanten

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
Plosive	p	p Pelz	t	t Tisch	k	k Kuchen		
	b	b Buch	d	d Deckel	g	g Geige		
Affrikaten	p ^f	pf Pfanne	t ^s t ^f	z tsch Zange tschilpen deutsch	k ^s	chs Fuchs ①		
	v	w Wasser	f	f v Fenster Vogel	j	j Jäger		
Frikative	z	s Sonne	s	s ß Masten gießen ②	h	h Hexe		
	ʃ	sch Schiff ③	x	ch Dach				
	m l	l Maus Lampe	n r	n r Nuss Rad				

B. Vokale

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
i ɪ	ie i	Wiesel Illitis	y: ɣ	ü	Übung Mütze	u: ʊ	u	Ufer Unterhose
e: ɛ ə	e	Esel Ente ④ Ente	ø: œ	ö	Öl Öffnung	o: ɔ	o	Ofen offen
ɛ:	ä	Ähre						
			ɑ: a	a	Asien Hammer			

C. Diphthonge

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
aɪ	ei	Heil	aʊ	au	Auge	ɔɪ	eu	heulen ⑤

Tabelle 1: Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen (aus: Ossner 2008)

⑤ Ein * bedeutet in der Linguistik immer, dass etwas nicht möglich ist.

①: Andere Schreibweisen: <x>: *Haxen, Axt*, <ks>: *schlaksig*; <gs> (*flugs*), <cks> (*zwecks*) sind aus anderen Formen (*Flug* bzw. *Zweck*) herleitbar. Die Schreibung von /ks/ ist nicht einfach vorhersagbar und muss daher wortweise gelernt werden (wobei Merkhilfen wie die, dass alle Tiere mit <chs> geschrieben werden, hilfreich sein können.)

②: Stimmloses /s/ kommt im Deutschen innerhalb eines Stammes vor Konsonant (*Skat, Masten, haspeln ...*) und nach langen Vokalen vor. Vor Konsonant steht <s>, nach langen Vokalen <ß>.

③: /ʃt/ bzw. /ʃp/ wird am Morphemanfang grundsätzlich als <st> bzw. <sp> wiedergegeben.

④ und ⑤: /ɛ/ wird bei Formen, die auf /a/ zurückgehen, mit <ä> wiedergegeben: *fällen* ← *Fall*; Vergleichbares gilt bei /ɔɪ/: *bräunen* ← *braun*. Nicht aufgeführt ist /v/ → <v> wie in *Vase*, da nur in Lehn- und Fremdwörtern vorkommend. Ebenso sind kurze, gespannte Vokale aus Lehn- oder Fremdwörtern nicht aufgeführt: [i] - *ideal*; [y] - *Zylinder*; [u] - *Uran*; [e] - *Benefiz...*, [ø] - *Ödem*, [o] - *Oboe*; [æ] - *Pädagogik*; [ɑ] - *Ananas*. Fremdwörter (und viele Lehnwörter) sind grundsätzlich Lernwörter.

Die Anordnung der Tabelle folgt der Lautbildung im Mundraum: [p] wird vorne mit den Lippen gebildet, ebenso ist [i] ein vorderer (mit hohem Zungenrücken gebildeter) Vokal, während [u] ein hinten mit hohem Zungenrücken gebildeter Vokal ist und [k] velar, am hinteren Gaumensegel produziert wird (vgl. dazu auch Kapitel 3).

Wenn Sie Abb. 2 an dieser Stelle noch einmal betrachten, dann sehen Sie, dass nun das Fundament der deutschen Orthografie entschlüsselt ist. Charakteristisch für das Deutsche ist aber zudem, dass es einen hohen Grad an Treueschreibungen gibt (wofür auch die Ausdrücke *Schemakonstanz*, *Stammprinzip* oder *morphologisches Prinzip* existieren). Einsilber vererben Merkmale an Zweisilber: <Bad> → <Bäder>, obwohl der betonte Vokal von [a:] → [ɛ:] sich ändert und der Zweisilber *Bäder* vererbt das <d> an *Bad*. Dabei muss man die Vererbungsrichtung beachten: Umlautbildung geht immer von der Grundform aus (*Bad* → *Bäder*), während die Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung von einer abgeleiteten Form (Genitiv oder Pluralbildung) ausgeht (*Bäder* → *Bad*). Dort also, wo es um Vokale geht (Umlautbildung) ist die Grundform wesentlich, dort, wo es um Konsonanten geht, ist die Verlängerungsform ausschlaggebend. Anders gesagt:

Wer an die deutsche Orthografie denkt, sollte sich immer eine ganze Wortfamilie vorstellen, das Wort also eingebettet in andere Wortformen, die ihm den Weg zur Schreibung zeigen.

Und was kann nicht erklärt werden? Natürlich gibt es einen solchen Rest, der manchmal auch schon angeklungen ist: etwa das stumme <h>, die Schreibung mit <v>, <ai>, <aa>, <ee>, <oo> und die Schreibung für [ks]. Grundsätzlich muss man sagen, dass es nur wenige Wörter gibt, die von diesen Besonderheiten betroffen sind. Andere Besonderheiten kommen dazu: Wir schreiben nicht, wie Tab. 1 es nahelegt, *<wier>⁵, sondern <wir> (entsprechend *dir*, *mir* und grundsätzlich *ihr*). Dahinter steht eine statistische Besonderheit, die Zipf schon in den 1930er-Jahren für alle Sprachen der Welt entdeckt hat: Je häufiger ein Wort ist, desto kürzer ist es tendenziell: also <wir> und <dir>, aber <Bier> und <vier>. Wir schreiben auch *und*, obwohl dieses <d> weder hör- noch herleitbar ist. Aber im Mittelhochdeutschen war es hörbar, als die Form noch *unde* hieß. Ein so häufiges Wort hat seine Schriftform nie verändert. Alle Schreibenden schreiben es so, wie es überliefert ist, auch wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht mehr stimmt.

Die folgenden Rechtschreibbereiche sind für die unmittelbare Alphabetisierung von untergeordneter Bedeutung und werden daher nur sehr kurz angesprochen (ausführlich in Ossner 2010).

2.2 Die Groß- und Kleinschreibung

Das Deutsche hat die Besonderheit, dass alles, was in einem Satz als Substantiv gebraucht wird, großgeschrieben wird. Ob ein Wort syntaktisch als Substantiv gebraucht wird, erkennt man

a) in vorausgehenden Artikeln (*das schöne Haus, das anstrengende Wandern, dein ständiges Wenn und Aber, im Folgenden, im Besonderen...*);

aber: *ein kleines bisschen, die beiden, die anderen*

b) in Flexionsformen (*des Weiteren, eines Abends...*)

Wichtig ist, dass es nicht um die lexikalische Wortart Substantiv geht, sondern darum, ob im Satz irgendein Wort wie ein Substantiv gebraucht wird.

Bei erwachsenen Lernenden wird es immer wieder die Frage geben, warum wir überhaupt eine Großschrei-

bung über Satzanfänge und Eigennamen hinaus haben. Die Substantivgroßschreibung hat sich ab dem 15. Jahrhundert sehr stabil herausgebildet und erleichtert, wie neuere Untersuchungen von Bock (1989) zeigen, das schnelle, leise Lesen sehr. Wie schon bei der schemaerhaltenden Treueschreibung leisten die Schreibenden einen Dienst für die Lesenden. Die Schreibenden müssen zwar überlegen, ob sie ein Wort groß oder klein schreiben müssen, aber die Lesenden profitieren davon. Da wir alle mehr lesen als wir schreiben, sollten wir über diesen Dienst am Lesenden nicht klagen!

2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung

1901, als die deutsche Orthografie zum ersten Mal normiert wurde, hat man die Getrennt- und Zusammenschreibung ausgespart. Wie schwierig dieser Teil an seinen Rändern ist, zeigt auch der Umstand, dass 2006 die Reformen von 1996 zum größten Teil wieder zurückgenommen wurden. Am besten nähert man sich der Getrennt- und Zusammenschreibung von zwei Seiten:

- Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig syntaktisch analysiert werden, dann schreibt man diese beiden Wörter auseinander.
- Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig aufgrund von Wortbildungsprozessen analysiert werden, dann schreibt man eindeutig zusammen.

Wenn man auseinanderschreibt, dann haben die beiden in Frage stehenden Bestandteile ihre eigene Bedeutung. Bei Zusammenschreibung ergibt sich eine neue Bedeutung des zusammengesprochenen Wortes, das oft auch neue syntaktische Eigenschaften hat. So kann ein Arzt einen Brief *krank schreiben*. In diesem Fall ist der Arzt zum Zeitpunkt des Briefeschreibens krank. Er kann aber auch einen Patienten *krankschreiben*, dann ist der Arzt gesund und der Patient ist krank. Im ersten Fall regiert *schreiben* einen unpersönlichen Akkusativ (einen Brief), im zweiten Fall *krankschreiben* einen persönlichen Akkusativ (einen Patienten).

2.4 Die Interpunktion

Das Wesen der Interpunktion ist es, einen Text oder einen Satz für einen/eine Leser/-in zu gliedern. Wieder arbeiten die Schreibenden für die Lesenden. Ein Text wird zuerst in Sätze gegliedert. Dazu stehen drei Zeichen zur Verfügung: der Punkt, der ein unmarkiertes Gliederungszeichen darstellt, das Fragezeichen, das einen Ausdruck als fraglich, sowie ein Ausrufezeichen, das einen Ausdruck als mit Nachdruck gesprochen auszeichnet. Innerhalb des Satzes wird durch Kommas gegliedert (oder durch einen Strichpunkt, der weniger abgrenzt als ein Punkt, aber mehr als ein Komma).

Kommas gliedern

- mehrteilige gleichrangige Satzteile (das alte, liebevoll gepflegte Fahrrad; mein Vater, meine Tante und unser Hund ...; Melek rührte den Teig, sang gleichzeitig ein Lied und ...). Hier kann das Komma grundsätzlich durch eine Konjunktion ersetzt werden.
- Hauptsatz und Nebensatz. Dabei ist als Grundregel zu beachten, dass ein Satz, der mehr als ein finites Verb hat, auch Kommas haben muss. Diese stehen vor der Konjunktion⁶ und nach dem finiten Verb des (Neben-)Satzes, der mit der Konjunktion eingeleitet wird.
Am schwierigsten sind die Fälle der Infinitivsätze; am einfachsten ist es, wenn man die alte Regel beherzigt, dass ein erweiterter Infinitiv durch Kommas abgetrennt wird.

Wörtliche Rede steht in Anführungszeichen und ein Doppelpunkt ist ein Verweiszeichen auf das dann Folgende, z. B. auf eine wörtliche Rede (Sie sagte: „...“).

2.5 Die Worttrennung am Zeilenende

Die Worttrennung am Zeilenende ist einfach für diejenigen, die den Begriff des phonologischen Wortes kennen, wie er oben eingeführt wurde. Im Deutschen wird nämlich genau nach phonologischen Wörtern getrennt. Man muss zuerst sehen, ob das Wort zusammengesetzt ist und kann dann die Stämme trennen und innerhalb der Stämme trennt man nach den Silben. Lediglich dort, wo an der Silbengrenze mehrere Konsonanten auftreten und die Gliederung in Silben nicht immer eindeutig ist, gibt es eine vereinfachende Regel, die besagt, dass eine neue Zeile immer mit genau einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Daher wird *knusprig* in *knusprig* am Zeilenende getrennt, obwohl die Silben [knus . priç] sind.

⁶ Vor der Konjunktion kann manchmal eine Partikel stehen: „Sie lachte, besonders wenn ...“.

3. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung

Grundlagen: Laute und Buchstaben

R 1 Es gelten die folgenden Zuordnungen: Allen Konsonanten werden die entsprechenden Konsonantenbuchstaben zugeordnet: Besonderheiten sind: /z/ → <s>; /s/ → <ß> (s. **R 1.1**); /x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>; /ʃt/ → <st> /ʃp/ → <sp>; /tʰ/ → <z>; /pʰ/ → <pf>; /kʰ/ → <chs>; /kv/ → <qu> (s. **R 1.2**)
Bei den Vokalen wird den langen und den kurzen Vokalen jeweils derselbe Vokalbuchstabe zugeordnet, also: /a:/, /a/ → <a> usw. Nur bei /i/-Lauten wird unterschieden: /i:/ → <i>, aber /i:/ → <ie>; eine Besonderheit ist auch /ɛ:/ → <ä> (Käse, Ähre, Bär...). Für alle Formen von /e/-Lauten gilt: /e:/, /ɛ/, /ə/ → <e> und für die Diphthonge gilt: /aɪ/ → <ei>, /ɔʏ/ → <eu>, /aʊ/ → <au>.

// bezeichnen Phoneme (systematisch unterscheidbare Laute);
< > bezeichnen Grapheme (Buchstaben)

R 1.1 Wird ein s-Laut stimmhaft bzw. weich ausgesprochen (/z/), wird immer der Buchstabe <s> geschrieben. Wird er dagegen stimmlos, scharf artikuliert (/s/), dann steht nach langen, betonten Vokalen <ß>, nach kurzen betonten Vokalen ss (s. **R 2.2** und **R 3**).

Viele Menschen sprechen aber keine stimmhaften /z/-Laute. Hier hilft eine Ersatzregel:

Man sucht für Wörter, bei denen ein s-Laut (/z/ oder /s/) nach einem langen, betonten Vokal vorkommt, in der Wortfamilie nach Formen, die nach Regel **R 2.2** bzw. **R 3** ss haben müssen. Gibt es eine solche Form, so schreibt man *ß*: *fließen* ← *Fluss/Flüsse, geflossen*; *genießen* ← *Genüsse, genossen*; *aß* ← *essen*; *maß* ← *messen*; *weiß* ← *wissen/gewusst* ...

R 1.2 /kv/ wird immer mit <qu> wiedergegeben (*Quelle, quer, Qualle* ...)

/ks/ wird in den meisten deutschen Wörtern, z. B. bei allen Tieren mit <chs> wiedergegeben, aber es gibt auch <x> (*Hexe, Axt, Faxen, Jux*...) und <ks>: *schlaksig* (und bei Fremdwörtern wie *Keks, Koks*); <gs> und <cks> kommen bei abgeleiteten Wörtern vor: *flugs, rücklings; zwecks* ...

R 2 Wenn man bei einem Wort unsicher ist, vertraut man nie nur dem Gehörten, sondern zerlegt jedes Wort in seine Bestandteile als Basis für die richtige Schreibung:

R 2.1 Zusammensetzungen werden auseinandergenommen: *Geburtstag* → *Geburt+s+tag*. Dabei werden vorangestellte Wortbausteine und grammatische Endungen abgetrennt: *verrechnen* → *ver+rechnen*; *Umgebung* → *Um+gebung, selbst* → *selb+st, sieht* → *sieh+t* ...

R 2.2 Alle nicht zusammengesetzten Wörter und alle Wörter ohne vorangestellten Wortbaustein werden in Silben gegliedert: *baden* → *ba|den*; *rechnen* → *rech|nen*; *rennen* → *ren|nen*; *verrechnen* → *ver|rech|nen*; *sitzen* → *sit|zen*; *sehen* → *se|hen* ...

R 3 Man überprüft zudem bei jedem Bestandteil, ob es eine längere Form gibt: *selbst* ← *sel|ber*; *siebst* ← *se|hen*; *Rad* ← *Ra|des/Rä|der*; *Grab* ← *gra|ben*; *Wald* ← *Wald|des*,

Wäl|der; *Zwerg* ← *Zwer|ge*; *Ball* ← *Bäl|le*; *Kamm* ← *Käm|me*; *Kinn* ← *Kin|nes*; *Fluss* ← *Flüs|se*; *muss* ← *müs|sen*; *Blick* ← *blik|ken* → *blicken* (NB: *kk* → *ck*) ...

Man schreibt immer die Buchstaben, die in der längeren Form zu finden sind.

(Die Regel „Nach kurzem, betontem Vokal wird ein Konsonantenbuchstabe verdoppelt“ besagt nichts anderes als **R 1.1**.)

R 4 Bei einem kurzen e (/ɛ/) und beim Laut oi (/ɔʏ/) achtet man darauf, ob es eine einfachere Form mit <a> oder <au> gibt. Man schreibt dann entsprechend: *Räder* ← *Rad*; *Schwämme* ← *Schwamm*; *Wälder* ← *Wald*; *Häuser* ← *Haus*; *Gebäude* ← *Bau*; *träufeln* ← *Traufe* ... (Ganz wenige Ausnahmen: *Lärm, Geländer*.)

Erst nach Beachtung der Regeln R 1– R 4 ordnet man der richtigen Aussprache die entsprechenden Buchstaben zu.

Es gibt auch **unsystematische Schreibungen**:

A) Für /f/ haben wir auch den Buchstaben <v>; besondere Wörter (*Vater, Vieh, viel* ...) und die Wortbausteine *ver-* und *vor-* (sowie die Präposition *vor*) werden immer mit diesem Buchstaben geschrieben.

B) Nach einem langen, betonten Vokal kann ein stummes <h> stehen, wenn die Buchstaben <r, l, m, n> folgen: *Bahn, Bahre, Bohlen, Rahmen* ... Aber die meisten Wörter haben kein stummes <h>: *Ware, gebären, Düne* ...

C) Wenige Wörter haben <aa>: *Saal, Haar* ...; <ee>: *See, Seele* ...; <oo>: *Boot, Moor, Moos* ...

D) Schließlich gibt es ganz wenige Wörter, bei denen wir nicht <ei> sondern <ai> schreiben. *Mai, Mais, Kaiser* ...

E) Fremdwörter folgen eigenen Regeln: *Katarrh* ist ein Wort aus dem Griechischen, *Terrasse* ist lateinisch, *Portemonnaie* französisch, *Hobby* englisch, *Spaghetti* italienisch und *Joghurt* türkisch.

All das sind **Merkwörter!** Regeln helfen hier nicht weiter!

Großschreibung

R 5 Groß werden geschrieben

R 5.1 Überschriften, das erste Wort nach einem Punkt und der Anfang einer wörtlichen Rede;

R 5.2 alle Eigennamen (*Hans, Egon Maier, der Atlantische Ozean, das Rote Kreuz*) sowie Nomina: *Tisch, Lebensmittel, Freiheit, Gefühl* ...

R 5.3 alle Wörter, die in einem Satz mit einem Artikel (*der, die, das, ein, eine, etwas, manches, nichts*) stehen: **das Wandern ist des Müllers Lust; nichts Bemerkenswertes; alles erdenklich Gute**. Groß wird das Bezugswort des Artikelwortes geschrieben, nicht unbedingt das Wort, das nach dem Artikel kommt!

R 6 Bei Zeitangaben wird immer nach der Wortart geschrieben: *heute Abend: heute* klein, da es ein Adverb ist, *Abend* groß, da es ein Substantiv ist; ebenso: *morgen Nachmittag*,

gestern Morgen. Daher schreibt man *morgen früh*, da man *morgen* und *früh* als Adverbien identifizieren kann.

R 7 Zahlwörter (Kardinalzahlen) unter einer Million schreibt man klein! *Es ist drei Uhr*. Ordinalzahlen aber natürlich groß: *der Dritte* ...

Getrennt- und Zusammenschreibung

R 8 Zusammengeschrieben wird immer dann, wenn

R 8.1 eine Wortbildung vorliegt: (*das Haus* + (*die Tür*) → (*die Haustür*); *Dienstag* + *Nachmittag* → (*der Dienstag-nachmittag*); *Bär* + *stark* → *bärenstark*. Kann man in einem Wort ein Fugenelement ausmachen (-en- in *bärenstark*), wird immer zusammengeschieden; *ab* + *laufen* → *ab-laufen*; *weg* + *stellen* → *wegstellen*; *krank* (Eigenschaft) + *schreiben* (z. B. *einen Brief*) → *krankschreiben* (jmd.).

R 8.2 man die Satzbeziehung zwischen zwei Wörtern, die nebeneinander stehen, nicht angeben kann: *krankschreiben* (*einen anderen*), denn *krank schreiben* bedeutete, dass der/die Schreiber/-in krank ist; *eislaufen*, denn *Eis* kann keine syntaktische Beziehung mit *laufen* eingehen (dagegen: *Eis kaufen*: hier ist *Eis* Objekt zu *kaufen*).

Im Einzelnen:

R 8.3 Substantiv + Verb: *nottun*, *teilhaben*, *kopfstehen*, *bergsteigen* ...

R 8.4 Adjektiv + Verb *festbinden* (*jemanden festbinden*) im Gegensatz zu: *einen Knoten fest binden*); *volltanken*; *freisprechen* (*einen Angeklagten*, im Gegensatz zu: *Er hat frei* (= ohne Manuskript) *gesprochen*), *kaltstellen* (= *aus-schalten*), *fertigmachen* (= *zusetzen*), *übrigbleiben* (= *keine andere Wahl haben*), *verlorengehen* ...

R 9 Zusammengeschrieben werden zwei Wörter, wenn das erste für eine Wortgruppe steht: *mondbeschiene*, *angst-erfüllt*, *ferngesteuert* ... In diese Gruppe kann man auch nehmen: *kopfstehen* (= *auf dem Kopf stehen*), *eislaufen* (*auf dem Eis mit Schlittschuhen laufen*).

Auch hilfreich: Liegt **ein** Wort vor, gibt es nur einen Hauptakzent; liegen **zwei** Wörter vor, hat jedes Wort einen Akzent.

R 10 Immer auseinandergeschrieben wird eine Verbindung mit *sein*: *da sein*, *zusammen sein*, *brav sein* ...

R 11 Immer zusammengeschieden wird, wenn ein Bestandteil eines Wortes nicht allein stehen kann: *abermals*, *Brombeere*; denn *-mals*, *Brom-* kann nicht alleine stehen.

R 12 Ein Bindestrich fügt Bestandteile zusammen, zeigt aber auch die Bestandteile selbst. Manchmal will die Schreiberin/der Schreiber die Bestandteile bei Wortzusammensetzungen besonders hervorheben; statt *Schreibplan* heißt es dann *Schreib-Plan*.

Ein Bindestrich muss stehen, wenn ein Bestandteil nur aus einem Buchstaben oder einer Ziffer besteht (*A-Dur*, *T-Shirt*, *x-beinig*, *14-jährig*) oder wenn Abkürzungen vorliegen (*PKW-Steuer*, *Genitiv-s* ...).

Zeichensetzung

R 13 Mit einem Komma trennt man einzelne aneinander-gereihte Teile mit derselben Satzfunktion voneinander ab. Solche Teile können sein:

R 13.1 mehrere Gliedteile (= Attribute): *Mein lieber, zuvor-kommender, netter Onkel*

R 13.2 mehrere Teile eines komplexen Satzgliedes (*Mein Onkel, sein Schäferhund und ich gingen spazieren. Er arbeitet gerne, mit Nachdruck, ohne Murren und stets zuverlässig.*)

R 13.3 mehrere Sätze derselben Art: *Karl besucht seine Freundin, geht mit ihrem Hund spazieren und pfeift dabei.*

R 14 Gliedsätze mit einem finiten Verb werden durch Kommas vor der Konjunktion und nach dem finiten Verb als eigene Sätze kenntlich gemacht (*Er versprach, wenn er nach Hause komme, sofort anzurufen.*)

(Das erste Komma fällt natürlich weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz beginnt: *Dass du gestern hier warst, war toll*; und das letzte Komma fällt weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz endet: *Er lachte, solange er konnte.*)

Gibt es also in einem Satz zwei finite Verben, gibt es **mindestens** ein Komma, das deutlich macht, was zu welchem finiten Verb gehört.

R 15 Wenn ein Infinitiv im Satz erweitert ist, sollte man ein Komma setzen. Man muss eines setzen, wenn der Infinitiv mit *um*, *ohne*, *statt*, *anstatt* (*Er arbeitet, um zu leben.*) eingeleitet ist oder von einem Substantiv abhängt (*Sein Plan, nicht erwischt zu werden, ging nicht auf.*) oder wenn ein Verweiswort wie *es*, *daran*, *darauf* ... (*Er glaubte daran, sich verbessern zu können.*) auf den Infinitivsatz hinweist. Ein einfacher (nicht erweiterter) Infinitiv braucht nie ein Komma (*Sein Plan abzuhauen scheiterte.*)

R 16 Doppelpunkte setzt man, wenn etwas angekündigt wird (*Folgendes sollte man einpacken: Zahnbürste, Seife, Waschlappen.*), Anführungszeichen, wenn etwas angeführt wird: *Er sagte: „...“*. Nach dem Doppelpunkt geht es groß weiter, wenn ein ganzer Satz folgt.

Worttrennung am Zeilenende

R 17 Am Zeilenende kann man mehrsilbige Wörter trennen:

R 17.1 Hat das Wort ein Präfix oder ist es zusammengesetzt: Trenne an der Zusammensetzungsstelle: *Geburts-tag*; *ent-kernen*

R 17.2 In allen anderen Fällen trennt man so:

- An der Silbengrenze stehen ein oder mehrere Konsonanten: Beginne die neue Zeile mit genau einem Konsonantenbuchstaben: *Bo-den*, *Er-de*, *knusp-rig*.
- An der Silbengrenze gibt es keinen Konsonantenbuchstabe: Trenne zwischen den Vokalen: *Genugtu-ung*; *Bau-er*, *Ei-er* ...
- Einen Buchstaben trennt man nie ab, also nie: **A-bend*, **E-sel*.

Deutsch als
Zweitsprache

vhs-lernportal.de

kostenfrei – flexibel einsetzbar – mobil

Alphabetisierung
und Grundbildung



GEFÖRDERT VOM

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie)

1. Grundsätzliches

Das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie)* ruht auf zwei Pfeilern:

Kompetenzbeschreibungen

Die empirisch festgestellten Kompetenzbeschreibungen nach *lea*.¹ lassen die Ursachen für die Schwierigkeiten offen; teilweise mögen sie durch einen mangelhaften Unterricht zustande gekommen sein, teilweise durch individuelle Schwierigkeiten, teilweise in den objektiven Schwierigkeiten der Orthografie begründet sein. Unabhängig von der ätiologischen Frage werden die Kompetenzstufen als empirisch ermittelbare Leistungsschwierigkeiten interpretiert und die vier Alpha-Levels als gegeben angenommen.

Systematische Betrachtung der Orthografie

Den Kompetenzbeschreibungen sowie der Kompetenzstufung innerhalb der Levels wird eine systematische Betrachtung der Orthografie entgegengestellt. Diese folgt dem heute üblichen Ansatz, dass die Grundlage der deutschen Orthografie alphabetisch ist und dass das alphabetische Prinzip hinsichtlich einer starken Leserorientierung optimiert wird.

Die alphabetische Ausrichtung wird als silbenbasiert angenommen. Das bedeutet, dass die Phonem-Graphem-Zuordnung auf der Grundlage von Silben und nicht von Wörtern geschieht. Diese Annahme rechtfertigt sich daraus, dass damit eine bessere Zuordnung von Graphemen zu Phonemen erzielt wird. So wird ein Wort wie *Sonne* in die Silben /zɔn . nɐ/ zerlegt und entsprechend verschriftlicht, wobei die Silben selbst wieder die Zerlegung des Redestroms in rhythmische Einheiten sind (ausführlicher in „Grundlagen der deutschen Orthografie“).

Die Leser/-innenorientierung ist auf der untersten Ebene ein visuelles Konstanzprinzip (Schemakonstanz: *Wald/Wälder*, wobei <d> im Einsilber vom <d> des Zweisilbers hergeleitet ist und <ä> des Zweisilbers vom <a> des Einsilbers); die Großschreibung (→ lexikalische Wortart Nomen und syntaktische Wörter: Nominalisierungen) dient dem schnellen Erfassen inhaltlicher Strukturen, die Getrennt- und Zusammenschreibung (Morphologie und Syntax) der Erfassung morphologischer Ganzheiten und syntaktischer Bezüge. Die Interpunktion schließlich strukturiert einen Text in Inhaltseinheiten.

Kernpunkt für das *DVV-Rahmencurriculum* ist, dass, ausgehend von den empirisch gefundenen Levels und dem auf diese Levels verteilten Stoff, aus systematischer Perspektive ein Curriculum konstruiert werden kann. Das hat zur Folge, dass die Reihung der Kompetenzen aufgrund der empirischen Überprüfung unter systematischen Gesichtspunkten auf jedem Level neu vorgenommen wird. Dadurch wird der vorfindlichen Wirklichkeit durch einen systematischen Ansatz didaktisch begegnet. Die Kompetenzstufen sind somit der Bezugspunkt für das Curriculum; sie geben an, was zu bewältigen ist. Die Orthografiesystematik aber ist die Perspektive der Durchführung. Jedes hinter einer Kompetenzstufe erkennbare orthografische Problemfeld wird daher in eine Orthografiesystematik eingeordnet, sodass man auf der einen Seite die subjektiven Schwierigkeiten berücksichtigt, auf der Ebene des *DVV-Rahmencurriculums* aber eine Systematik anbietet und so auf eine Umorientierung hinarbeitet. (Dabei ist zu bedenken, dass es sich nicht um einen grundlegenden Basislehrgang handelt, sondern um einen Lehrgang auf der Grundlage gescheiterter bisheriger Lerngänge.) Didaktisch kann man die folgenden Felder, die auch auf jedem Aufgabenblatt der ersten Auflage ausgewiesen sind, ausmachen:

¹ Anm. der Redaktion: Das Kompetenzmodell *lea*. und die *lea*-Diagnostik wurden von den Universitäten Bremen und Hamburg im Hinblick auf die erste *leo*-Studie entwickelt. Die darin definierten Kompetenzstufen wurden als „Alpha-Levels“ bezeichnet.

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie)

Voraussetzungen	Ziffern-, Laut- und Buchstabenkenntnis	
sprechen und hören	hören	Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK)
	herleiten	Regeln, die auf die GPK angewandt werden: Umlautschreibung und Grafie der Auslautverhärtung
schauen und merken	Merkwörter: stummes <h>, <v>-Schreibung, <ai>, <aa>, <ee>, <oo>, /k ^h /-Schreibung	
	Singuläre Schreibungen: wir, mir, Vieh, Lärm, Geländer ...	
groß oder klein	Nomen konkret	Pferd, Tisch, Baum ...
	Nomen abstrakt	Freiheit, Leben ...
	wie ein Nomen gebraucht	(das) Wandern, (das) Gute, (das) Wenn und Aber ...
	Satzanfang/ feste Wendungen	im Folgenden, im Besonderen ...
getrennt oder zusammen	Wort	Himmelstür, abfahren ...
	Satz	krank schreiben (einen Brief)/krankschreiben (jmd.)
Zeichen setzen	Satzzeichen	Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen
	Komma	einstelliges, reihendes Komma, zweistelliges Komma bei Konjunktionalsätzen und Infinitivsätzen

In den **Voraussetzungen** wird die Kenntnis der Ziffern sowie der Buchstaben gesichert. Die Buchstaben sind nicht mit dem Alphabet identisch; hier finden sich Doppelungen (c, k, q; ü, y), es fehlen aber auch Grapheme (<ä>, <ö>, <ü> <ß>), und es gibt Grapheme, die aus Buchstabenclustern bestehen (<ch>, <sch>). Die Letzteren bestehen zwar aus drei Segmenten (Buchstaben), bilden aber orthografisch ein Graphem ab:
/x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>.

„**Sprechen und hören**“: Elementar ist das alphabetische Prinzip, das besagt, dass auf eine zu bestimmende Weise Phonemen (nicht einfach Lauten!) Grapheme (nicht einfach Buchstaben!) zugeordnet werden. Das bedeutet, dass das Gehörte in Geschriebenes umgesetzt wird. Das alphabetische Prinzip wird, wie oben ausgeführt, silbisch interpretiert.

Auf die elementare Graphem-Phonem-Korrespondenz werden Regeln angewandt, die sich dem Umstand verdanken, dass die Wörter einer Wortfamilie soweit als möglich gleich aussehen sollen. Also leitet man *Wald* von *Waldes*; *Wälder* von *Wald* her.

Unter „**schauen und merken**“ sind alle idiosynkratischen Fälle (Ausnahmen) versammelt, die regelhaft nicht herleitbar sind. Dies ist keine große Klasse, aber unter den idiosynkratischen Fällen sind besonders häufige Wörter (*und*, *wir*, *ihr* ...). Auch diese Fälle sind erklärbar, aber nicht in einem einheitlichen systematischen Rahmen.

Bei der **Groß- und Kleinschreibung** wird unterschieden zwischen den Konkreta, bei denen selten Falschreibungen und den Abstrakta, bei denen häufiger Falschreibungen sowie den Nominalisierungen, bei denen besonders häufig Falschreibungen auftreten; eine eigene Spalte sind die unproblematischen Satzanfänge und die festen Wendungen, die hier aus pragmatischen Darstellungsgründen (Verminderung der Spaltenzahl) zusammengefasst sind.

Bei der **Getrennt- und Zusammenschreibung** muss man unterscheiden, ob die Begründung für die Schreibung morphologisch gegeben werden kann – das sind die eher unproblematischen Fälle, weil eine irgendwie geartete Form einer Wortbildung vorliegt – oder syntaktisch auf der Grundlage eines konkreten Satzes (wie bei den Nominalisierungen) gegeben werden muss.

Bei der **Interpunktion** werden Satzschlusszeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen sowie Kommata unterschieden und hier wieder, ob es sich um ein einstelliges oder ein paariges Komma handelt.

Nicht aufgeführt ist die Worttrennung am Zeilenende, die man als eine bedingte Regel ansehen muss, da kein/e Schreiber/-in eine Worttrennung am Zeilenende vornehmen muss.

(Eine ausführlichere Darstellung ist in den „Grundlagen der deutschen Orthografie“ und der dort angegebenen Literatur zu finden.)

Diesem didaktisch orientierten, systematischen Raster werden die empirisch ermittelten Kompetenzen zugeordnet und eine **Abfolge der Erarbeitungsschritte** festgesetzt.

2. Die Kompetenzen auf den Alpha-Levels 1 bis 4

2.1 Alpha-Level 1

Level 1 beinhaltet **Basiskompetenzen**:

Regelgeleiteter Bereich: Zahlen/Ziffern, Laute und Buchstaben, Silbenzerlegung und Laut-Buchstaben-Zuordnung bei einfach strukturierten Wörtern; Großschreibung am Satzanfang

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, Anredeformeln

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- ... Zahlen schreiben und in Worten wiedergeben (K1) und ein Datum richtig schreiben (K11)
- ... Laute und Buchstaben unterscheiden und die Buchstaben benennen (K2)
- ... einfach strukturierte Wörter in Silben zerlegen und auf Silbenbasis den Lauten Buchstaben zuordnen (K3-K7)
- ... einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K8)
- ... die Großschreibung bei Eigennamen (K9) und am Satzanfang beachten (K10)
- ... den eigenen Namen richtig schreiben und Eigenheiten von Eigennamen richtig abschreiben (K9)
- ... Anredeformeln aufschreiben (K12)

K 1 Grundlegende Fähigkeiten 1 (Zifferschreibweise)

(lea.-Bezug: 2.1.05: Kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben)

Zahlen sind als logografische Zeichen in ihrer Bedeutung einfacher zu erfassen als die abstrakten Grapheme, daher wird mit ihnen begonnen.

→ **Spiralcurriculum:** K1/11

K 2 Grundlegende Fähigkeiten 2 (Phoneme und Grapheme identifizieren und unterscheiden können)

(lea.-Bezüge: 2.1.01: Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen; 2.1.03: Kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden)

Die Kompetenz sichert das Grapheminventar:

Vokalbuchstaben: <a, e, i, o, u, ä, ö, ü>;

Diphthongbuchstaben: <au, ei, eu>;

Konsonantenbuchstaben: <b, d, g, p, t, k, h, j, f, w, s, z, m, n, l, r>;

Affrikatabuchstaben <pf, z, tsch>.

Nicht aufgenommen sind: <c> und <y>, die beide im deutschen Wortschatz nicht vorkommen; <v>, das nur in bestimmten Schreibung vorkommt (regulär ist <f>); <ch> und <sch>, die zwar als Grapheme identifizierbar sind, aber aus mehreren Buchstaben (Graphen) bestehen, <q>, das nur in der Verbindung <qu> vorkommt, <x>, das als nichtreguläre Schreibung existiert. <c> und <y> sollen bei Eigennamen (*Cäcilie Mayer*) besprochen werden. <qu> ist bei Gelegenheit zu behandeln, <v> im Zusammenhang mit dem einschlägigen Lernwortschatz. <ch> und <sch> sind beim Lautieren anzusprechen (2.3.02).

Bewusst sind oben die Buchstaben nicht nach dem Alphabet aufgelistet, weil das Alphabet aus den gegebenen Gründen unsystematisch ist. Das Alphabet wird später als Nachschlageinstrument behandelt.

Da zur Verschriftlichung der Laute die Unterscheidung in Majuskel (Großbuchstabe) und Minuskel (Kleinbuchstabe) gehört, wird diese Kompetenz von Anfang an thematisiert. Dabei darf man den Kursteilnehmern/-innen Schrifterfahrungen unterstellen, die den Unterschied im Zeicheninventar kennen, wenngleich er auch nicht bewusst verarbeitet sein wird.

→ **Spiralcurriculum:** alle weiteren Kompetenzen

K 3-7 Grundlegende Fähigkeiten 3

Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis: Phonemen Grapheme zuordnen

K 3 Offene erste, betonte Silben

(Iea-Bezüge: 2.1.14: Kann Wörter mit offenen Silben schreiben [Na-se]; 2.1.02: Kann lautierete einzelne Laute verschriftlichen)

Zur Kompetenz gehört, Silben als Einheiten zu gewinnen, die die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen handhabbar macht. Wörter können in der vollen Länge dann nicht im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, wenn sie in der Segmentanzahl (Graphemanzahl) die Zahl 7 (± 2) übersteigen. Silben übersteigen diese Segmentanzahl nie. Daher ist vor der Verschriftlichung der einzelnen Laute die Gliederung in Silben zu üben, weil auf dieser Grundlage die Verschriftlichung auch bewältigt werden kann. Hinzu kommt, dass die Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen auf der Basis der Silben regelgeleitet ist als auf der Ebene der Wörter. In den folgenden vier Kompetenzen wird die Phonem-Graphem-Korrespondenz weiter behandelt und gefestigt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1, 2, 5

K 4 Offene zweite (unbetonte) Silben

(Iea.-Bezug: 2.1.04: Kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen, schreiben [O-ma, Au-to])

Dies sind lautlich die einfachsten Wörter, mit denen begonnen wird. Sie dienen v. a. der Festigung des alphabetischen Prinzips auf Silbenbasis.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1, 2, 5

Schwa in zweiten Silben (Reduktionssilben)

(Iea.-Bezug: 2.1.08: Kann Wörter mit dem kurzem Vokal ‚e‘ in den häufigen Wortendungen [-en, -es, -el] schreiben [lauf-en])

Der Blick wird auf die unbetonten zweiten Silben eines Trochäus aus betonter und unbetonter Silbe als der prototypischen Form für das Deutsche gelenkt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1, 2, 5

Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand erster, betonter Silben

(Iea.-Bezug 2.1.09: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben)

Da Plosive zu den am schwersten zu hörenden Lauten gehören, müssen sie eigens geübt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K5; L2/K4

K 5 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand zweiter, unbetonter Silben

(Iea.-Bezug: 2.1.13: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben)

Die Kompetenz wird dahingehend ausgebaut, dass nun die (stimmhaften) Plosive als Eröffnung der zweiten Silbe behandelt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4, 5; L2/K4

K 8-9 Besondere Schreibungen

Lern-/Merkwörter

K 6 Funktionswörter I

(lea.-Bezug: 2.1.07: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben I [ist, ein, in, und, die, gegen])

Von Anfang an gehört zum Schreiben, dass nicht nur Inhaltswörter, sondern auch die Funktionswörter, die wegen ihrer Häufigkeit die Tendenz zur „Sparschreibung“ haben, geübt werden. Regelgeleitet wird z. B. /i:/ mit <ie> wiedergegeben, aber in *wir, mir, dir* erscheint es nur als <i>; damit sind solche Wörter kurz und folgen dem Zipf'schen Gesetz, wonach Häufigkeit und Kürze korrespondieren, zudem sind sehr viele Funktionswörter dreigliedrig (*der, die, das, sie, wir, mir, dir...*); dazu gehören auch *ihn, ihr, ihm...*, bei denen die Sonderschreibung <ih>, die es sonst nicht mehr gibt, auffällt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K6; L3/K3

K 7 Großschreibung (Eigennamen)

(lea.-Bezug: 2.1.12: Kann Eigennamen großschreiben [KVK, hohe Gebräuchlichkeit])

Mit der Großschreibung der Eigennamen wird ein neues Kapitel der Orthografie eröffnet. Neben der Großschreibung kommt auch „schauen und merken“ hinzu, da Eigennamen in ihrer Phonem-Graphem-Korrespondenz gewöhnlich singular sind:

Yves, Mayer, Bayern, Liechtenstein, Rhein...

→ **Spiralcurriculum:** L2/K1, K2

K 8 Regelbereich: Großschreibung (Satzanfang)

(lea.-Bezug: 2.1.11: Kann am Anfang des Satzes großschreiben (SPO-Sätze, die mit Artikel oder Personalpronomen beginnen – *der, die, das / ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie*))

Die Großschreibung bei Eigennamen wird hier ergänzt durch eine zweite grundlegende Fähigkeit im Bereich der Großschreibung, die des Satzanfanges als besonderer Auszeichnung für den/die Leser/-in. Abgesehen von Überschriften und den ersten Sätzen eines Textes gehört zu dieser Kompetenz auch die Kenntnis des Punktes.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K8, L3/K5

K 11-12 Besondere Schreibungen

Datum und Anredeformeln

K 9 Schreibung eines Datums (Ziffern und Monatsnamen)

(lea.-Bezug: 2.1.10: Kann ein Datum schreiben)

Zu den Basiskompetenzen gehört das Schreiben eines Datums, wobei Weltwissen (sieben Tage, zwölf Monate) dazugehört, die Schreibweise in Ziffern und bei den Monaten auch in Worten. Insofern wird hier L1/K1 wiederaufgenommen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K1

K 10 Schreibung von Standardanreden

(lea.-Bezug: 2.1.06: Kann in einem logografischen Zugriff Standardanreden wie *Liebe* [im Brief] oder *Hallo* großschreiben.)

Es geht hier nicht um das Durchschauen von Orthografie, sondern um Fähigkeiten, Texte (hier Briefe u. a.) zu schreiben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K11; L2/K1, 2

2.2 Alpha-Level 2

Level 2 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen des Levels 1 sowie die Großschreibung von Konkreta und *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein **mit einer besonderen Schreibung**.

Regelgeleiteter Bereich: Phonem-Graphem-Zuordnung (Frikative und Plosive); komplexer Anfangsrand; Großschreibung von Konkreta

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, *vor-*

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- ... persönliche Angaben (Name, Wohnort) schreiben (K1 und K2)
- ... Phonemen Grapheme auf Silbenbasis zuordnen (K3–K5)
- ... einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K6)
- ... Konkreta großschreiben (K7)
- ... Großschreibung am Satzanfang beachten und Punkte setzen (K8)
- ... den vorangestellten Wortbaustein *vor-* richtig schreiben (K9)
- ... mit Wortlisten arbeiten und abschreiben (K1, K2, K5, K9)

K 1-2 Besondere Schreibungen

Eigennamen

Großschreibung (Anschrift)

(Iea.-Bezug: 2.2.02: Kann persönliche Angaben orthografisch richtig schreiben [Name, Wohnort etc.])

L1/K9 wird fortgeführt, im Hinblick auf das Schreiben von Briefen auch L1/K11–K12.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9, L2/K2

Großschreibung (komplexe Eigennamen)

(Iea.-Bezug: 2.2.01: Kann Eigennamen großschreiben [auch bei Konsonantenclustern und auch bei geringerer Gebräuchlichkeit])

Steigerung der Komplexität (Konsonantencluster) gegenüber K1. Für die Kompetenzen L1/K9, K11–K12 sowie L2/K1 gilt: Es geht hier nicht um orthografische Regelmäßigkeiten, die zu erlernen wären, sondern um grundlegende Schriftsprachenkenntnisse, vor allem um das Schreiben eines Briefes. Sofern hier wiederum Regelmäßigkeiten wirken, wie z. B. die Groß- und Getrenntschreibung von Straßennamen auf -er, die von einem geografischen Namen abgeleitet sind (*Straßburger Str.*), kann man sie erwähnen, aber sie sind nicht Inhalt dieser Kompetenzen. Vielmehr sollen Namen von Personen, Orten, Straßennamen (bei L1/K12 auch die Anrede) als ganzer Komplex wie die Merkwörter gelernt werden. Das bedeutet, dass das Hinschauen und genaue Abschreiben sowie die Kontrolle des Abgeschriebenen im Zentrum der Erarbeitung und der Übung liegen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9; L2/K1

K 3-5 Grundlegende Fähigkeiten 4

Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis Phonemen Grapheme zuordnen

Frikative

(lea.-Bezug: 2.2.05: Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben)
Laute sind nicht einfach Laute. Von den Konsonanten sind die sogenannten Sonoranten /m,n,l,r/ leichter zu erfassen als Frikative und Plosive (s. K4). In der traditionellen Rechtschreibdidaktik unterscheidet man immer zwischen Wortanfang und Wortinnern. Das wird hier ersetzt durch Wortanfang und Silbenanfang; z. B. /f/ als Wortanfang: **F**arbe und /f/ im Wortinnern als Silbenanfang Kä|**f**er.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4–K7; L2/K5; L3/K1, K6

Stimmlose/harte Plosive

(lea.-Bezug: 2.2.07: Kann Wörter mit harten Stoppkonsonanten schreiben)
Im Gegensatz zu Sonoranten und Frikativen haben Plosive keine Dauer; daher sind sie sehr schwer zu diskriminieren und sind gemeinhin didaktisch erst am Schluss der Laute zu behandeln. Hinzu kommt, dass im Süddeutschen statt stimmhaft/stimmlos eher lenis (weich)/fortis (hart) herrscht.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4–K7, L3/K6

Komplexer Anfangsrand I

(lea.-Bezug: 2.2.09: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten [schm, schr, schl, schn] schreiben)

Für das Deutsche sind komplexe Anfangsränder (ebenso komplexe Endränder) charakteristisch. Damit ist gemeint, dass vor (bzw. nach) einem Vokal oder Diphthong mehrere Konsonanten stehen können. (Ganz anders z. B. das Türkische oder Japanische, die als Anfangsrand nur **einen** Konsonanten kennen. Für Kursteilnehmer/-innen mit derartigen sprachlichen Hintergründen treten hier besondere Schwierigkeiten auf, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen). Bei den in der Kompetenz genannten Anfangsrändern kommt hinzu, dass der Laut /ʃ/ mit drei Buchstaben wiedergegeben wird <sch>, die zusammen ein Graphem bilden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3; L3/K1

K 1 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Funktionswörter II)

(lea.-Bezug: 2.2.03: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben II [bei, oder, zum, sie, alle])

Das Repertoire der in L1/K8 eingeführten Funktionswörter wird erweitert (Präposition, bzw. Verbpartikel, Konjunktion, Pronomen bzw. Artikelwort). Wenn man die oben genannten Funktionswörter auch über Regeln erklären kann, brauchen sie wegen ihrer Häufigkeit dennoch eine verstärkte Übung, damit sie als Ganzheiten ohne besonderes Nachdenken geschrieben werden können.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L3/K3

K 7-8 Regelbereich: Großschreibung

K 2 Großschreibung (Konkreta I)

(lea.-Bezug: 2.2.08: Kann Konkreta großschreiben)

Zum ersten Mal wird über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinausgegangen und mit der Substantivgroßschreibung ein typisch deutsches Schriftphänomen fokussiert. Dabei gelten die Konkreta im Erwerb als wenig problematisch. Schwieriger ist die Großschreibung der Abstrakta (*die Freiheit*) und vor allem die bei Nominalisierungen (*das Wandern*). Didaktisch ist darauf zu achten, dass nicht nach einem Artikel großgeschrieben wird, sondern das Bezugswort zum Artikel wird großgeschrieben.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K2, L4/K10

K 3 Regelbereich: Satzschlusszeichen: Punkt/Satzanfang

(lea.-Bezug: 2.2.06 Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten;

2.2.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden [Punkt])

Großschreibung bedeutet besondere Auszeichnung durch einen Großbuchstaben (Majuskel). Die Substantivgroßschreibung hilft so bei der Inhaltserschließung eines Satzes; die Großschreibung am Anfang eines Satzes hilft zusammen mit dem Punkt, Anfang und Ende eines Satzes zu markieren.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K10, L3/K5

K 4 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Textbaustein vor-)

(lea.-Bezug: 2.2.11: Kann Wörter mit der Vorsilbe „vor-“ richtig schreiben)

Alle Wörter mit <v> sind Merkwörter, da man den Buchstaben <v> nicht durch eine Phonem-Graphem-Korrespondenz erhält. Vielmehr muss man wissen, wann ein <v> steht. Zu den prominentesten Beispielen gehört der vorangestellte Wortbaustein *vor-*. Erkennt man die Lautfolge /for/ als vorangestellten Wortbaustein (oder als Präposition), dann allerdings steht die Schreibung mit <v> fest.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K4, L4/K7

2.3 Alpha-Level 3

Level 3 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Alpha-Levels 1 und 2 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von Substantiven über die einfachen Konkreta hinaus; mit *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung tritt die Schreibung von <v> auf.

Regelgeleiteter Bereich: Phonem-Graphem-Zuordnung (komplexer Anfangsrand; Endrand nach kurzen, betonten Silben einschließlich Ambisyllabierung); Auslautverhärtung; Großschreibung von komplexeren Konkreta; Interpunktion (Fragezeichen)

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, v-Schreibung (viel)

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- ... Phonemen Grapheme auf Silbenbasis auch bei komplexen Anfangsrändern zuordnen (K1)
- ... komplexere Konkreta großschreiben (K2)
- ... einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K3)
- ... Wörter mit <v> schreiben (K4)
- ... Fragezeichen als Satzschlusszeichen verwenden (K5)
- ... kurze betonte Tonsilben verschriftlichen (K6) und Schemakonstanz beachten (K7-K9)
- ... mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K8)

Grundlegende Fähigkeiten 5 (Komplexer Anfangsrand II)

(lea.-Bezug: 2.3.02: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten (fr) schreiben)

Nach Anfangsrändern mit /ʃ/ werden hier weitere komplexe Anfangsränder erarbeitet und geübt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–5

K 1 Regelbereich: Großschreibung (Konkreta II)

(lea.-Bezug: 2.3.05: Kann aggregierte Konkreta großschreiben [*Einzelhandel*])

L2/K8 hatte einfache Konkreta fokussiert, jetzt wird das Spektrum um die komplexeren Konkreta erweitert.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7, L4K10

K 3-4 Besondere Schreibungen

Lern-Merkwörter: Funktionswörter und <v>-Schreibung

K 2 Funktionswörter III

(lea.-Bezug: 2.3.01: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben III (*je, für, nur, ob*))

Fortsetzung der Schreibung von Funktionswörtern, die als Ganzheiten gelernt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L2/K6

K 3 Besondere Schreibungen (Wörter mit <v> [*viel*]; *ob, weg, und*)

(lea.-Bezug: 2.3.03: Kann „viel/viele“ richtig schreiben [Item lässt sich nicht zu anderen gruppieren])

Mit *vor-* wurde bereits auf L2/K9 eine Schreibung mit <v> vorgestellt, jetzt steht ein weiteres prominentes Wort mit -<v> im Mittelpunkt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9; L4/K7

K 4 Regelbereich: Satzschlusszeichen (Fragezeichen)

(Iea.-Bezug: 2.3.04: Kann Satzschlusszeichen anwenden [Fragezeichen])

Bislang ist mit dem Satzanfang (L2/K8) auch der Punkt angesprochen worden; jetzt kommt als weiteres Satzschlusszeichen das Fragezeichen, das sowohl einen Satzschluss als auch eine Fragehandlung markiert, dazu.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K8

Grundlegende Fähigkeiten 6 (Silbenzerlegung: geschlossene Tonsilben)

(Iea.-Bezug: 2.3.08: Kann Wörter mit ausschließlich geschlossenen Silben schreiben [*Menschen*]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden)

K6 ist eine Vorübung zum Regelbereich K7–K9. Geübt wird ein weiteres Mal die Silbenzerlegung, wobei jetzt geschlossene Silben, also kurze betonte Silben im Vordergrund stehen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5

K 7-9 Regelbereich: Schemakonstanz

Auslautverhärtung

(Iea.-Bezug: 2.3.06: Kann die Auslautverhärtung bei Substantiven beachten [*Bund, Krieg*])

Mit der Auslautverhärtung werden zum ersten Mal auf basale Fähigkeiten im Phonem-Graphem-Bereich Regeln angewandt; Wörter werden durch eine Verlängerung in eine Wortfamilie gestellt und so wird die korrekte Schreibung hergeleitet.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5; L4/K3

Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei Einsilbern

(Iea.-Bezug: 2.3.07: Kann Wörter mit einer Doppelung des Konsonanten im Auslaut orthografisch richtig schreiben)

Im Grundsatz funktioniert die Buchstabenverdoppelung bei Einsilbern (*Ball*) nicht anders als die Auslautverhärtung. Durch Verlängerung wird auf Silbenbasis die korrekte Schreibung erzeugt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5; L3/K9; L4/K4, 8

Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei grammatischen Formen

(Iea.-Bezug: 2.3.09: Kann Wörter mit einer Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben schreiben)

Die Erschwernis gegenüber K8 besteht darin, dass nun an den Einsilber auch noch eine grammatische Endung angehängt wird. Diese muss man zuerst isolieren und dann den so erhaltenen Stamm verlängern.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5; L3/K8; L4/K8, L4/K9

2.4 Alpha-Level 4

Level 4 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Levels 1 bis 3 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von abstrakten Substantiven; mit *ver-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung wird die Schreibung von <v> fortgeführt; als neues Merkphänomen tritt das stumme <h> auf. Ein neuer Phänomenbereich ist auch die Zusammenschreibung von Komposita sowie die Kommasetzung bei reihendem Komma.

Regelgeleiteter Bereich: Abschluss der Phonem-Graphem-Zuordnung; Auslautverhärtung bei Partizipia; Großschreibung von Abstrakta; Getrennt- und Zusammenschreibung von Komposita; Interpunktion (Komma)

Lern-/Merkwortbereich: v-Schreibung *ver-*, stummes <h>

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- ... alle wesentlichen Zuordnungen der Grapheme zu Phonemen vornehmen (K1, K2, K5)
- ... Schemakonstanz beachten (K3, K4)
- ... besondere Schreibungen (Wörter mit <v> und stummes <h>) schreiben (K6, K7)
- ... Abstrakta großschreiben (K10)
- ... Komposita zusammenschreiben (K4, K8, K9) und ein reihendes Komma setzen (K11)
- ... mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K7, K9)

K 1-2 Grundlegende Fähigkeiten 6

Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz

K 1 Schreibung von /i:/

(lea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden [ie])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-(GPK-)Bereich; eine besondere Schreibung ist /i:/ → <ie>, also die Wiedergabe eines langen i-Lautes durch zwei Buchstaben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5

K 2 Schreibungen <ck> und <tz>

(lea.-Bezug: 2.4.06: Kann Kürzungszeichen verwenden [auch ck, tz])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-Bereich hinsichtlich kurzer betonter Silben und achten auf <ck> bei der Silbengliederung → <ck> bzw. ...t|z... → <tz>.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5; L3/K6

K 3-4 Regelbereich

Schemakonstanz

K 3 Schemakonstanz (Partizipia auf -nd)

(lea.-Bezug: 2.4.01: Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten [*spannend*])

Fortsetzung von L3/K7 mit Fokussierung von Partizipia I, die auf -nd enden. Zur korrekten Schreibung müssen sie verlängert werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4, 5, 7; L2/K3–K4; L3/K7

K 4 Schemakonstanz bei Getrennt- und Zusammenschreibung

(lea.-Bezug: 2.4.02: Schreibung aufeinanderfolgender gleicher Buchstaben bei Wortzusammensetzungen [*Fahr-rad*]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden).

Im Vordergrund steht allerdings weniger die Getrennt- und Zusammenschreibung als vielmehr die Erhaltung aller Buchstaben an der Zusammensetzungstelle.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K8; L4/K8

K 5 Grundlegende Fähigkeiten (s-Laute)

(lea.-Bezug: 2.4.05: Kann s-Laute richtig verwenden [ß, ss])

Die s-Laute gehören unter orthografischen Gesichtspunkten zu den schwierigsten Lauten. Daher wird dieser GPK-Bereich erst auf Level 4 behandelt. Nicht schwierig ist allerdings die Schreibung von stimmhaftem /z/, sofern es überhaupt gesprochen wird. Hilfreich sind Wortfamilien (*geflossen – fließen*).

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3–K7; L2/K3–K5

K 6-7 Besondere Schreibungen

Stummes <h> und <v>-Schreibung

K 6 Stummes <h> (Dehnungs-h)

(lea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden | [Dehnungs-h])

Stummes <h> im Stamm von Wörtern, manchmal auch Dehnungs-h genannt, ist idiosynkratisch. Wörter, die im Stamm ein stummes <h> aufweisen, sind gesondert zu lernen.

K 7 Wortbaustein ver-

(lea.-Bezug: 2.4.04: Kann die Vorsilbe *ver-* richtig schreiben)

Mit L2/K9 wurde bereits der Wortbaustein *vor-* geübt, jetzt geht es um *ver-*.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9

K 8-9 Regelbereich: Getrennt- und Zusammenschreibung

zusammengesetzte Wörter

K 8 Zusammenschreibung: Wortzusammensetzungen

(lea.-Bezug: 2.4.09: Kann zusammengesetzte Wörter richtig trennen bzw. zusammenschreiben)

Bei der Zusammenschreibung muss beachtet werden, dass zwei Lexeme, die grundsätzlich auch (in anderen Kontexten) alleine stehen könnten, zusammengeschieden werden und nun unter einem Artikelwort stehen, das sich stets auf das Grundwort (= den letzten Stamm der Zusammensetzung) bezieht.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K4, K9

K 9 Zusammensetzung (Zusammensetzung mit Fuge)

(lea.-Bezug: 2.4.08: Kann Wortfugen erkennen und schreiben [*Arbeitszeit*])

Besondere Zusammensetzungen sind solche, bei denen die Zusammensetzungsstelle mit einem sog. Fugenelement gefüllt ist. Grundsätzlich verweist ein Fugenelement auf eine Zusammenschreibung.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K8

K 10 Regelbereich: Großschreibung (Abstrakta)

(lea.-Bezug: 2.4.07: Kann bei definitiv abstrakten Substantiven [*Höflichkeit, Situation*] Großschreibung beachten)

Nach L2/K8 und L3/K2, die Konkreta zum Inhalt haben, lernen die Kursteilnehmer/-innen nun die Großschreibung der Abstrakta.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7; L3/K2

K 11 Regelbereich: Interpunktion: reihendes Komma

(lea.-Bezug: 2.4.10: Kann Komma bei Aufzählungen beachten | [Wörter])

Mit dieser Kompetenz wird ein neues Kompetenzfeld besprochen, die Gliederung von Satzteilen durch ein Komma.

3. Literatur

Bock, M. (1989): Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: Eisenberg, P. & Butt, M. (Hg.): Schriftsystem und Orthografie. Tübingen: Niemeyer, S. 25–56.

Ossner, J. (2008): Sprachdidaktik Deutsch. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh (utb).

Ossner, J. (2010): Orthografie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh (utb).

Wiese, R. (2000): The Phonology of German. Oxford: University Press.

Einfach gut unterrichten. Die DVV-Rahmencurricula

www.grundbildung.de

Mandy Grosser,
Kursleiterin



”

Die Teilnehmer*innen verstehen die Systematik hinter der Schreibung – und das führt immer wieder zu Aha-Erlebnissen.

DVV-Rahmencurriculum Lesen

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Cornelia Rosebrock

1. Elementare Ziele	70
2. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen	70
3. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2	72
4. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3	76
5. Anhang: Arbeitshilfen	82

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

Beratung: Cornelia Rosebrock und Andrea Wetterauer

1. Das DVV-Rahmencurriculum Lesen	88
Alpha-Level 1 - Zentrale Anforderung: Buchstaben. Prä- und paraliterales Lesen	89
Alpha-Level 2 - Zentrale Anforderung: Wörter	97
Alpha-Level 3 - Zentrale Anforderung: Sätze	99
Alpha-Level 4 - Zentrale Anforderung: kurze, einfache Texte	105
2. Literatur	109
3. Weitere Tipps für die Praxis	110

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Cornelia Rosebrock

1. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser*innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch **Automatisierung** der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. Kuppeln und Schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann.) Noviz*innen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, die einzelnen Teilleistungen des Leseakts ein Stück weit zu isolieren und einzeln einzuüben. Nach dem Erlernen der **1) Buchstaben-Laut-Beziehung** ist das basale Ziel des Unterrichts das Erreichen von **2) Leseflüssigkeit**. Das weiterführende Ziel ist die Entwicklung von **3) Textverstehen**.

Ein elementarer Grundsatz für Lehrer*innen in der Alphabetisierung Erwachsener: Buchstabenkenntnis hat lernbiografisch Voraussetzungscharakter für die Entwicklung von Leseflüssigkeit; Leseflüssigkeit hat Voraussetzungscharakter für das Verstehen schriftlich konstituierter Texte. Das bedeutet: Hierarchiehohe Teilleistungen wie satzübergreifendes Textverstehen können erst dann gezielt vermittelt werden, wenn hierarchieniedrige wie Wort- und Satzidentifikation weitgehend automatisiert sind.

2. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erstellen von Unterrichtsmaterialien (Erarbeitungs- und Übungsaufgaben) für erwachsene Illiterale ergeben sich aus dem Gesagten folgende Prinzipien und Hinweise:

- Lerner*innen, die die Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht kennen, müssen diese zunächst erwerben. Dafür sind eine Anlauttabelle und einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen als Übungsmaterial (z. B. als Silbenteppich: La, Le, Li, Lo, Lu ...; Papa, Pepe; ..., Pasa, Pase ...) und der Aufbau von einzelnen Wörtern möglichst ohne Konsonantenhäufungen (T, To, Tom, Toma, Tomat, Tomate) sowie Wortzerlegungen (To ma te) und weitere Spiele mit Silben sinnvoll. Doppelkonsonanten, später Wörter mit mehreren aufeinander folgenden Konsonanten treten hinzu. Solche Übungen zielen darauf, dass Silben- und dann Wortlisten lautierend erlesen werden können. Silbenteppiche, die auch Silben oder Silbenkombinationen ohne Bedeutung enthalten, sind sinnvoll: Denn es geht hier um Training von Teilfertigkeiten, nicht um sprachliche Ganzheitlichkeit. Das kann Kursteilnehmer*innen auch vermittelt werden.

- Wegen der Langsamkeit der Leseprozesse in dieser Phase sollte der **Zusammenhang mit dem Schreibcurriculum** durchgängig realisiert werden. Vorsicht: Schreiben darf dabei nicht zum Malen werden. Was geschrieben bzw. abgeschrieben wird, muss lautiert bzw. (halb)laut erlesen werden (Alpha-Level 1). Lerner*innen auf diesem elementaren Niveau sind allerdings faktisch die Ausnahme unter den Illiteralen in der BRD, weshalb der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf dem Alpha-Level 2 liegt.
- Illiterale Erwachsene können meist schon isolierte Buchstaben richtig lautieren und sich ggf. lautierend einzelne (kurze und frequente) Wörter selbstständig erlesen. Das Dechiffrieren vollzieht sich aber noch mühevoll und sehr langsam. Wenn diese Fähigkeiten zum lautierenden Erlesen von Silben oder kurzen Wörtern prinzipiell vorhanden sind, ist das nächste Ziel **Leseflüssigkeit** auf Satz- und später auf Textebene: Wörter müssen automatisiert und fehlerfrei erkannt werden und Sätze müssen ausreichend schnell – sodass der Satzzusammenhang noch erfasst werden kann – und richtig sequenziert erlesen werden können. Ein Wort, das automatisiert erkannt wird, ist in den Sichtwortschatz aufgenommen. Ziel dieses Levels ist es, dass einige tausend Wörter, die für alltägliche literale Anforderungen gebraucht werden, im Sichtwortschatz der Lerner*innen verankert sind, sodass sie nicht mehr lautierend erlesen werden müssen. Der Erwerb von Leseflüssigkeit (Alpha-Level 2) ist insofern ein erheblich anspruchsvolleres und aufwendigeres Ziel als das Erlernen der vergleichsweise wenigen Buchstaben-Laut-Beziehungen auf Alpha-Level 1. Es bestimmt die Arbeit in Alphabetisierungskursen im Wesentlichen. (Übrigens setzt der Erwerb von Leseflüssigkeit auch bei kindlichen Lerner*innen jahrelange Übung mit zunehmend anspruchsvollerem Übungsmaterial voraus. Erst nach etwa sechs Schuljahren können viele Kinder so flüssig lesen wie sie auch sprechen können; viele können das allerdings auch dann noch nicht.)

Die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht durch Instruktion, sondern durch Übung erworben.

Übungsaufgaben bestimmen den systematischen Leseunterricht für Teilnehmer*innen auf diesem Level. Vorsicht: Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen oder es in der Gruppe erarbeiten, ohne zuvor Leseflüssigkeit sicherzustellen, fördern nicht die Leseentwicklung. Sinnvoll sind dagegen Aufgaben, in denen das Lesen eines Textes zunächst so lange geübt wird, bis er flüssig gelesen werden kann, und anschließend auf der Basis dieses nunmehr lesbaren Textes Aufgaben folgen, die auf hierarchiehöhere Teileleistungen zielen, die beispielsweise den Wortschatz erweitern sollen oder den Fokus auf rechtschriftliche Phänomene richten oder eine Textsorte prototypisch thematisieren oder die Vermittlung landeskundlicher Inhalte anzielen usw. (Erarbeitungsaufgaben). Zu diesen Erarbeitungsaufgaben gehören dann auch entsprechende Schreibaufgaben, z. B. eine Anzahl verwandter Wörter abschreiben, eine Tabelle vervollständigen usw. Da der Leseübungsteil der Aufgabe – das Eintrainieren von neuen Wörtern und Sätzen bis hin zur Flüssigkeit – mental außerordentlich anstrengend ist, ist ein Wechsel der Ziele und Aufgabenformate innerhalb einer Unterrichtseinheit zu empfehlen, also die Kombination von Leseübungsaufgaben mit Schreibaufgaben und/oder mit Lernaufgaben mit weiter gehenden Zielen. Eine Leseübung sollte eine Viertelstunde reine Lesezeit nicht überschreiten. In diesem Zeitraum muss der Text mindestens vier Mal erlesen werden und am Ende flüssig reproduziert werden können (Alpha-Level 2).

- Erarbeitungsaufgaben zum Leseverstehen, die sich auf satzübergreifendes Textverstehen, auf Textsortenkenntnis oder Textreflexion beziehen, setzen Leseflüssigkeit tendenziell voraus und erhalten ein größeres Gewicht, je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist. Die Unterstützung von Strategien für das satzübergreifende Textverstehen, für das mehrere generierte Bedeutungen mental zusammengeschlossen werden müssen, rückt erst dann in den Vordergrund, wenn eine befriedigende Leseflüssigkeit mit angemessenen Texten sicher erreicht ist (Alpha-Level 3). Lesestrategien zu unterrichten ist bereits ein anspruchsvolles Ziel (siehe unten). Breite Sprachförderung, insbesondere fachliche Wortschatzarbeit, die Erarbeitung schriftsprachlicher Textformen wie Beschreibung, Inhaltsangabe, Bericht usw., die im *DVV-Rahmencurriculum* als „Alpha-Level 4“ angesprochen sind, überschreiten das Feld der primären Alphabetisierung, wie es im vorliegenden Text unter Gesichtspunkten der Lesedidaktik verstanden wird. Das Ziel der primären Alphabetisierung ist, dass ein Text, der eigenständig erlesen wird, ebenso gut von dem Leser bzw. der Leserin verstanden wird wie

wenn er nur gehört wird. Die weitergehenden Förderbereiche müssten aus lesedidaktischer Perspektive dagegen domänenspezifisch didaktisch modelliert werden. „Domänenspezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang: Auf einem weiteren Level wäre das Ziel die literale Grundbildung in fachspezifischer Hinsicht. In der Nachholbildung sollten also die schriftsprachlichen Anforderungen von fachlich geprägten sozialen Domänen dieses vierte Level bestimmen, beispielsweise das jeweilige Vokabular und die Textsorten in den Bereichen der Altenpflege, des Einzelhandels, der Metallverarbeitung, des Transportwesens usw. Diese spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen sind nicht mehr Teil der allgemeinen lesedidaktischen Prinzipien, die im vorliegenden Papier vorgestellt werden. Letztere lassen sich aber auf domänenspezifisches sprachliches Lernen übertragen.

3. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2

Um bestimmen zu können, welches Gewicht das Training von Leseflüssigkeit auf welcher Ebene – Wort, Satz, Kurztext – bzw. ggf. später das Einüben von Strategien der Textverarbeitung haben soll, ist die **individuelle**, den Unterricht **kontinuierlich begleitende Diagnose** der Lesefähigkeit unabdingbar. Denn unpassende (d. h. in der Regel: überfordernde) Aufgaben bewirken keinen Lernerfolg und sind schädlich für die Motivation. Leseflüssigkeit ist relativ zu sehen zur Komplexität des vorliegenden Lesematerials. Eine gute Text-Leser*innen-Passung ist durch vier Merkmale beschreibbar. Passendes Lesematerial wird nach mehreren Lesungen ...

- ... (fast) ohne **Stockungen** vor einzelnen Wörtern gelesen. Das ist ein Hinweis auf gute Automatisierung auf Wortebene.
- ... (fast) ohne unbemerkte **Verlesungen** gelesen. Das ist ein Hinweis auf ausreichende Genauigkeit auf Wortebene. Verlesungen mit Selbstkorrekturen sind keine Fehler!
- ... in angemessener **Geschwindigkeit** gelesen. Das ist die Bedingung für das Satzverstehen: Denn bei zu langsamem Lesen ist der Satzanfang aus dem Arbeitsgedächtnis gefallen, bevor das Satzende erreicht ist.
- ... (meist) stimmlich zusammengebunden. Das ist ein Hinweis auf Satzverstehen. Die **Intonation** beim Lesen nähert sich der „natürlichen“ beim Sprechen an, d. h., Drei- bis Vierwortgruppen überwiegen, Wort-für-Wort-Lesungen kommen fast nicht vor.

Die Geschwindigkeit allein ist bereits ein gutes Diagnose-Kriterium, denn sie ist natürlich auch aussagekräftig im Blick auf die Automatisierung der Worterkennung. **Eine Geschwindigkeit von etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute bei einer Genauigkeit von über 95%** (d. h., auf 100 gelesene Wörter dürfen maximal 5 unbemerkte Fehler kommen) wird im Allgemeinen als Schwelle zum Unabhängigkeitsniveau (s. u.) im Lesen angesehen. Diese Geschwindigkeit sollte durch eine Leseübung in etwa erreicht werden. Falls sie nicht erreichbar ist, stimmt die Text-Leser*innen-Passung nicht und es muss ein einfacherer Text bzw. eine einfachere Wortliste gewählt werden.

Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert?

Wenn Sie die Lesekompetenz der Teilnehmerin/des Teilnehmers auf Alpha-Level 2 vermuten, führen Sie ein Lautleseprotokoll durch. Gehen Sie folgendermaßen vor:

Wählen Sie einen sehr einfachen Text (kurze frequente Wörter, kurze Sätze, etwa 150 Wörter Länge) und bitten Sie den Leser bzw. die Leserin, ihn zunächst mehrmals eigenständig zu lesen, still oder laut. Setzen Sie sich dann dicht neben die Person. Legen Sie sich eine Uhr mit Sekundenanzeige zurecht (z. B. Handy-Stoppuhr). Bitten Sie den Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin vorzulesen. Markieren Sie unkorrigierte Lesefehler. Markieren Sie nach einer Minute, wie weit er oder sie gekommen ist. Zählen Sie aus, wie viele Wörter in dieser Minute gelesen wurden; ziehen Sie die fehlerhaft gelesenen oder ausgelassenen Wörter ab.

Unabhängigkeitsniveau

Bei etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute kann für den Leseunterricht ein anspruchsvoller Text gewählt werden (längerer Text bzw. Text mit längeren Sätzen/längeren Wörtern).

Instruktionsniveau

Bei etwa 80 richtigen Wörtern ist die Textkomplexität passend getroffen. Mit Texten dieser Schwierigkeit sollten Sie die Übungen gestalten. Ermitteln Sie den „LIX“ (s. u.) dieses Textes, sodass Sie folgende Texte entsprechend auswählen können.

Frustrationsniveau

Bei 60 richtigen Wörtern und weniger sind Leseübungen nicht sinnvoll. Es muss anspruchsärmerer Text bzw. Wortliste gewählt werden.¹

Einfacher, aber auch ungenauer ist die Einschätzung der Intonationsleistung. Markieren Sie dafür die Leistungen des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin in der Skala zur Einschätzung von Leseflüssigkeit, die Sie im Anhang zu diesem Text finden.

Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?

Die **Passung der Textanforderung** mit dem Leistungsniveau der Teilnehmer*innen ist das zentrale Erfolgskriterium für den Unterricht. Zum Üben der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung sind nach Silben- und Wortlisten natürlich Kurztexte geeignet, wobei für Flüssigkeitsübungen Texte maximal 250 Wörter aufweisen sollten, für schwache Teilnehmer*innen deutlich weniger (etwa 100). Falls Sie z. B. aus inhaltlichen Gründen längere Texte bearbeiten wollen, unterteilen Sie sie in kürzere Absätze, die nacheinander eingeübt werden. Unter jeweils 100 Wörtern darf nicht mehr als ein unbekanntes (z. B. bildungssprachliches) Wort sein, und dieses Wort sollte aus dem Kontext erschlossen werden können. Texte mit einer höheren Frequenz an unbekanntem Wörtern sind für eine Leseübung in der Alphabetisierung nicht geeignet, weil der Fokus dadurch auf Wortschatzarbeit verschoben wird. Zu kurz dürfen die Texte nicht sein, weil dann die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Teilnehmer*innen memorieren statt zu lesen.

Zur Textauswahl generell: Erzählende Texte haben grundsätzlich eine deutlich einfachere sprachliche Oberfläche als Sachtexte. „Erwachsene“ alltagsnahe Themen sind natürlich wünschenswert. Belletristische oder faktuale Texte aus dem reichen Feld der Literatur für jüngere Adressat*innen beschädigen allerdings nicht grundsätzlich den Sinn der Übung oder gar das Sprachbewusstsein der Teilnehmer*innen! Wichtiger als inhaltliche Aspekte ist, dass nicht nur die sprachliche Oberfläche, sondern auch das Thema bekannt und der Aufbau des Textes einfach sind, um die Leseübung nicht zu überfrachten.

Tipp: Geben Sie Ihren Text in einen LIX-Rechner ein.

Mit dem LIX-Verfahren wird das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche des Textes ermittelt, indem in diesem Rechner die Menge langer Wörter ins Verhältnis gesetzt wird zur Satzlänge. Der so ermittelte Wert gibt die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes an, die sogenannte Lesbarkeit. Mit diesem Begriff wird beschrieben, wie leicht oder schwer die sprachliche Oberfläche von Texten beim Lesen erfasst werden kann. Fragen der Leserlichkeit – Schriftgröße und Typ usw. – sind dagegen für den Leseunterricht weitgehend bedeutungslos, solange es sich nicht um Handschriften usw. handelt. Ein LIX-Rechner ist im Netz kostenlos verfügbar unter <http://psychometrica.de/lix.html>.

¹ Im Anhang zu diesem Text finden Sie die schriftliche Fassung eines Lautleseprotokolls.

Sie brauchen Texte mit einem LIX-Wert, den Ihr Teilnehmer bzw. Ihre Teilnehmerin auf Instruktionsniveau lesen kann (s.o.). Falls die Person noch nicht auf Satzniveau lesen kann, sondern Wort-für-Wort-Lesungen leistet, wählen Sie (ggf. selbstformulierte) Texte von wenigen Sätzen; nutzen Sie Illustrationen zur Entlastung der Bedeutungsbildung. Die Länge der Wörter und ihre Abweichung untereinander korrespondiert mit dem Niveau der Lernenden. Die Text-Leser*innen-Passung fordert Binnendifferenzierung, in der Regel sogar Individualisierung bei der Materialauswahl.

Wie wird geübt?

- Grundsätzlich wird **(halb)laut** gelesen. Das laute Lesen macht die Schwierigkeiten und Zugewinne sichtbar, für den Leser bzw. die Leserin selbst wie für sein oder ihr Umfeld. (Halb)Lautes Lesen nötigt zur Metakognition: Der Leser bzw. die Leserin merkt selbst, wenn er oder sie aufhört, sich auf die Lektüre zu konzentrieren und exakt zu lesen.
- Grundsätzlich lesen **alle Teilnehmer*innen** während der Leseübung gleichzeitig. Das „Reihum-Lesen“, während andere stumm in den Text schauen, ist lesedidaktisch nicht sinnvoll und unterbleibt völlig.
- Grundsätzlich wird **wiederholend** gelesen. Erst die wiederholte Herausforderung durch ein zunächst lautierend erlesenes Wort bzw. einen entsprechenden Wortteil ermöglicht die Aufnahme des Wortes in den Sichtwortschatz und damit das automatisierte Erkennen. Wiederholt wird auf der Ebene des Textes, ggf. einiger Sätze oder der Liste insgesamt, nicht aber das einzelne Wort oder die Wortgruppe (denn das würde dann memoriert). Texte auf Instruktionsniveau sollten mindestens **vier Mal** hintereinander gelesen werden und in jedem Fall so oft, bis eine befriedigende Lesegeschwindigkeit bei akzeptabler Lesegenauigkeit erreicht ist.
- Grundsätzlich wird **kontrolliert** gelesen. Der Partner oder die Partnerin (Tutor*in) führt den Finger oder einen Stift mit. Auch das ist ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung, das immer genutzt werden sollte. Bemerkt der Tutor bzw. die Tutorin einen Lesefehler, wartet er oder sie einen Moment, ob sich der Tutand bzw. die Tutandin selbst verbessert (4 Sekunden). Ist das nicht der Fall, verbessert der Tutor bzw. die Tutorin und es wird vom Satzanfang aus weiter gelesen. Partner*innenlesen ist wichtig, weil es sicherstellt, dass für beide Teilnehmer*innen das mentale Engagement im Leseprozess aufrecht erhalten wird, trotz der kognitiven Mühen, die das Üben in diesem Stadium abverlangt.
- Sehr erfolgreich ist das **chorische** Lesen mit Partner*in (**Tandem-Lesen**): Tutor*in und Tutand*in lesen zusammen chorisch aus einem gemeinsamen Textexemplar kurze Texte mehrmals hintereinander. Ideal ist ein leichtes Leistungsgefälle zwischen Tutor*in und Tutand*in, sodass der Tutand bzw. die Tutandin sich an der Satzmelodie des Tutors oder der Tutorin orientieren kann und Stockungen vermieden werden. Ein zu starkes Gefälle fordert vom Tutor bzw. von der Tutorin, seine oder ihre Lesegeschwindigkeit stark zu drosseln, was vermieden werden sollte. Auch bei flachem Gefälle oder Gleichstand kann im Tandem wirkungsvoll geübt werden. Das chorische Tandem-Lesen ist bei Leser*innen mit defizitären Leseverstehensleistungen nachweislich erfolgreich, und zwar gleichermaßen für Tutor*in wie Tutand*in. Es verbessert relativ rasch die Leseflüssigkeit und transferiert auf Textverstehen.
- Grundsätzlich werden die Lesefortschritte **dokumentiert**. Dafür werden in engen Abständen individuelle Lautleseprotokolle erstellt, deren Ergebnisse – die Lesegeschwindigkeit – in eine Grafik² eingetragen werden. Erfahrungsgemäß verbessert sich die Lesegeschwindigkeit bei kontinuierlichem Üben relativ rasch, sodass Fortschritte sehr schnell sichtbar werden. Die steigende Kurve der eigenen Lesegeschwindigkeit ist einerseits für die Motivation der Teilnehmer*innen wichtig, andererseits erlauben sie der Lehrkraft, adaptiv Texte auszuwählen, sodass das Instruktionsniveau bei steigendem Anspruch des Übungsmaterials gehalten wird.

² Siehe Beispielgrafik im Anhang.

Lesen lernen erfordert hohe Konzentration

Bei den Leseübungen auf diesem Level, die, wie gesagt, auf die Automatisierung der Worterkennung und die Erweiterung des Sichtwortschatzes zielen, ist der didaktische Zusammenhang zum Schreiben nicht gegeben (ganz im Gegensatz zu Unterricht auf den Alpha-Levels 1 und 3). Denn Schreiben gewährt Verlangsamung und Reflexionsspielräume beim literalen Lernen, auf beides kommt es beim Training der schnellen und sicheren Worterkennung nicht an.

Allerdings können die oben vorgeschlagenen Leseübungen nicht über eine ganze Unterrichtseinheit von 90 Minuten ausgedehnt werden. Denn: Das Lesen-Üben ist für disfluente Leser*innen mental außerordentlich anstrengend.

Diese hohe kognitive Anforderung können Sie übrigens am eigenen Leib gut nachvollziehen, wenn Sie einen mittelschweren Text in spiegelverkehrtem Ausdruck halblaut lesen. Ihre automatisierte Worterkennung ist dann ausgesetzt, und das Lesen und parallele Verstehen wird zu einer außerordentlich fordernden und erschöpfenden Konzentrationsleistung. Wenn Sie das wiederholt machen, können Sie auch erfahren, wie sich Ihr Sichtwortschatz um die ersten spiegelverkehrten Wörter rasch erweitert – dass Ihre Automatisierung der Worterkennung also ziemlich schnell Fortschritte macht!³

Ein Zeitrahmen von **15 Minuten konzentriertem Lesen** sollte bei disfluenten Teilnehmer*innen grundsätzlich nicht überschritten werden! Wenn sonstige Lernvoraussetzungen einzelner Teilnehmer*innen zudem schlecht sind, müssen die Übungsphasen für sie ggf. noch kürzer gestaltet werden.

Lesen und Schreiben im Wechsel

Für das gesamte Unterrichtsetting auf Alpha-Level 2 kommt Schreiben insofern doch wieder ins Spiel. Eine Routine sieht etwa folgendermaßen aus: Die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer*innen ist diagnostiziert, die Tandems sind gebildet, es wird losgelesen. Die Tandems haben jeweils passgenaue Lesetexte, in der Regel braucht es verschiedene für die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe. Während die Tandems ihren Text chorisch mindestens vier Mal lesen, führt die Lehrkraft mit einem Teil der Teilnehmer*innen nacheinander individuelle Lautleseprotokolle durch (ggf. anhand eines geübten Textes aus der letzten Lesestunde) und trägt die Leseleistung in die individuelle Grafik⁴ ein. Nach etwa 15 Minuten Leseübung muss ein Wechsel der Unterrichtsform und der didaktischen Ziele geschehen. Hier kann ein Gespräch über die Texte, eine Lese-Präsentation durch einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin, der oder die den Text gut beherrscht, eine Reflexion auf die Form des Textes, eine Schreibaufgabe, Wortschatzarbeit o. Ä. folgen. Nach 30-minütiger Unterbrechung kann die nächste Leseübungsphase stattfinden.

³ Im Anhang finden Sie einen kurzen gespiegelten Text, mit dem Sie das versuchen können.

⁴ Siehe Beispielgrafik im Anhang.

4. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3

Leseflüssige Leser*innen sind im wörtlichen Sinn keine Analphabet*innen mehr – denn sie können im Prinzip jeden Text in ihrer Sprache in angemessener Geschwindigkeit und Intonation lesen und ihn entsprechend ebenso gut oder schlecht verstehen wie sie ihn verstehen würden, wenn sie ihn hören würden. Auf der Pinnell-Skala zur Einschätzung der Leseflüssigkeit⁵ erreichen solche Teilnehmer*innen bei einfachen Texten die höchste Stufe. Doch oft reichen die sprachlichen Kompetenzen von Teilnehmer*innen mit wenig „Bildungskapital“ trotzdem nicht für alltägliche literale Anforderungen. Das liegt daran, dass sie zu wenig Erfahrungen mit und Kenntnisse über schriftsprachliche Texte haben.

Schriftsprache ist nicht einfach aufgeschriebener mündlicher Text. Ganz im Gegenteil unterscheidet sie sich von mündlicher Sprache substantiell: Schriftliche Texte sind konzeptuell anders organisiert als mündliche, in der Regel komplexer. Beispielsweise präsentieren sie ihren Gegenstand meist situationsabstrakt, sodass viele Hinweise, die sich im Mündlichen durch die Situation erübrigen, im Schriftlichen eigens gegeben werden. Schriftliche Texte sind auch komprimierter als mündliche, sie enthalten z. B. weit häufiger komplexe Satzgefüge, Substantivierungen, Abstraktionen usw. Die meisten umschriebenen Textsorten existieren überhaupt nur in der Schriftsprache: beispielsweise Tabellen (also Busfahrpläne, Schwimmbadöffnungszeiten, Stundenpläne von Schulkindern usw.) oder Formulare (sie bestimmen den Umgang mit Behörden, Banken; Stromrechnungen sind als Formular formatiert usw.), Artikel aus Tageszeitungen, Arztbriefe und vieles mehr. Das gilt sogar für erzählende Literatur – nur noch wenige Kleinformen, z. B. der Witz, die Anekdote, vielleicht Lieder und Formen des Alltagserzählens folgen noch den Ordnungsformen mündlicher Sprache, schon die moderne erzählende Kinderliteratur ist oft konzeptionell schriftlich formatiert.

Die Grenzen zwischen dem „**learning to read**“, bei dem die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens fokussiert werden (Alpha-Level 2, s. o.), und dem hier fokussierten „**reading to learn**“, bei dem es um hierarchiehöhere Teilleistungen beim Lesen, nämlich um Textinhalte geht (Alpha-Level 3 und 4), sind natürlich fließend und sicher abhängig von der Komplexität der Texte – es gibt durchaus Texte, die so schwierig und verdichtet sind, dass auch Akademiker*innen sie nicht auf Anhieb flüssig lesen können. Noch 12-13-jährige Leser*innen mit schwachen Textverstehensleistungen, die gleichwohl auf Textebene vorlesen können, profitieren von einem Tandem-Lese-Programm nicht nur bei ihrer Leseflüssigkeit, sondern auch beim Textverstehen. Man kann also mit Grund annehmen, dass ein Training der Automatisierung auch bei vergleichsweise fortgeschrittenen Leser*innen (die bei einfachen Texten etwa 70-100 richtige Wörter in der Minute lesen können) sinnvoll ist, weil es ihr Lesen müheloser macht und insofern mentale Ressourcen sozusagen freigibt, die sich dann bei den Tests als besseres Textverstehen zeigen.

Es wird in der Nachholbildung mit Erwachsenen praktisch wohl immer darum gehen, auf der einen Seite die Leseflüssigkeit zu verbessern, also auf Alpha-Level 2 zu arbeiten, auf der anderen Seite die hierarchiehöheren literalen Kompetenzen breit zu fördern, also Lesestrategien zu vermitteln (Alpha-Level 3) oder über die Lesedidaktik hinaus breite Sprachbildung (beispielsweise Wortschatzarbeit) zu betreiben.

Wie wird Textverstehen diagnostiziert?

Natürlich gibt es standardisierte Lese-Verstehens-Tests. Wenn die Gruppen klein sind und Differenzierung im Unterricht möglich ist, dann reichen allerdings die üblichen W-Fragen der Lehrkraft, solange sie individuell gestellt werden – also nicht als fragend-entwickelndes Gespräch zwischen Gruppe und Lehrkraft, sondern im Dialog mit einem Teilnehmer bzw. einer Teilnehmerin.

⁵ Siehe Pinnell-Skala zur Einschätzung der Intonation im Anhang.

Bitte Sie den Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin, einen einfachen Text von etwa 200 Wörtern (keine langen oder seltenen Wörter, keine langen Sätze) aufmerksam still zu lesen, gerne auch mehrmals. Achten Sie bei der folgenden Überprüfung des Verstehens darauf, dass Ihre Fragen zunächst auf die Wort-, dann auf Satzebene zielen („Wie heißt der Mann?“, „Was tut er?“). Fragen Sie auch bei sehr einfachen Texten zunächst nicht nach komplexeren Leseleistungen, für deren Beantwortung beispielsweise das Nachvollziehen übergeordneter Zusammenhänge im Text gefordert ist („Warum wird der Mann wohl ärgerlich?“), sondern beginnen Sie mit Fragen nach explizit gegebenen Informationen an prominenter Stelle, etwa in der Überschrift, am Beginn eines Absatzes oder bei Hervorhebungen im Text. Bleiben Sie mit weiteren Fragen auf der Ebene derjenigen Informationen, die explizit auf der Textoberfläche gegeben sind, sodass ein im Text vorkommendes Wort (einfacher) oder eine Wortgruppe (schwieriger) die richtige Antwort darstellt.

Wenn diese einfachen Fragen Ihren Teilnehmer bzw. Ihre Teilnehmerin überfordern, ohne dass der Text inhaltlich zu schwierig für ihn oder sie war, dann überprüfen Sie die Flüssigkeit, indem Sie sich den Text vorlesen lassen (Lautleseprotokoll, s. o.). Vermutlich bewegt sich der Teilnehmer oder die Teilnehmerin auf Alpha-Level 2. Wenn der Teilnehmer oder die Teilnehmerin aber tatsächlich flüssig liest (d. h., die Lesung nähert sich in ihrer Intonationsqualität dem normalen Sprechen an, siehe oben), ist das der Beleg dafür, dass der kleinräumige Zusammenhang zwischen den Wortgruppen (Propositionen) konstruiert wurde (sogenannte „lokale Kohärenz“ wurde hergestellt). Der Leser bzw. die Leserin bewegt sich damit bei diesem Text auf Alpha-Level 3 und muss nunmehr lernen, aus den gebildeten kleinräumigen Bedeutungen (Wortbedeutung, lokalen Kohärenzen) weitere Zusammenhänge aktiv zu konstruieren bis hin zur mentalen Herstellung des Textthemas als Ganzem (sogenannte „globale Kohärenz“).

Gute Leser*innen wenden dafür intuitiv sogenannte „Lesestrategien“ an. Schlechte tun das nicht; sie lesen evtl. nur mechanisch, also ohne sich auf Verstehen hin zu orientieren, gewissermaßen ohne das Erlesene aktiv weiter zu verarbeiten. Sie müssen lernen, Lesestrategien **bewusst, gezielt** und **immer** einzusetzen.

Was sind Lesestrategien?

Lesestrategien sind mentale Handlungen, mit denen man sich eine schwierige Textstelle bewusst klar macht. Liest ein guter Leser oder eine gute Leserin beispielsweise in einem Lexikon etwas nach, so wird er oder sie vermutlich mehrere Strategien anwenden: Er oder sie wird **selektieren**, also suchen, was er oder sie lesen will, und dann nur das lesen, was er oder sie gesucht hat. Außerdem wird er oder sie wohl **elaborieren**, d. h., er oder sie wird die hoch verdichtete Sprache des Lexikons bewusst langsam lesen und sich die einzelnen Aussagen mental **veranschaulichen**, sie gewissermaßen entfalten. Wenn er oder sie **unterstreicht**, worauf er oder sie zurückkommen will, ggf. auch **aufschreibt**, was er oder sie brauchen könnte, sind bereits weitere Strategien im Spiel. Bei Erzähltexten ist im Unterschied zum Lexikon oft die Gegenbewegung notwendig, also zu **komprimieren**, um bei der Fülle der Details den „roten Faden“ nicht zu verlieren, womit weitere Strategien genannt wären – **Oberbegriffe bilden, Zwischenüberschriften vergeben**. Poetische Texte oder solche mit räumlichen Darstellungen legen oft das **Visualisieren** besonders nahe – also das lebendige innere Ausmalen des Angezeigten einschließlich beispielsweise seiner emotionalen oder atmosphärischen Färbungen, seiner Bedeutungsvarianzen, seiner referentiellen Bezüge usw. Eine für die Nachholbildung außerordentlich wichtige Strategiegruppe sind die **metakognitiven** Strategien: Leser*innen müssen bemerken, ob sie verstehen oder nicht, sie müssen also ihren Lesevorgang überwachen, sich gleichsam parallel selbst beobachten. Das ist mit „metakognitiv“ an dieser Stelle gemeint.

Die Anwendung von Strategien setzt **Zielbewusstsein** und **Engagement** voraus. Wer keine Lust auf den Textinhalt hat oder mental mit anderem beschäftigt ist – etwa mit dem Dechiffrieren auf Wortebene – wird dieses Engagement für die Textinhalte kaum aufbringen. **Autonomieerleben** und **Interessenorientierung** sind zentrale Komponenten des Leseengagements. Bitte Sie Ihre Teilnehmer*innen, möglichst oft Texte mitzubringen, die sie selbst lesen und verstehen wollen, weil sich damit eigene Ziele verbinden. Die Ziele sollten klar formuliert werden. Entwickeln Sie als Lehrkraft Aufgaben zu diesen Texten, selbst dann, wenn sie Ihnen didaktisch nicht völlig ideal erscheinen. Versuchen Sie aktiv, die Interessen Ihrer Teilnehmer*innen in Erfahrung zu bringen, und orientieren Sie Ihre Textauswahl darauf. Denn: Ohne Leseengagement ist alles nichts.

Passgenaue Lesetexte

Es gibt Kategorien der Textkomplexität, nach denen bestimmt werden kann, was ein einfacher, was ein komplexer Text ist. Denn das ist nicht allein durch den Textinhalt bestimmt: Einen Inhalt kann man bekanntlich einfacher oder schwieriger formulieren. Allerdings öffnet sich bei der Frage nach den verschiedenen Kategorien und ihrer Hierarchie ein breites Feld der Linguistik, Literaturwissenschaft und psychologischen Textverstehensforschung, das hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann. Im Folgenden wird dieser Bereich zu einigen Hinweisen verdichtet.

Beim Leseunterricht geht es **nicht um inhaltliches Lernen**, wenn dieser Punkt auch immer eine Rolle spielen mag, sondern um den Erwerb einer übergeordneten Kompetenz. Insofern sollten Sie Texte wählen, deren Inhalt Ihre Teilnehmer*innen ohne Weiteres verstehen würden, wenn er ihnen konstitutiv mündlich vermittelt würde. Achten Sie bei der Textauswahl ...

- ... auf die inhaltlichen Interessen und **Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer*innen**.
- ... auf **kurze Wörter, kurze (Haupt-)Sätze** – Dimension der Lesbarkeit.
- ... auf die **Textlänge** insgesamt. Länge ist ein schwierigkeitsgenerierender Faktor. Wer 5 untereinander zusammenhängende Sätze lesen und verstehen kann, kann das noch nicht bei 10. Allerdings sollten Ihre Texte eine Länge von 100 Wörtern möglichst nicht unterschreiten, damit diese nicht memoriert, sondern tatsächlich verarbeitet werden.
- ... generell auf den **Abstraktionsgrad** des angezeigten Sachverhalts – semantische Dimension. Überfordern Sie Ihre Teilnehmer*innen nicht durch Inhalte, die sehr alltagsfern sind.
- ... auf genuin **bildungssprachliche Ausdrücke** („Motivation“, „charakterisieren“, „Beweisführung“ ...) und ohnehin auf Fremdwörter. Es sollte nicht mehr als ein erklärungsbedürftiger Ausdruck unter 100 Wörtern vorkommen – Dimension sprachliches Register. Handhaben Sie diese Kategorie streng.
- ... auf die **rhetorische Organisation des Textes** – Dimension der kognitiven Gliederung. Einfach strukturiert sind Texte, die einer bekannten textuellen Organisationsform angehören (Tabelle, Kurznachricht, Kochrezept, Liste, Märchen, Lied etc.) und deren Sprachhandlung klar ist (Grußkarte, Hinweis, Beschreibung, Erklärung, Forderung usw.). Strukturell einfach sind in zeitlicher Hinsicht lineare Formen des Darstellens (erst passierte ... und dann... und dann ...), in stilistischer Hinsicht bevorzugen Sie explizite Angaben statt indirekter usw. Im Sachtextbereich weisen Texte einfache Strukturen auf, wenn sie zunächst inklusiv angeben, wovon sie insgesamt handeln (z. B. in der Überschrift oder im ersten Absatz), dann ihr Thema erneut explizit mit anderen Worten nennen und entfalten (Überschrift: „Entsorgung von Medikamenten“; Text: „Was tun mit Pillen, Kapseln und Arzneisäften, wenn ihr Haltbarkeitsdatum abgelaufen ist? ... Medikamente werden entsorgt, indem ...“).

Wie können Lesestrategien gelehrt werden?

Die erste Schwierigkeit bei der Vermittlung von Lesestrategien liegt darin, dass für jede Verstehenskomplikation die **richtige** Strategie eigenständig ermittelt und aktiv vom Teilnehmer bzw. von der eingesetzt werden muss. Es kann keine allgemeinen Regeln geben, welche Strategie welchem abstrakten literalen Problem angemessen ist, weil deren Vielfalt zu groß ist. Kompetenter Strategieeinsatz ist kein „Wissen“, es ist ein „Können“, das von einem „Wollen“ angetrieben wird. Lesestrategien verwenden ist im Wortsinn **Problemlösewissen**, also mehr und anderes als deklaratives Wissen. Lesestrategien können entsprechend weder primär durch Üben noch in erster Linie durch Instruktion angeeignet werden. Sie werden im Wesentlichen vermittelt durch **Zeigen**.

Dafür wird häufig das Bild von „Lehrling“ und „Meister*in“ aus dem Handwerksbereich verwendet. Sie als Lehrkraft müssen zeigen, was Sie geistig tun, wenn die Verbindung zwischen zwei Aussagen nicht auf der Hand liegt, wenn ein unbekannter Begriff auftaucht usw. Man nennt solche **Demonstrationen kognitiver Vorgänge „lautes Denken“**. Sehr kleine Kinder können das gut – beim Spielen begleiten sie ihre Handlungen mit Worten. Aber noch lange vor Schuleintritt verlagert sich dieses Sprechen nach Innen und wird Denken, und nunmehr fällt es schwer, das wiederzubeleben. Mit einer akademischen Sozialisation wird es noch einmal schwieriger, weil wir oft nicht wahrnehmen, was an einfachen Texten immer noch schwierig ist.

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Hier ein Beispiel für strategieorientiertes „lautes Denken“:

Bei der Teilnahme an einem Motorsägenkurs sind u. a. Sicherheitsschuhe, Schnitenschutzhose und Gehörschutz erforderlich, heißt es im Text. Nach diesem Satz stoppen Sie. Sie demonstrieren Ihren Teilnehmer*innen, wie Sie das unverständliche Wort aus seinen Bestandteilen und dem Kontext erschließen. Dafür sagen Sie sinngemäß Folgendes:

„Schnitenschutzhose“, das verstehe ich nicht. (Deuten Sie auf die schriftliche Gestalt des Wortes). „Schnitt“, das kommt von schneiden. Man kann sich mit der Motorsäge ja auch schneiden, also verletzen, was nicht passieren soll. Das Wort „Schutz“ ist auch in „Schnitenschutzhose“, „Schutz“ ist wie „schützen“. Es kommt noch einmal bei „Gehörschutz“, für das Gehör, das sind die Ohren, die geschützt werden. Auch „Sicherheitsschuhe“ haben etwas mit Schutz zu tun, Sicherheit für die Füße. Schnitenschutzhose, das muss eine Hose sein, die gegen Schnitte schützt. Das passt auch deshalb, weil da ja gelernt werden soll, wie man richtig mit der Motorsäge umgeht. Man soll sich dabei schützen durch all diese Sachen, die genannt werden, man soll die anhaben. Ich kann mir immer noch nicht vorstellen, wie die Schnitenschutzhose aussieht. Aber ich glaube, es ist eine besondere Hose gegen Schnitte mit der Motorsäge. Ich habe das Wort nun verstanden.

Die Lesedidaktikerinnen Schoenbach und Greenleaf (Schoenbach, Greenleaf et. al., 2006, S.95) geben eine Anzahl von Satzanfängen an, die sinngemäß geeignet sind, den Strategieeinsatz durch lautes Denken zu demonstrieren, die hier leicht verändert wiedergegeben werden:

Vorhersagen

„Ich sage vorher, dass ...“
„Ich glaube, im nächsten Abschnitt ...“
„Ich wette, das wird sich gleich im nächsten Absatz klären.“

Vorstellungen entwickeln

„Ich stelle mir vor, ...“
„Ich kann bildlich vor mir sehen, wie ...“
„Ich glaube, ...“

Verbindungen herstellen

„Dies ist wie ...“
„Dies erinnert mich an ...“
„Ich finde wunderschön, wie ...“
„Ich kann sehr gut nachvollziehen ...“

Ein Problem identifizieren

„Ich war verwirrt, als ...“
„Ich weiß nicht genau ...“
„Ich habe nicht erwartet ...“
„Ich wundere mich über ...“
„Unklar ist mir noch ...“

Probleme lösen

„Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal lesen ...“
„Jetzt verstehe ich, warum ...“
„Ich versuche den Textabschnitt für mich zusammenzufassen“
„Ich versuche folgende Unklarheiten vor dem Weiterlesen zu klären“
„Zuerst schaue ich dazu ...“

Das erste Lehr-Problem bei Lesestrategien ist also die Notwendigkeit, angesichts konkreter Probleme die Strategien **adaptiv** einzusetzen, gewissermaßen „vor Ort“. Die Lehrperson zeigt durch „lautes Denken“, wie man das macht. Die zweite Schwierigkeit bei der Strategievermittlung besteht darin, dass der Lerner bzw. die Lernerin die Strategien **autonom** anwenden können muss. Instruktive Strategietrainings sind vermutlich deshalb relativ wenig erfolgreich, weil das kontinuierliche „Sich-Ausklinken“ der Lehrperson aus den Textverstehens-Bemühungen der Lerner*innen dort didaktisch nicht modelliert ist. Das ist aber elementar notwendig:

Wie in einem Meister*in-Lehrling-Verhältnis müssen Sie zwar immer wieder zeigen, wie man konkret weiterkommt, aber die Verantwortung für das Gelingen müssen Sie schrittweise und konsequent an die Teilnehmer*innen übergeben, bis Sie sich weitgehend überflüssig gemacht haben und nur noch adaptive Texte für die eigenständige Bearbeitung liefern. Lesestrategien helfen nur, wenn sie autonom realisiert werden!

Übrigens: Es gibt eine interessante Studie darüber, wie Lehrkräfte die Vermittlung von Lesestrategien in einem längeren Prozess in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren – bzw. wie das scheitern kann. Beides – klar und textadäquat laut denken und konsequent daran arbeiten, dass die Teilnehmer*innen die Verantwortung für ihr Textverstehen übernehmen – sind anspruchsvolle Ziele, die im instruktiven Frontalunterricht methodisch kaum erreicht werden können. Die Lehrkräfte wurden bei dieser Studie wissenschaftlich begleitet, und die Schüler*innen derjenigen, die eine entsprechende Neuorganisation ihres Unterrichts verwirklichen konnten, hatten erhebliche Vorteile. Allerdings waren es erschreckend wenige Lehrkräfte, die ihrerseits wirksam lernen konnten.⁷

Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus?

Ein nachweislich wirksames Verfahren zum Training des strategischen Lesens ist das sogenannte „reciprocal teaching“, das **„Lernen durch Lehren“**. Sein Vorteil gegenüber stärker instruktiven Verfahren ist seine kooperative Komponente. Für die Nachholbildung soll folgende Routine aus diesem Bereich vorgeschlagen werden: Die zu lesenden Texte (gerne ohne Überschrift oder weitere strukturierende Elemente) werden zunächst in chorischen Tandems oder mittels Partner*innen gelesen (Lesephase). Einzelne Teilnehmer*innen präsentieren anschließend ihren Text der ganzen Gruppe, was den Übungserfolg der Lesephase unterstreicht und auch bewirkt, dass alle wissen, wovon die Texte der anderen handeln. Die Lehrkraft „pickt“ einen Begriff, der vermutlich schwierig ist, eine Wendung oder eine in anderer Weise besonders schwierige Stelle heraus. Sie macht die Schriftgestalt dieses Wortes, dieser Passage für alle sichtbar (Tafel, Whiteboard, Overhead, ...). Sie demonstriert durch „lautes Denken“ eine Lesestrategie für dieses Problem. Sie benennt die von ihr verwendeten Strategien (Beispiel Schnitsschutzhose: „Ich habe auf die Einzelteile des Wortes geguckt und mir ihre Bedeutung klar gemacht. Ich habe überlegt, mit welchen anderen Wörtern das Wort erscheint, und dadurch einen Oberbegriff („Schutz“) bilden können. Ich habe dadurch verstanden, was das Wort für den ganzen Text bedeutet ...“). Ebenso wichtig mag an dieser Stelle sein, was die Lehrkraft NICHT macht: Sie gibt nicht die globale Kohärenz des Textes vor (beispielsweise durch „Dieser Text handelt von einem Seminar, auf dem man lernt, mit Motorsägen umzugehen“), sodass sie die Teilnehmer*innen nicht von der Aufgabe entlastet, Texte insgesamt eigenständig zu verstehen.

Nach dieser Demonstrationsphase setzen sich die Teilnehmer*innen in Kleingruppen zusammen. Optimal sind drei bis vier Personen, die den gleichen Text bearbeiten wollen, die Arbeit ist auch zu zweit möglich. Die Gruppe bestimmt einen „Lehrer“ oder eine „Lehrerin“ (diese Funktion übernimmt jede Sitzung ein anderer Teilnehmer bzw. eine andere Teilnehmerin). Der Teilnehmer oder die Teilnehmerin mit der Lehrer*in-Funktion hat ein Kärtchen mit vier Lesestrategien in Händen. Er oder sie organisiert verantwortlich den folgenden Verstehensprozess der Gruppe. Falls der Text bereits im ersten Schritt von allen erlesen ist, fordert die Lehrperson nun dazu auf, **unverständliche Wörter** bzw. Textstellen zu benennen und diese zu klären. Wenn das zur Befriedigung der „Lehrerin“, des „Lehrers“ geleistet ist, fordert er oder sie dazu auf, an den Text **Fragen** zu stellen. Das sollten möglichst „echte“ Fragen sein, es können aber auch Quiz-Fragen sein, mit denen man seinen Mitlerner*innen etwas Schwieriges aufgibt, das gleichwohl durch den Text zu lösen ist. Anschließend wird der Text **zusammengefasst**; auch hier hat die Person mit der Lehr-Funktion die Verantwortung, dass das vollständig und verständlich durch die Gruppenmitglieder geleistet wird. Sie lobt gute Leistungen. Eine wichtige letzte Strategie ist das **„Vorhersagen“** – wie wird der Text vermutlich weitergehen? Oder: Was wird beispielsweise in der Zeitung, in der das „Motorsägen-Seminar“ annonciert wurde, wohl noch an weiteren Texten stehen, wie sieht das Umfeld dieses Textes aus?⁸

Gut lesen

- Unverstandenes klären
- Fragen stellen
- zusammenfassen
- vorhersagen

⁷ Die verschiedenen Schritte dieses fachdidaktischen Wegs sind dargestellt in: M. Philipp, (2013): *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke, S. 177 ff.

⁸ Ein Protokoll eines solchen Reziproken Lehrens in der Kleingruppe finden Sie im Anhang zu diesem Text.

Die Kleingruppe ruft nur nach der Kursleitung, wenn es unbedingt nötig ist. Die Kursleitung verweist auf Wörterbücher oder ggf. den Netzzugang, um fehlende Informationen einzuholen; sie kann auch einen Hinweis geben, mit welcher Strategie man weiter käme. Sie gibt an dieser Stelle jedoch nicht mehr als „Hilfe zur Selbsthilfe“, um die Autonomisierung des Leseverstehens deutlich zu unterstreichen.

Unterrichtsroutinen – wie etwa die vorgeschlagene Kombination aus Lautlesetraining und Reziprokem Lehren – müssen eine Zeit lang praktiziert werden, um tatsächlich zu **Routinen** zu werden, die alle Beteiligten „abspulen“, sodass sie den Kopf frei haben für den eigentlichen Gegenstand der Unterrichtsstunde. Als Lehrkraft ist es allerdings unbedingt notwendig, die eigenen Lehr-Routinen immer wieder kritisch auf die Angemessenheit und Wirksamkeit ihrer Komponenten zu überprüfen. Es ist außerordentlich anspruchsvoll, als Lehrperson etwas an eigenen eingeschliffenen Routinen zu verändern! Hinzu kommt: Wie z. B. beim Bewegungslernen im Sportunterricht kann in Lehrprozessen nicht alles Handeln, Tun und Verhalten auf einmal umgestellt werden, sondern immer nur Komponenten, die sich über die Zeit summieren müssen. Genauso wie für Ihre Teilnehmer*innen ist für Sie als Lehrkraft der zentrale Punkt, zu wissen, wo Sie hin wollen mit diesen konkreten Teilnehmer*innen, und sich dafür zu engagieren.

5. Anhang: Arbeitshilfen

Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll

Lesung von Niklas, 13 Jahre

^{F Der} Die ^{F kleine} kleinen ^{F Wilde} Wilden

Die kleinen Wilden hatten | schon oft | versucht, | das große dicke Mammut zu jagen. | Weil ihnen
dauernd | nur Nüsse und Beeren | zu langweilig waren. |

Sie ^{F wollen} wollten | auch mal | ^{C lecken} lecker Fleisch! | Mit Soße! |

„Schließlich sind | wir | nicht | nur | Sammler, | sondern auch Jäger“; | ^{F sagt} sagte der

Allerkleinste immer. | Und die ^{F ander} anderen | | ^{F gab} gaben | ihm | Recht. |

Einmal hatten | sie | ^{F den} dem Mammut | eine Falle | gegraben, | aber | die war | viel zu klein geraten. |

Das Mammut hatte sich gerade mal | den | linken | Zeh | ^{F [ferstaopt]} verstaucht. |

Und ^{F sie} sich | fürchterlich | aufgeregt: | „Euch | geht’s wohl nicht gut! | Jagd | auf | ^{F friedlichen} friedliche |
Dickhäuter zu machen!“ |

So ein | wütendes | Mammut | | ^{F hatte} hatten sie | noch nie gesehen. |

„Auf der Stelle | buddelt | ihr die | ^{C läch[x]erliche} ^{F lächerlichen} lächerliche ^{F Gruben} Grube zu!“ |

schimpfte | es. | Und die kleinen Wilden | mussten wohl | oder übel | gehorchen. |

Beim zweiten Mal | hatten sie es | mit einem | ^{F [spéR]} Speer versucht | | und | ^R sogar einen | Volltreffer
gelandet. | Aber so ein | Mammothintern | ist nicht | von Pappe. |

Trotzdem | war das Mammut | stinksauer | ^{-F furchsteufel} fuchsteufelswild. |

„^{F Zielt} Zieht | ^{F mit} mir den ^{F [spéR]} Speer | aus dem ^{C Spech} Speck, | aber dalli!“ |

Es sah aus, | als wollte | es die | vier | ^{F num} zum | Nachtsch | verspeisen. |

„Bitte | tu uns nichts!“ | | ^{F beteilten} bettelten | die kleinen Wilden. |

„Wir schmecken | auch gar nicht | besonders. | ^{C A} An uns | ist ^{F gar nix} ja nichts | | dran!“ |

Expliziertes Lautleseprotokoll.

Unterstrichen sind alle Wörter, die falsch gelesen wurden.

Hochgestellt und klein = so wurde faktisch gelesen.

Hochgestellt und klein, F = Fehler.

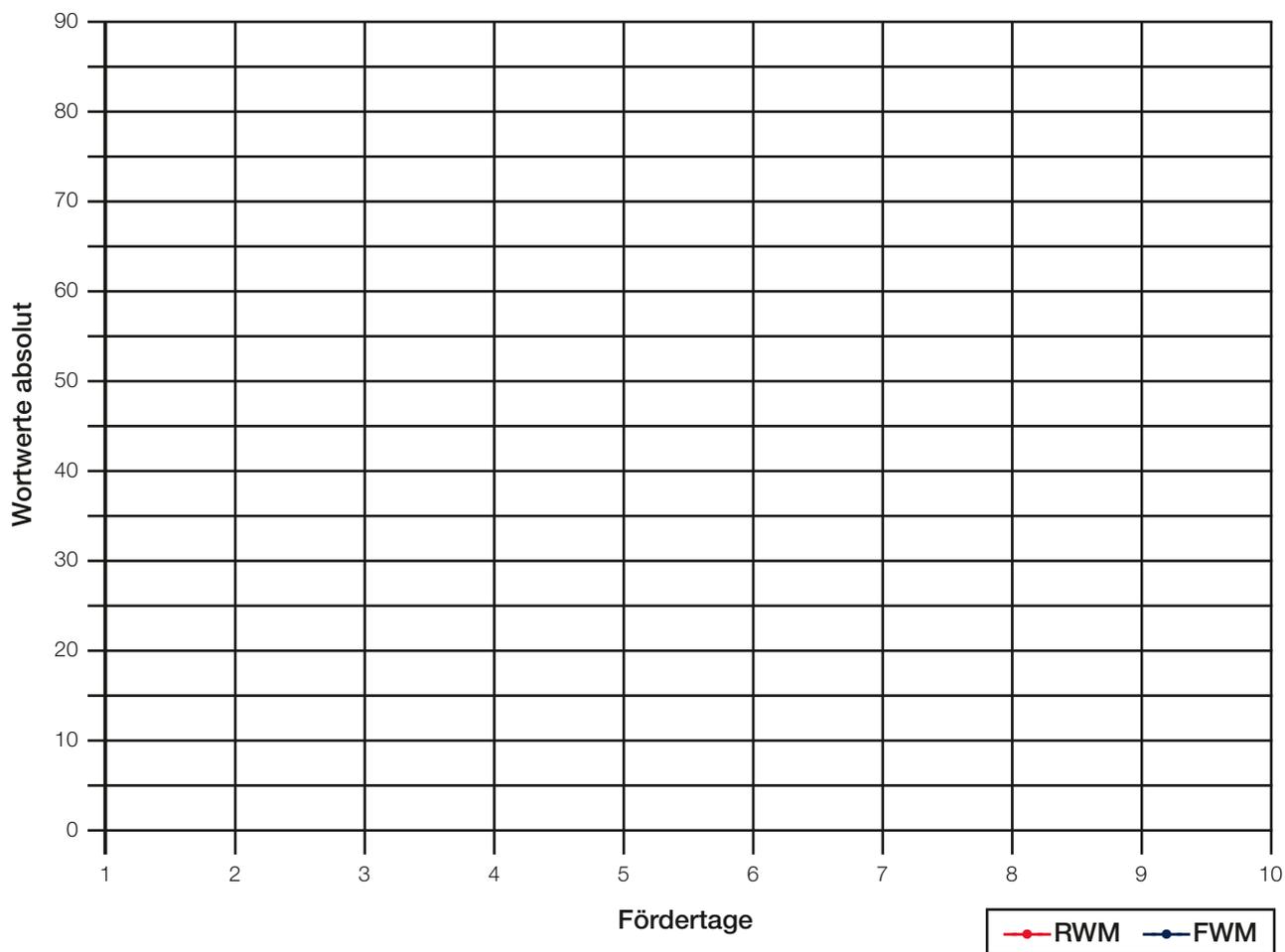
Hochgestellt und klein, C = selbstkorrigierter Fehler.

| | = Sprechpause.

Bei diesem Protokoll sind die Falschlesungen im Einzelnen notiert; das ist nur möglich, wenn die Lesung mehrmals abgehört werden kann (Tonaufnahme). Für die laufende Erhebung reicht es, wenn Sie die Geschwindigkeit und die Fehler notieren können. Abgesehen davon: Tonaufnahmen – beispielsweise mit dem Handy – sind von Zeit zu Zeit sinnvoll, weil sie genauere Diagnostik zulassen.

Niklas hat 6 Jahre Leseunterricht hinter sich, ist aber etwa auf dem Niveau der 2. Klasse. Er war aufgefordert, den Text zunächst mehrmals leise zu lesen. Dabei ist er offensichtlich über die ersten Sätze, die er besser liest als die folgenden, nicht hinaus gekommen. Die Überschrift ist vermutlich memoriert. Niklas liest zwar relativ schnell, stockt aber immer wieder so frequent und lange, dass er insgesamt auf eine Lesegeschwindigkeit von etwa 80 WPM kommt. Mit über 20 Fehlern auf knapp 200 Wörtern (10 %) bleibt der Text für ihn unverständlich: Er kann nicht angeben, ob die kleinen Wilden mehrere oder eines sind, was sie tun, welche Rolle die Grube spielt usw. Niklas muss seine Lesegenauigkeit steigern und so seinen Sichtwortschatz ausbauen. Er muss in der Auffassung gebremst werden, schnelles Lesen sei immer gutes Lesen.

Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit



RWM = richtige Wörter pro Minute.

FWM = falsche Wörter pro Minute.

Dieses Raster folgt den Anregungen in:

Wember, F. B. (1999): *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten.* Neuwied: Luchterhand.

Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht

Beginnen Sie mit dem Lesen bitte hier:

I. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h. Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser*innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderun- gen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. Knöpfeln und Schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Auf- merksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beob- achtung des Verkehrs – konzentrieren kann). Noviz*innen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nachin- ander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll

Trainer: Wir fangen den nächsten Text an. Okay, Ariane fängt an und ist zuerst Lehrer.

Ariane: Jonas, lies mal die Überschrift vor.

Jonas: „Eisbären“.

Ariane: Peter, was würdest Du denn sagen, was darin so alles steht?

Peter: Wie sie leben und wie sie sich ernähren.

Ariane: Und Jonas?

Jonas: Ja, da wird wahrscheinlich drinstehen, wie sie leben, sich ernähren, wie sie ihre Jungen aufziehen und der erste Abschnitt wird wahrscheinlich das Aussehen behandeln und die Lebensweise.

Ariane: Weiß jeder, was Eisbären sind?

Peter: Ja.

Ariane: Peter, lies bitte vor!

Peter: (liest vor) „Der Eisbär ist eines der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere. Er kommt nur in der Arktis vor. Wenn er ausgewachsen ist, wiegt er bis zu 1 600 Pfund. Mit seinem langen, schweren Körper und schmalen Kopf wirkt er schwerfällig; er kann sich aber sehr schnell bewegen. Der Eisbär kann sich im Wasser leicht bewegen. Die meisten Tiere müssen heftig paddeln, um sich über Wasser zu halten, aber der Eisbär kann lange Zeit ruhig im Wasser treiben. Luftkammern in seinem Fell sowie eine ölige Haut und eine dicke Fettschicht ermöglichen es ihm, sich über Wasser zu halten.“

Jonas: Ich hab mal eine Frage. Was bedeutet denn „Pfund“?

Ariane: Wo steht das?

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

Jonas: Hier „1 600 Pfund“.

Ariane: Pfund ist, ich glaube, so wie Kilo (blickt sich vergewissernd zum Trainer um).

Jonas: Kann man also auch sagen: „1 600 Kilogramm“?

Ariane: Ich glaub schon.

Peter: Ich glaub nicht, sonst hätte es ja nicht einen anderen Namen.

[Befragung des Kursleiters, schließlich Klärung der Frage durch Nachschlagen]

Ariane: Gibt es sonst noch Unklarheiten? Luftkammern, was ist denn das? Also Kammern mit Luft.

Jonas: Also das ist so etwas Ähnliches wie eine Schwimmblase bei Fischen. Ist doch auch ne Luftkammer. Ist halt ein Körperteil, wo der Bär Luft speichert.

Ariane: Jonas, fass mal bitte zusammen!

Jonas: Ich? Darf ich das Wichtigste unterstreichen?

Jonas: Was mach ich's mir eigentlich so schwer? – So, also es geht, es handelt um den Eisbären, er ist eins der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere, und er wiegt 1 600 Pfund oder 800 Kilogramm, er kann sich sehr gut über Wasser halten, weil, er hat Luftkammern und Fettschichten, wo sich die anderen Tiere sehr schwer tun bei, und ja, das war's, und es ist das Wichtigste.

Ariane: Gut.

Jonas: Und? Einfach nur gut?

Ariane: Ja, war gut. (Überlegt eine Weile und schaut auf ihr Lesezeichen). Okay, Peter, stell mal eine Frage.

Peter: Eine Frage?

Peter: Wieso muss sich der Eisbär, also, wieso muss sich der Eisbär – Wieso kann sich der Eisbär im Wasser leicht bewegen?

In: **Demmrich, A.; Brunstein, J. C.** (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“.

In: **Lauth, G.W., Grünke, M., Brunstein, J.C.** (Hrsg.): Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 279 -287. Abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell

Bitten Sie den Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin, einen angemessenen Text von mindestens 300 Wörtern Länge vorzulesen. Der Text darf vorbereitend laut oder still eigenständig gelesen werden. Füllen Sie begleitend diese Skala aus. Wenn Sie in der unteren Hälfte mehrheitlich „Ja“ feststellen, muss vordringlich an der Leseflüssigkeit gearbeitet werden.

		Ja	Nein
Level 4	Der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin liest weitgehend in größeren, semantisch sinnvollen Worteinheiten.		
	Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird dem übergeordneten Verlauf der Geschichte Rechnung getragen.		
	Ein Großteil der Geschichte wird expressiv interpretiert (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).		
Level 3	Der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf.		
	Die Mehrheit der Wortgruppierungen ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax der Geschichte.		
	Wenig oder keine expressive Interpretation (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).		

Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung

		Ja	Nein
Level 2	Der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen. Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf.		
	Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort-Lesen vor.		
	Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang zur Syntax der Geschichte.		
Level 1	Der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin liest die Geschichte hauptsächlich Wort für Wort.		
	Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf.		
	Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax der Geschichte.		

Eigene freie Übersetzung der „Oral Reading Fluency Scale“ nach Pinnell

Pinnell, G. S.; Pikulski, J. J.; Wixson, K. K.; Campbell, J. R.; Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995): Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record [IRPR] at Grade 4. Report No. 23-FR-04. National Center for Education Statistics.

Für die deutsche Quelle siehe

Rosebrock, C. & Nix, D. (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43f.

Empfohlene praxisbezogene Literatur

Philipp, M.; Schilcher, A. (Hg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Philipp, M. (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Rosebrock, C.; Nix, D. (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage

Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C. & Gold, A. (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schoenbach, R.; Greenleaf, C.; Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor.



Foto: © Kai Löffelben

Einfach engagiert!

Das Online-Portal für
Ehrenamtliche in Grundbildung
und Integration

Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

Beratung: Cornelia Rosebrock und Andrea Wetterauer

Das Lesen wird in Verbindung mit dem Schreiben erlernt, denn sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Schriftsprache ist wichtig für gesellschaftliche Teilhabe. Auch aus didaktischer Perspektive ist es geschickt, die Verlangsamung, die Schreiben bietet, mit der Aneignung der automatisierten Wort- und Satzerkennung, die das Lesen fordert, beim Erlernen zu verzahnen. Wie diese Verzahnung aussehen kann, hängt von den Vorkenntnissen der einzelnen Kursteilnehmer*innen und auch von deren Interessen ab. So ist es bei Kursteilnehmer*innen, die Buchstaben kaum lautierend identifizieren können, von Vorteil, mit dem aktiven Gebrauch von Schrift zu beginnen. Für Teilnehmer*innen, die in erster Linie die Worterkennung einüben müssen, um Texte verarbeiten zu können, hat das Lesen einen höheren Stellenwert.

Das *DVV-Rahmencurriculum Lesen* und das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* werden hier getrennt dargestellt, im Unterricht werden jedoch Elemente aus beiden Curricula kombiniert.

Ausgangspunkt für das *DVV-Rahmencurriculum Lesen* wie auch für das *DVV-Rahmencurriculum Schreiben* war das Kompetenzmodell lea.¹ In Anlehnung an dieses Kompetenzmodell wurde 2013 das *DVV-Rahmencurriculum Lesen* mit didaktischen Erläuterungen verfasst. Die Kompetenzstufen im *DVV-Rahmencurriculum* entsprechen in vieler Hinsicht denen der lea.-Diagnostik. Dieses *DVV-Rahmencurriculum* und Prof. Dr. Cornelia Rosebrocks Aufsatz „Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung“ (siehe Seite 68 ff.) sollen einander ergänzen: Der Aufsatz spiegelt den Stand der wissenschaftlichen Lesedidaktik, das *DVV-Rahmencurriculum* soll die daraus resultierenden Grundsätze für den Leseunterricht bei Erwachsenen mit der Erfahrung von Kursleiter*innen zusammenführen.

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion, welcher sowohl geleitet ist von dem jeweiligen Text als auch gesteuert ist vom Welt-, Sprach- und Textwissen der Lesenden. Von der Buchstaben- und Wortidentifikation bis zum Sinnverstehen basiert der Leseprozess auf Konstruktionsleistungen der Lesenden und ist deshalb eine überaus anspruchsvolle Anforderung. Eine zentrale Bedingung des Leseverstehens ist eine automatisierte, basale Lesefähigkeit (Buchstaben-, Wort-, Satzidentifikation), welche flüssiges Lesen und darauf aufbauende höherrangige Verstehensleistungen ermöglicht. Der Erwerb von Leseflüssigkeit ist auf Übungsmöglichkeiten angewiesen, deshalb sind der Erwerb und die Steigerung von Leseflüssigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen eine lesedidaktisch bedeutende Aufgabe, solange Lernende noch stockend und ohne sinngestaltende Betonung lesen.

Die wissenschaftliche Lesedidaktik stellt auf einem elementaren Niveau den Erwerb lesetechnischer Fähigkeiten von der Decodierung bis zur Leseflüssigkeit in den Mittelpunkt. Für die Bewältigung hieran anschließender anspruchsvollerer Anforderungen an das Leseverstehen, welche komplexere, schriftsprachlich konzipierte Texte mit sich bringen, empfiehlt sich aus lesedidaktischer Sicht die Vermittlung von Lesestrategien und die Möglichkeit, diese mit kompetenter Unterstützung und Begleitung kontinuierlich einzuüben und einzusetzen (s. Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung, S. 68 ff.).

Das DVV-Rahmencurriculum betritt darüber hinaus Felder eines Sprachunterrichts, welcher eben jenes spezifische Text- und Wortwissen mit in den Blick zu nehmen versucht, das im Umgang mit Schriftmedien und schriftsprachlich konzipierten Texten in Familie, Schule, Freizeit- und Arbeitsleben erworben werden kann. Gegenstand dieses Sprachunterrichts ist deklaratives sprachliches Wissen, wie z. B. Zugang zu bildungssprachlichem Wortschatz, und prozedurales Sprachwissen, wie die Kenntnis einiger alltagsrelevanter schriftsprachli-

¹ Siehe S. 52, Fußnote 1.

cher Textsorten. Das *DVV-Rahmencurriculum* differenziert zwischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Techniken, die im Leseunterricht zu erwerben sind, und Wissensbereichen, welche als Gegenstände eines spezialisierten Sprachunterrichts gelten müssen. Die lea.-Diagnostik verzichtet auf eine solche Unterscheidung. Die dem Sprachunterricht zuzuordnenden Kann-Beschreibungen der lea.-Diagnostik wurden im *DVV-Rahmencurriculum* zwar als Lernziele beibehalten, aber eigens markiert. Das Gleiche gilt für Lernziele, bei denen Bilderkennung eine Rolle spielt.

So ist das *DVV-Rahmencurriculum Lesen* aufgebaut: Jeder Alpha-Level aus der lea.-Diagnostik wird gesondert dargestellt. Jeder Alpha-Level ist in **Lernziele** unterteilt. Eine mehrteilige Nummer in Klammern gibt an, an welcher Kann-Beschreibung der lea.-Diagnostik sich das jeweilige Lernziel orientiert.

Auf das Lernziel folgen jeweils „Erläuterungen“ und „Didaktische Hinweise“. Die **Erläuterungen** geben Hintergrundinformationen zu dem betreffenden Lernziel. Sie sollen den Kursleiter*innen einen schnellen Zugriff auf den Stoff ermöglichen. Die **didaktischen Hinweise** beschreiben, was bei der Vermittlung des jeweiligen Themas im Unterricht besonders beachtet werden sollte. Sie wurden zum großen Teil von erfahrenen Kursleiter*innen verfasst.

Auf den folgenden Seiten werden nun vier Alpha-Levels mit ihren Lernzielen nach dem gerade beschriebenen Schema dargestellt. Dabei wiederholt sich vieles: Eine Reihe von Informationen findet sich in den Erläuterungen zu verschiedenen Lernzielen immer wieder. Das macht die Lektüre des gesamten Curriculums von der ersten bis zur letzten Seite etwas mühsam. Die Wiederholungen sind aber notwendig, um die flexible Handhabung des Curriculums zu ermöglichen: Bei weitem nicht alle Erwachsenen, die ihre Lesekenntnisse in einem Kurs verbessern, lernen in der hier dargestellten Reihenfolge. Darum muss es den Kursleiter*innen möglich sein, sich auch selektiv oder in ganz anderer Reihenfolge mit den Lernzielen zu befassen, je nach Bedarf der Teilnehmer*innen. Um eine Umsortierung ohne Verlust an Inhalten zu ermöglichen, haben wir die vielen Wiederholungen in Kauf genommen.

Den Beschreibungen der Lernziele geht jeweils eine kurze Erklärung voraus, worum es auf dem Alpha-Level geht und welche Strategien Menschen mit Kenntnissen auf dem jeweiligen Niveau beim Lesen vorwiegend anwenden.

1. Alpha-Level 1 – Zentrale Anforderung: Buchstaben. Prä- und paraliterales Lesen

Auf Alpha-Level 1 werden vor allem Buchstaben gelesen. Der Schwerpunkt liegt auf elementaren Kompetenzen des prä- und paraliteralen Lesens und auf der Aneignung von Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Buchstaben werden oft Grapheme genannt, weil durch diesen letztgenannten Begriff auch Buchstabenkombinationen wie *ch*, *au* usw. erfasst werden. Genau genommen sind Grapheme die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme, also unterscheidbare Laute, werden durch unterschiedliche Grapheme abgebildet.

Präliteral

Die Präliterale Phase (vgl. Günther, 1986) ist ein Vorstadium für das Erlernen des Lesens und Schreibens, an das sich nachfolgende Lese- und Schreibstrategien anschließen. Sobald erste Erkenntnisse über Schrift vorhanden sind, versuchen Lernende, sich die Bedeutung von Zeichen(gruppen) bildhaft zu merken. Sie wissen, dass schriftsprachliches Material strukturiert ist und sich von anderen Darstellungen durch bestimmte grafische Formen unterscheidet, ein elementares Verständnis von Schrift liegt also vor. Damit einher geht die Erkenntnis, dass mittels der Schrift kommuniziert wird. In dieser Phase wird eine Vorstellung von den Merkmalen und der Funktion von Schrift erworben.

Phonologische Bewusstheit

Zeitlich z. T. noch vor dem Erlernen von Lesen und Schreiben und z. T. parallel dazu vollzieht sich die Ausbildung der sogenannten phonologischen Bewusstheit. Phonologische Bewusstheit ermöglicht es, Einzellaute und Lautfolgen in ihre Einzelemente zu isolieren. Laute (Phone) einer Sprache sind deren kleinste lautliche Einheiten. Phoneme fassen Laute zu Lautklassen zusammen, die bedeutungsunterscheidend sind (z. B. /fal/ vs. /bal/) (vgl. Scheerer-Neumann & Ritter). Lerner*innen mit phonologischer Bewusstheit haben bereits erkannt, dass ein Wort und seine Bedeutung nicht in eins fallen. Oft können sie sich bereits auf die phonologischen Eigenschaften eines Wortes konzentrieren, nicht nur auf dessen Bedeutung. Wörter werden von ihnen richtigerweise als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und Länge haben, ein Wortbewusstsein wird entwickelt. Dies führt zu der Fähigkeit, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben, Silben oder Wortbausteine zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge mental zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. (In)Korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Beziehungen zwischen Satzteilen werden erschlossen (syntaktisches Bewusstsein) (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998). Dieses Bewusstsein ist für den weiteren Erwerb von Lesekompetenz erforderlich. Auch funktional illiterale Erwachsene verfügen in der Regel bereits über meist gut ausgebildete Grade phonologischer Bewusstheit. In welchem Ausmaß phonologische Bewusstheit als notwendige Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens angesehen werden soll, ist wissenschaftlich umstritten. Sicher ist, dass die Diskriminierung einzelner Laute vor allem im Innern von Wörtern erst im Verlauf des Schriftspracherwerbs als Fähigkeit angeeignet wird, dass also eine ausdifferenzierte Fähigkeit, einzelne Laute hörend zu diskriminieren, mit dem Schriftspracherwerb einhergeht.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

Die alphabetische Schrift im Deutschen basiert auf der Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben (Graphemen). Ein Phonem ist der kleinste bedeutungsunterscheidende Laut einer Sprache, ein Graphem die kleinste funktionale Einheit der Schrift, also ein Buchstabe (oder eine Buchstabenkombination wie „ei“). Ein Graphem kann mehreren Phonemen entsprechen (der Buchstabe b kann dem Phonem /b/ wie in „Erbe“ und /p/ wie in „Abteil“ zugeordnet werden). Umgekehrt können einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet werden (z. B. dem stimmlosen /f/ die Grapheme „f“, „v“ und die Kombination „ph“).

Phonem-Graphem-Korrespondenzen (beim Schreiben) bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (beim Lesen) bezeichnen das Verhältnis von Laut und Schriftzeichen.

Diese Korrespondenz ist im Deutschen enger als beispielsweise im Englischen (bei dem die Schreibung vieler Wörter nicht aus ihrer Lautgestalt geschlossen werden kann), aber nicht so eng wie beispielsweise im Türkischen (bei dem die Aussprache durch die Schreibung fast vollständig geregelt ist).

Die Korrespondenzen zwischen Lautgestalt und Schreibung unterliegen Regeln, die weit komplexer sind als in dem Satz „Schreib, wie du sprichst“ fälschlicherweise unterstellt wird. Beim Literalitätserwerb auf Alpha-Level 1 werden diese Regeln zunächst vereinfacht gelehrt, beispielsweise mit einer Anlauttabelle, in der prototypische Laut-Buchstaben-Zuordnungen sinnfällig gemacht sind. Differenzierungen (etwa: Vokal kurz sprechen vor doppeltem Konsonant, „mutig“ versus „Mutter“) werden in diesem Stadium noch nicht gelehrt. Sie entwickeln sich mit der Leseflüssigkeit.

Logografische Strategie

Die den Alpha-Levels zugrunde liegenden Modelle des Schriftspracherwerbs verorten in der ersten Phase des Lesenlernens die logografische Strategie (vgl. u. a. Frith, 1985 o. Scheerer-Neumann, 2006), die spontan verwendet wird, wenn noch überhaupt kein Verständnis für Alphabetschriften vorhanden ist. Bei der logografischen Strategie wird mit Hilfe eingepprägter visueller Merkmale von Buchstaben und Wörtern eine Zeichengruppe wiedererkannt. Das Wissen, dass Zeichen und Symbole für „etwas“ stehen, ist vorhanden. Doch das zu lesende Wort wird wie ein Bild oder wie ein Piktogramm wiedererkannt, es kann noch nicht analytisch in seine Bestandteile zerlegt oder synthetisierend erlesen werden. Das Lesen erfolgt als „ganzheitliches“ Erkennen eines Bildes (vgl. Scheerer-Neumann, 2002), wobei eine Orientierung an charakteristischen Details aller visuellen und figurativen Merkmale stattfindet und die Schriftelemente als Wortbild oder Emblem erfasst werden. Da die Kenntnis der Lernenden über Buchstabenmerkmale auf dieser Stufe noch nicht ausreicht, um ähnliche Wörter in ihrer Struktur richtig zu unterscheiden und zu benennen, ist die Zuordnung einer Bedeutung stark vom jeweiligen Kontext abhängig. Er bietet eine entscheidende Hilfe beim Decodieren der Wörter. Beispielsweise kann das Wort „Damen“ auf der Toilettentür nur deshalb richtig „erlesen“ (eigentlich: erkannt oder erraten) werden, weil es auch durch die Umgebung Bedeutung erhält.

Die logografische Strategie ist für Alphabetschriften nur sehr begrenzt sinnvoll, denn die Anzahl der Wörter, die erlesen werden sollen, ist zu hoch. Die chinesischen Schriftzeichen, die nach der logografischen Strategie erlesen werden, bieten grafische Unterstützungen: Beispielsweise ähnelt das Zeichen für „Baum“ in dieser Schrift einem Baum, die Zeichen für Ast, Frucht usw. sind daran angelehnt. Doch in Alphabetschriften fehlen solche Ähnlichkeiten zwischen Wortbild und Bedeutung völlig, denn Alphabetschriften lehnen sich in ihrer Logik an der Lautgestalt an, nicht an der Bedeutung. Insofern wird die logografische Strategie in den Alphabetisierungskursen nicht gefördert.

Alphabetische Strategie

Die logografische Strategie, die illiterale Teilnehmer*innen spontan anwenden, muss beim systematischen Eingang in Schriftsprache zunächst durch die alphabetische Strategie (vgl. Firth, 1985 o. Scheerer-Neumann, 2002) abgelöst werden. Diese ist gekennzeichnet durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln).

Beim lautierenden Erlesen nach der alphabetischen Strategie werden Wörter buchstabenweise in Laute übersetzt. Diese Übersetzung erfordert Kenntnis der Buchstaben-Laut-Zuordnung, die mit zunehmender Entfaltung der phonologischen Bewusstheit wächst. Die lautsprachliche Gliederung (Segmentierung) der Wörter ist ein wichtiger Schritt zur entfalteten Schriftsprachentwicklung, die es ermöglicht, auch längere oder unbekannte Wörter zu erlesen. Mit der Anwendung der alphabetischen Strategie zu Beginn des Schriftspracherwerbs können Kursteilnehmer*innen relevante Lautunterschiede erfassen und beim Lesen beachten. Später wird das lautierende Lesen seinerseits abgelöst durch die rasche und automatisierte Worterkennung.

Während der Übersetzung von Buchstaben in eine lautsprachliche Abfolge wird der Sinn des Erlesenen nicht immer verstanden. Das liegt erstens daran, dass die schriftliche Gestalt von Wörtern nicht allein den regulären Laut-Buchstaben-Zuordnungen folgt, sondern weiteren, insbesondere sprachgeschichtlichen und wortfamiliären Regeln, sodass sich die Aussprache vieler Wörter nicht zwingend aus ihrer Schriftgestalt ergibt. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte „Schwa“ am Ende vieler deutschen Wörter: „Lehrer“ sprechen wir mit einem kurzen „a“ am Ende, dem „Schwa“, wir schreiben es aber durchaus anders. Die Verstehensprobleme beim Erstlesen liegen aber zweitens vor allem daran, dass auf dieser Stufe noch sehr langsam und mit typischen Laut verzerrenden Dehnungen gelesen wird, sodass es den Kursteilnehmer*innen oft nicht gelingt, die weitgehend richtig vorgebrachten Lautfolgen einem bekannten Wort zuzuordnen. Wenn der Schritt der korrekten Aneinanderreihung der Laute geglückt ist, die Bedeutung allerdings nicht erfasst werden kann, ist es didaktisch durchaus sinnvoll, lehrer*innenseitig durch Vorwegnahme der dann folgenden orthografischen Strategie die korrekte Aussprache zu vermitteln.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können die Schriftzeichen des deutschen Alphabets (insgesamt 27, inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“), außer den Buchstaben „q“, „x“, „y“ richtig identifizieren und benennen bzw. artikulieren. (1.1.01)

Erläuterungen:

Das Alphabet der deutschen Sprache umfasst 30 Groß- und Kleinbuchstaben inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“. Der Buchstabe „ß“ wird in der Regel nur als Kleinbuchstabe verwendet und in der Großschreibung durch doppeltes „S“ ersetzt. Hier geht es um erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Die Benennung der Buchstaben erfordert eine Differenzierung in Buchstabenklänge (Zuordnung zu einem Lautnamen) und visueller Darstellung. Die Buchstaben „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt. Diese Kompetenz ist Bedingung für alle weiteren Leseabläufe.

Didaktische Hinweise:

Lesen in Zeilen, aber auch einzelne Buchstaben aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Synthese-Übungen (Zusammenziehen von zunächst einem Konsonanten und einem Vokal / einem Vokal und einem Konsonanten) dazunehmen. Die Folge „a-e-i-o-u“ („la-le-li-lo-lu“; „ra-re-ri-ro-ru“ usw., aber auch „al-el-il-ol-ul“; „ap-ep-ip-op-up“ usw.) einüben. Das dient u. a. als klangliche Hilfe.

Darauf achten, ob die Raum-Lage-Labilität überwunden ist. Dann werden Buchstaben, die sich nur durch ihre räumliche Lage grafisch unterscheiden, vor allem „b-p-d“, nicht mehr verwechselt. Falls das noch nicht der Fall ist, sollten sie nicht direkt hintereinander eingeführt werden.

Generell die Unterscheidung der Buchstaben verdeutlichen – z. B. „m“ (geschlossene Lippen) zu „n“ (Lippen geöffnet, Zunge oben), aber auch „b-p“; „g-k“; „d-t“ – auch zur Unterstützung des Schreibens. Darauf achten, dass nicht eine verzerrende Überbetonung gelehrt wird; lieber die Teilnehmer*innen animieren, die minimalen Lautdifferenzen wahrzunehmen.

Den physischen Unterschied beim Sprechen zwischen „a-ä“, „o-ö“, „u-ü“, „e-i“ deutlich machen, um das korrekte Aussprechen zu fördern und eine Orientierung auch für das Schreiben zu geben (Anlauttabelle nutzen! Es gelingt nämlich nicht, sich Vokalklänge „isoliert“ zu merken.).

Große Buchstaben den zugehörigen kleinen Buchstaben lesend zuordnen und umgekehrt (z. B. auf einer Tafel, als Arbeitsblatt, als Buchstabenkarten usw.).

Buchstaben aus Pappe oder ähnlichem Material auslegen und lesen lassen, diese später auch zusammenfügen zu KV- oder VK-Kombinationen und sie lesen lassen. Hierbei darauf achten, dass Großbuchstaben nur am Anfang stehen oder die zusammengelegten Buchstaben alle groß sind. Im schulischen Anfangsunterricht werden erfolgreich Druckerkästen benutzt, um die feinmotorische Disziplinierung der Hand beim Schreiben zunächst vom Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu trennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren.

Die Buchstaben lautieren, mit Bildern der Anlauttabelle, aber auch weiteren Beispielen lautlich verbinden. Unterscheiden zwischen Lautieren und Buchstabieren („Dieser Buchstabe wird [b] ausgesprochen, sein Name ist ‚be‘.“).

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können kurze Wörter (Wortstruktur: Konsonant-Vokal-Konsonant [KVK] oder Vokal-Konsonant-Vokal [VKV]) in ihre einzelnen Laute zerlegen. Sie sind in der Lage, die einzelnen Buchstaben (Grapheme) zu identifizieren und Wörter in Buchstaben zu untergliedern. Damit einher geht die Kompetenz, die Stellung der Buchstaben im Wort zu erkennen und ihre Reihenfolge richtig wahrzunehmen. (1.1.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.

Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **ente**). Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren lassen, z. B. alle Vokale oder alle „e/E“ und „r/R“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Vergleiche zu Wörtern ziehen: z. B. „K-a“ wird gelesen → mit „Ka“ fängt das Wort „Ka-bel“ an, das Wort „ka-putt“, das Wort „Kamm“ usw. Oder auch fragen: „Fällt Ihnen ein Wort ein, das mit ‚Ka‘ beginnt?“

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe).

Wenn kurze, frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt der Lerner oder die Lernerin an diesen Stellen bereits einer orthografischen Strategie, die erst auf dem folgenden Level verlangt wird. Das ist ein deutlicher Lernfortschritt. Loben!

Ziel 3

Die Teilnehmer*innen können den einzelnen Buchstaben in den Wörtern (Graphemen) die richtigen Laute (Phoneme) zuordnen und sie benennen (Segmentierung). Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, durch Zusammenziehen der Laute den Wortklang zu konstruieren (recodieren) und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrzunehmen. (1.1.03)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet.

Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **ente**).

Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen.

Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an.

Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben und Wortbausteine zusammenführen.

Oder Buchstabe für Buchstabe aneinandersetzen und so zum Wort kommen.

Wenn ein Wort / eine (Sprech-)Silbe / eine Buchstabenkombination falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.

Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.

Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen („Ka“: „Kabel“, „Kamille“, „Karotte“, „Kanal“ usw.) oder welche Wörter es bereits sind („am“, „im“, „an“, „Not“, „Bad“ usw.).

In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt dem Lerner bzw. der Lernerin auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe). Wenn kurze, frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt der Lerner bzw. der Lernerin an diesen Stellen bereits einer orthografischen Strategie. Das ist ein deutlicher Lernfortschritt. Loben!

Ziel 4

Die Teilnehmer*innen können durch die lautierende Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen und das erlesene Wort verstehen (decodieren). (1.1.04)

Erläuterungen:

Die Decodierleistung erfordert in diesem Stadium des Lesens die phonologische Sprachverarbeitung. Diese beginnt mit der unter Ziel 3 schon erwähnten phonologischen Segmentierung eines Wortes, wird unterstützt durch eine zunehmende Orientierung an Silben und Wortbausteinen und führt zum Verstehen der Bedeutung des gelesenen Wortes. Der Sinn des Wortes wird im Zusammenspiel mit dem eigenen Wissen entwickelt, durch diese Sinnkonstruktion wird verstehendes Lesen möglich.

Didaktische Hinweise:

Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt bei Leseanfänger*innen in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**). Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen. Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an. Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Beim Lesen von „s“, „ss“ und „ß“ auf die richtige Aussprache achten, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Beim Lesen von Doppelkonsonanten auf die kurze Aussprache des davorstehenden Vokals achten und evtl. darauf hinweisen, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.

Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen oder welche Wörter es bereits sind.

Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben zusammenführen. Oder Buchstabe für Buchstabe aneinandersetzen und so zu Wortbausteinen bzw. zum Wort kommen.

Wenn ein Wort falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.

Darauf achten, ob Zeilen auswendig aufgesagt oder gelesen werden. Gibt man dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin den Hinweis, dass er oder sie auswendig aufsagt, kann er oder sie auf Lesen „umschalten“.

Didaktische Hinweise:
(Fortführung von
Seite 92)

Wörter zu einem bestimmten Thema (z. B. Kochen, Einkaufen, aber auch Reisen, Sport usw.) erst einmal sammeln, mit Hinweis auf das Wortfeld lesen lassen. Der Teilnehme bzw. die Teilnehmerin wird hier wahrscheinlich mehr raten als bei spontan zusammengestellten Wörtern: Fängt das Wort zum Thema Sport mit „Fuß“ an, wird er oder sie schnell „Fußball“ sagen, ohne dies gelesen zu haben. Evtl. auch gemeinsam vor dem Lesen Wörter zum Thema sammeln.

2. Alpha-Level 2 – Zentrale Anforderung: Wörter

Auf Alpha-Level 2 geht es überwiegend um Worterkennung. Das lautierende Buchstabieren, Zusammenziehen und Verstehen über das Hören des Gelesenen, das auf Alpha-Level 1 geübt wurde, soll auf diesem Level überwunden werden zugunsten einer „direkten“, nicht auf das Hören angewiesenen, mental zunehmend automatisierten Worterkennung, die ihrerseits Bedingung für das leise und flüssige Lesen ist. Lesedidaktisches Ziel ist hier der Aufbau eines **Sichtwortschatzes**, eines inneren Lexikons von Wörtern, die unmittelbar wahrgenommen werden können und denen Bedeutungen zugeordnet sind. Leseflüssigkeit, verstanden als die ausreichend schnelle, korrekte, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zur leisen und lauten Lektüre, ist Voraussetzung des Sinnverstehens und hat ihre Basis in einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Inhaltlich soll es auf diesem Level um erste Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Textstrukturen sowie Textsorten und um Wortfelder gehen, die in der Arbeits- und Lebenswelt von Erwachsenen häufig genutzt werden.

Insgesamt ist diese frühe Etappe des Lesens ein lang andauernder Prozess, weil alle Merkmale eines Wortes für seine Identifizierung rekonstruiert und genutzt werden müssen. Darüber hinaus ist dieser Prozess sehr fehleranfällig, besonders wenn die Kenntnis einzelner Buchstaben, Buchstabengruppen und der Wortstruktur noch nicht in vollem Umfang vorhanden ist oder die Wörter aufgrund ihrer Länge und Struktur (Konsonantenhäufungen) zu schwierig sind.

Auf Alpha-Level 2 sollten die Teilnehmer*innen keine logografischen Strategien mehr anwenden (d. h., sie sollten beim Lesen nicht Wörter als Bilder betrachten und deren Bedeutung raten, beim Schreiben nicht abmalen). Die alphabetische Strategie, deren Erwerb und Festigung im Zentrum von Alpha-Level 1 stand (sich selber buchstabenweise vorlesen, um das Wort zu erkennen, bzw. beim Schreiben das Umsetzen von gehörten Lauten in Buchstaben), sollte zunehmend durch die orthografische Strategie (das automatisierte Wiedererkennen von Silben/Morphemen, siehe dazu genauer S. 96, „Alpha-Level 3“) sowohl beim Schreiben wie auch beim Lesen ersetzt werden.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können aus Darstellungen, die Informationen tabellarisch oder grafisch in kurzen, einfachen Wörtern oder Abkürzungen wiedergeben (z. B. Zeitpläne, Wortlisten, Tabellen), zielgerichtet einzelne Informationen herauslesen und sie ordnen. (1.2.01)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nicht linearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Zeitplänen, Wortlisten, Fahrplänen oder kurzen Tabellen auf Wortebene mit Zeitangaben. Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Die Unterscheidung von Textsorten ist für das Erlesen von Informationen wichtig. Nicht lineare Texte enthalten oft keine vollständigen Sätze. Sie haben informierenden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema dargestellt (Tabellen, Diagramme, Grundfiguren).

Didaktische Hinweise:

Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen. Die verwendeten Darstellungen mit dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin besprechen; Begriffe wie Spalte und Zeile einführen, Kreuzungspunkte zeigen, das System hinter den Darstellungen erklären.

Didaktische Hinweise: Bei Zeitplänen die Bedeutung und Schreibung der Zeiten erläutern und den Umgang damit üben.
(Fortführung von Seite 94) Auf den regelmäßigen Aufbau einer Speisekarte oder eines Medikamentenbeipackzettels hinweisen, evtl. grob an Beispielen erläutern.

Ziel 2 Die Teilnehmer*innen können gebräuchliche, aber vergleichsweise komplexe Wörter mit zwei bis drei Silben lautierend erlesen (Wortklang) und verstehen (recodieren). Das können sie nicht nur bei KVK-Wörtern, sondern auch bei Konsonantenhäufungen. Die im Kurs geübten Wörter werden im Sichtwortschatz der Teilnehmer*innen verankert, sodass sie diese Wörter bzw. Wortbestandteile automatisiert wiedererkennen. (1.2.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen (z. B. KKV, KVKK) mit gleichzeitiger Recodier- und Decodierleistung.
Recodierung: über Zusammenziehen der Laute den Wortklang konstruieren und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrnehmen. Silben grafisch einprägen und automatisiert erkennen.
Decodierung: nach Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen. Bedeutung und Wort bzw. Silbe durch wiederholtes Lesen „einprägen“, im Sichtwortschatz speichern.

Didaktische Hinweise: Konsonantencluster (*Strumpf*) können häufig durch die alphabetische Strategie allein nicht erlesen werden. Das Training von Doppelkonsonanten („ch“, „st“, „sp“ in varianten Aussprachen, „kn“, „kl“ usw.) in Verbindung mit Vokalen führt zu Sicherheit beim Erlesen von komplexeren Wörtern. Zum Vorgehen:
Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn das eigenständige flüssige Lesen des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Bei Syntheseübungen mit Vokal + „ch“ auf die unterschiedliche Aussprache des „ch“ achten, z. B. „a-cht“ [x] oder „i-ch“ [ç]; Wörter sammeln und nach Aussprache sortieren, mit großen Zetteln auf der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt.
Bei „st-“ und „sp-“ am Wortanfang auf die Aussprache achten und Hinweise darauf geben (hinter „sch“ am Wortanfang steht nie ein „p“ oder „t“ – es ist immer „st“ oder „sp“).
„Ph“ kommt in Fremdwörtern vor, „Philipp“ z. B. ist ein Name aus dem Griechischen.
„Y“ wird teils wie j [j], teils wie ü [y;Y], teils wie i [i; I] ausgesprochen.
Bei „sp“ und „st“ in der Mitte eines Wortes („Wes-pe“, „Tas-te“) Wort in Silben trennen zur Unterscheidung von „sp/st“ am Wortanfang. Mit Silbenbögen arbeiten oder für den lesbaren Unterschied das zusammengesprochene „sp/st“ einkreisen.
Diphthong „ei“ kann am Anfang eines Wortes stehen, „ie“ nie.
Auf den kurz ausgesprochenen Vokal vor einem Doppelkonsonanten (später auch vor einer Konsonantenhäufung: z. B. „Kante“) hinweisen. Erst das Wort erlesen lassen, dann den Unterschied sprechen („Sie lesen ‚Kamm‘. Einen Kamm braucht man für die Haare. Das a ist kurz. Wenn Sie das a lang aussprechen [vorsprechen: **Ka:m]**, gibt es einen anderen [bei anderen Wörtern gar keinen] Sinn.“).

3. Alpha-Level 3 – Zentrale Anforderung: Sätze

Auf Alpha-Level 3 geht es überwiegend um Sätze. Die Satzlänge variiert zwischen fünf und zehn Wörtern. Der Leseprozess ist auf diesem Level durch das weitgehend automatisierte Wiedererkennen der Buchstaben- und Silbengruppen charakterisiert. Bei diesem Wiedererkennen können gelesene Wörter mit den bekannten Wortbedeutungen verbunden und, sobald diese Verbindungen durch Wiederholung gefestigt sind, abgerufen werden. Mit dem mehrmaligen üben Erlesen und Verstehen neuer Wörter werden diese dem Sichtwortschatz hinzugefügt, der auf diese Weise wächst, und mit dem inneren Lexikon verbunden. Im Sichtwortschatz gespeicherte Wörter werden aufgrund weniger Merkmale identifiziert, ihr Zusammenschluss mit der Bedeutung vollzieht sich nun wie beim leisen Lesen ohne den Umweg über das Hören. Diese direkte Verknüpfung von Buchstaben- und Silbengruppen und Bedeutung beschleunigt den Leseprozess sehr, er wird zunehmend „flüssig“, was erst die Konzentration der Leser*innen auf den Zusammenhang von Wortgruppen, von Abschnitten und von Texten ermöglicht (siehe auch Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung, mit der Pinnell-Skala zur Beurteilung der Leseflüssigkeit und Intonation, S. 83f.). Die Wechselseitigkeit der Steigerung des Leseverstehens durch eine Steigerung der Leseflüssigkeit zeigt sich beim wiederholten Üben, das relativ rasch zu Automatisierungen der geübten Wörter und zum Verständnis des Textes führt.

Auf Alpha-Level 3 wird beim Lesen zunehmend (zunächst bei frequenten Wörtern oder Silben) die **orthografische Strategie** angewandt, die die Strategie des Lautierens ablöst. Indem Leser*innen sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit elementaren orthografischen Regeln erklären (z. B. „geht“ kommt von „gehen“), bilden sich beim Schreiben erste, noch rudimentäre Rechtschreibfähigkeiten aus. Falschschreibungen, die aus der alphabetischen Strategie resultieren, können durch die Anwendung von Wortbildungsregeln überwunden werden. Dadurch und unter Verwendung sprachstrukturellen Wissens über Wörter (z. B. Laut [f], aber Buchstabe „v“ in „viele“) können Teilnehmer*innen mit dieser Strategie größere Segmente und mehrgliedrige Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige und zusammengesetzte Wörter) erlesen.

Mit Hilfe der orthografischen Strategie können größere Einheiten und orthografische Besonderheiten schneller erlesen werden, besonders bei häufig vorkommenden Einheiten. Durch Übung vergrößert sich zudem der Sichtwortschatz, das flüssige Lesen dominiert zunehmend gegenüber Wort-für-Wort-Lesungen.

Auf Alpha-Level 3 werden bereits alltagssprachliche Satzgefüge erlesen und eigenständig verstanden; auf lautierendes Lesen wird nur ausnahmsweise bei wenig frequenten oder unbekanntem Wörtern zurückgegriffen. Satzteile werden einander verstehend zugeordnet. Stützend ist hier das Wissen über sinnvolle Vorgehensweisen: Dazu gehören sowohl Lesestrategien als auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Metakognition: „Verstehe ich, was ich da gerade lese?“) bei der Erarbeitung einer aktuellen Textverstehensaufgabe. Darum sollte ab Alpha-Level 3 sukzessive mit dem Zeigen, Einüben und Verwenden von Lesestrategien begonnen werden. Dies können jene Lesestrategien sein, welche im Lesetraining Reziprokes Lehren (s. Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung, Seite 78, 82–83) vorgeschlagen werden. Im Reziproken Lehren wird dieses Handwerkszeug guter Leser*innen vonseiten der Lehrkraft durch „lautes Denken“ einsehbar gemacht während eines exemplarisch dargestellten Lese- und Problemlöseprozesses (Demonstrationsphase). Anschließend werden die Lesestrategien in Kleingruppen unter wechselnder gegenseitiger Anleitung gemeinsam eingeübt und angewendet.

Im Einzelnen könnte es um folgende Lesestrategien gehen:

1. Vorhersagen des zu erwartenden Textinhaltes und/oder -verlaufes. Diese Aktivierung des Vorwissens und der Vorstellungsbildung der Lesenden kann schon bei der Überschrift des Textes und vor der Lektüre des jeweils nächsten Absatzes angeregt werden.
2. Klären von Unklarheiten oder unverstandenen Wörtern durch Nutzung des Textkontextes und der Bestandteile des Wortes.
3. Fragen (W-Fragen) zum Text stellen; dies kann sich auf einzelne, deutlich markierte Informationen im Text beziehen, auf Zusammenhänge, die aus dem Text erschlossen werden können. Oder aber es können die schwierigeren Klassen von Fragen sein, welche sich nur durch die Verbindung und Reflexion der Textinhalte/-aussagen in Zusammenschau mit eigenem Vorwissen beantworten lassen.
4. Zusammenfassen einer Textstelle oder eines Textes durch Auswählen und Verdichten von Textaussagen und -inhalten.

Die gezielte Anwendung von Lesestrategien und die Fähigkeit zur Selbststeuerung gehören zum Problemlösewissen erfahrener Leser*innen im Umgang mit schwierigen Texten oder Textstellen. Die Vermittlung von Textverstehensstrategien in der Nachholbildung bedarf vonseiten der Lehrkräfte einer guten Vorbereitung beispielsweise auf der Basis der zahlreich vorliegenden Lehrmaterialien zum Reziproken Lehren und Lernen (siehe Rosebrock: Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung, Seite 78, 82–83).

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können in einem Satz einzelne, gebräuchliche Wörter und eingedeutschte Fremdwörter mit maximal drei Silben erlesen und ihre Bedeutung erschließen. (1.3.01) Ziel ist hier weiterhin die Steigerung der Leseflüssigkeit und insbesondere die Fähigkeit zur sinngestaltenden Segmentierung von Sätzen.

Erläuterungen:

Wichtig sind hier **Wortbewusstsein** und **Bewusstsein für Sätze**. Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und Satzteile sinnhaft auszutauschen. Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein (vgl. Klicpera & Gastinger-Klicpera, 1998, S. 36–37)) bedeutet, dass der Leser oder die Leserin (in-)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge erkennen und erschließen kann. Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Wörter mehrmals in einem Text „verstecken“ und von den Teilnehmer*innen finden lassen.

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können bei orthografisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen und wortspezifischen Segmente (Silben und/oder Morpheme) erkennen und erlesen. (1.3.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenclustern (z. B. KVK, KKV, KVKK, KVK-KVK-Wörter).

In Komposita bleiben die Buchstaben der einzelnen Wörter erhalten. Dies gilt sowohl für Konsonanten als auch Vokale und auch für den Fall, dass im zusammengesetzten Wort dann dreimal der gleiche Buchstabe aufeinanderfolgt („Schiff-fahrt“, „Pappplatte“).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt bei Leseanfänger*innen zu Beginn in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern. Zum Vorgehen: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Beim Besprechen ausgewählter Wörter auf deren Grundformen, wie sie auch im Wörterbuch zu finden sind, hinweisen („Er geht – die Grundform ist ‚gehen‘“ Oder: „Die höchsten Berge – die Grundform ist ‚hoch‘“.).

Ziel 3 Die Teilnehmer*innen können durch vergleichendes Lesen von Sätzen und Betrachten der dazugehörigen Bilder einen Zusammenhang erfassen und darüber einzelne Informationen erschließen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu den Bildern in Beziehung zu setzen und den Bildern zuzuordnen. (1.3.03)
Dieses Ziel bezieht sich nicht ausschließlich auf den Erwerb von Lesefähigkeit.

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen und Satzteilen und den Abgleich mit einem Bild. Voraussetzung ist, dass der Text schon flüssig gelesen werden kann.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen des Lesers/der Leserin in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein): (In)Korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Bildergeschichten können hier genutzt werden, indem man Text und Bild voneinander trennt und die Teilnehmer*innen versuchen lässt, sie wieder zu verbinden, evtl. auch kleinere Comicsequenzen.

Ziel 4 Die Teilnehmer*innen können Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. (1.3.04)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen. Die Länge des Satzes kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen.

Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Lesenden in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein (vgl. ebd.)): (In)Korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Wird die unterschiedliche Schreibung gleichlautender Wörter erkannt, so können sie in ihrer Bedeutung ohne Zugriff auf den ganzen Satz unterschieden werden (z. B. Seite – Saite, mehr – Meer).

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob der Teilnehmer oder die Teilnehmerin schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob er oder sie das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten. Die Teilnehmer*innen bitten, im Tandem Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 5 Die Teilnehmer*innen können aus Subjekt-Prädikat-Ergänzung-Sätzen, auch solchen mit Einfügungen, den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. (1.3.05)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von SPO-Sätzen und Sätzen mit Einfügungen. Die Satzlänge kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren. Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leser*innen in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Wichtig ist hier: Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein (vgl. ebd.)): (In)Korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob der Teilnehmer oder die Teilnehmerin schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob er oder sie das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten. Die Teilnehmer*innen bitten, im Tandem Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 6

Die Teilnehmer*innen können einfache Anleitungen (meist Wortgruppen mit einfacher Struktur, SPO-Sätze) verstehen. Sie sind in der Lage, solchen schriftlichen Erklärungen zu folgen, insbesondere wenn die Anleitungen durch grafische Darstellungen unterstützt werden. Die Teilnehmer*innen können darüber hinaus eine Text-Bild-Beziehung herstellen. (1.3.06)

Dieses Ziel bezieht sich größtenteils nicht auf den Erwerb von Lesefähigkeit, sondern ist Gegenstand weiterführenden Sprachunterrichts.

Erläuterungen:

Hier geht es auch um die Kenntnis verschiedener Textsorten. Grundlage ist das Wissen um deren Charakteristika. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen wichtig.

Anleitungen als Gebrauchstexte unterliegen keiner festen Systematik in Aufbau und Struktur. Es lassen sich jedoch Merkmale zusammenfassen, die als Hinweise dienen: Anleitungen sind beschreibende Texte. Sie haben die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und die Leser*innen bei der Wissensaneignung durch beschreibende und tätigkeitsleitende Darstellungen zu unterstützen. In einer guten Anleitung ist der Text übersichtlich gegliedert sowie eindeutig formuliert. Eine eindeutige Text-Bild-Zuordnung hilft, Handlungsschritte zu erschließen. Die Satzstruktur in Anleitungen ist auffordernd.

Anleitungen können als Aufzählungen oder Auflistungen, kurze fortlaufende Texte mit einfachem Satzbau, technische Dokumentationen, Bedienungsanweisungen oder Empfehlungen formuliert sein.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Rezeptlesen z. B. mit einem Kochabend verbinden. Rezepte aus verschiedenen Büchern/Quellen lesen und auf Unterschiede (Zutaten tabellarisch aufgeführt, in einem Text der Reihenfolge nach erwähnt usw.) hinweisen. Den Aufbau eines Rezeptes behandeln (Überschrift, erst die Zutaten, dann die Zubereitung, dann das Kochen, dann das Servieren). Überlegen, was außer den aufgelisteten Zutaten noch gebraucht wird (beim Kochen von Nudeln braucht man Wasser, einen Topf mit Deckel und einen Herd, ein Sieb usw.). Im Vorfeld gebräuchliche Abkürzungen besprechen wie „EL“/„TL“/„MS“, „l“, „g“, „kg“ usw., diese beim Lesen sichtbar machen. Originale Spielanleitungen evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Spielanleitung behandeln (Titel, Altersangabe, Spieleranzahl, Inhalt der Packung, Aufbau, Vorgehensweise, Spielregeln, besondere Situationen, Varianten).

Bedienungsanleitungen für Geräte, mit denen alle umgehen, wie Smartphone, Kaffeemaschine, Radiowecker usw., verwenden. Den Aufbau einer Bedienungsanleitung besprechen. Auch den Hinweis darauf geben, dass die meisten Seiten einer Bedienungsanleitung anderen Sprachen gewidmet sind, sodass der „deutsche Part“ sehr gering ausfällt im Verhältnis zur Dicke der Anleitung. Bilder und Texte ausschneiden und zusammenlegen lassen. Im Kurs die Anleitung Schritt für Schritt durchgehen und am Gerät ausprobieren.

Bei Beipackzetteln z.B. von gebräuchlichen Schmerzmitteln den Aufbau besprechen: Manchmal haben Beipackzettel eine Inhaltsübersicht, meist sind die einzelnen Themen fett gedruckt. Auf Hinweise wie „Von Kindern fernhalten“ und Angaben zu Nebenwirkungen aufmerksam machen.

Ziel 7

Die Teilnehmer*innen können direkte Informationen aus Programmen erlesen. Sie sind in der Lage, aus tabellarisch aufgebauten Dokumenten, wie dem Fernsehprogramm oder einfachen Fahrplänen, Informationen mit dazugehöriger Zeitangabe herauszulesen. (1.3.07)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und von Merkmalen nichtlinearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Programmen (z. B. TV-Programm), Wortlisten, Zeitplänen oder kurzen Tabellen. Gelesen werden Wörter und Sätze mit Zeitangaben.

Unter dem Begriff „nichtlineare Texte“ werden u. a. Diagramme, Tabellen und Schaubilder zusammengefasst. Nichtlineare Texte haben informierende Funktion. Sie enthalten keine vollständigen Sätze. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema angeordnet. Dies ermöglicht es dem Leser oder der Leserin, das Wichtigste schnell zu erkennen und es zusammen mit weiteren Informationen zügig im Überblick zu betrachten. Nichtlineare Texte können für sich allein stehen, häufig werden sie allerdings auch genutzt, um Fließtexte zu ergänzen. Programme sind beschreibende Gebrauchstexte. In der Regel sind sie tabellarisch aufgebaut und bilden in wenigen Wörtern und Sätzen (beim Fernsehprogramm bezogen auf die Inhalte von Sendungen) Informationen und zeitliche Vorgänge ab. Fernsehprogramme sind nach Tageszeiten und nach Themen/Sendezeiten/Sendern geordnet. Sie können dementsprechend unterschiedlich gelesen werden, z. B. nach Sendern, Inhalten oder Zeiten. Oft unterstützen Illustrationen oder Icons das Filtern der Informationen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Den Aufbau einer Programmseite besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Zeitschriften hinweisen. Evtl. selbst ein (Wunsch-)Programm schreiben lassen. Bei Bildern mit Bildunterschriften im Programm diese den Programmpunkten zuordnen lassen.

Den Aufbau eines Fahrplans besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen Fahrplänen verschiedener Verkehrsbetriebe hinweisen. Evtl. selbst einen (Wunsch-) Fahrplan schreiben lassen. Ein bis zwei Lineale einsetzen, um Zeilen und Spalten besser folgen zu können. Auf die Fahrpläne bei der Bahn hinweisen, Abfahrts- und Ankunftsplan.

4. Alpha-Level 4 – Zentrale Anforderung: kurze, einfache Texte

Im Fokus von Alpha-Level 4 steht das Textverstehen.

Das Textverstehen der Teilnehmer*innen basiert zwar auf den zuvor beschriebenen Kompetenz-Levels (Alpha-Level 3: Satzerkennen und -verstehen; Alpha-Level 2: Worterkennen; Alpha-Level 1: Buchstaben- und Silbenidentifikation), doch es umfasst nun schriftsprachlich konstituierte Texte, deren Gesamtaussage erschlossen werden kann. Erwartet wird, dass Leser*innen auf diesem Level Bottom-up- und Top-down-Prozesse angemessen variieren und einsetzen können, d. h., sie können sowohl Wörter und Wortgruppen erlesen und selbstständig in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einordnen (Bottom-up-Prozess) als auch aus ihrem Welt- und Vorwissen heraus angemessene Erwartungshaltungen während des Leseprozesses entwickeln, die ihre mentale Textverarbeitung gezielt unterstützen (Top-down-Prozess).

- Leser*innenseitig ist das „**Learning to read**“ auf Alpha-Level 4 (weitgehend) abgeschlossen. Die Kompetenz, die im Unterricht auf Level 4 erreicht wird, ist „**Reading to learn**“, also die Fähigkeit, mittels eigenständiger Lektüre Probleme zu lösen, insbesondere literal formatierte Wissensbereiche zu erschließen. Die auf Alpha-Level 3 bereits angezielte Kompetenz, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden, wird nun auf schriftsprachlich konstituierte Texte von mehr als 100 Wörtern ausgedehnt. Über den Text verstreute Informationen können auf Level 4 eigenständig zusammengeschlossen und mental verarbeitet werden, es können Schlussfolgerungen gezogen werden, über die Textinhalte kann reflektiert werden und Texte werden bewertet im Blick auf ihre Brauchbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Alltag bzw. im Beruf.
- Textseitig wird auf Level 4 Übungsmaterial erarbeitet, das lexikalisch, semantisch und/oder syntaktisch die oral geprägte Alltagssprachlichkeit übersteigt. Die Texte auf diesem Level sind konzeptionell schriftsprachlich verfasst, sie enthalten nun beispielsweise
 - fachsprachliche Begriffe (z. B. aus industriellen Fertigungsprozessen, dem Rechnungswesen usw.).
 - bildungssprachliche Begriffe (z. B. „Motivation“) und Wendungen (z. B. Funktionsverbgefüge wie „unter Bezugnahme auf“)
 - schriftsprachliche Textmuster, die auch einen Fachbezug aufweisen können (z. B. Sachtext, Grafik, Tabelle; Bild-Text-Kombination; Bericht, Dokumentation, Protokoll, Zusammenfassung; Bestellschein, Formular, Gebrauchsanweisung usw.)

Auf Alpha-Level 4 wird mithin literale Grundbildung angezielt, die basalen beruflichen und öffentlichen Anforderungen an Literalität entspricht und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Der Fokus liegt auf der Lektüre von Sachtexten zur Information und Wissensaneignung. Die disziplinäre (akademische) Fachsprachlichkeit übersteigt Alpha-Level 4, sie ist nicht Bestandteil des Könnens auf diesem Level.

Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist auf diesem Level eng: Die rezeptive Seite der literalen Grundfähigkeiten (verstehend lesen und hören) wird bezogen auf deren produktive Seiten (schreiben und mündlich wiedergeben/reflektieren/bewerten) unterrichtet und geübt. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben werden Ziele der literalen Tätigkeit benannt und bewusst passende Strategien eingesetzt.

Ziel 1

Die Teilnehmer*innen können aus einem Text komplexere einzelne Wörter zielgerichtet herauslesen und die Wortbedeutung erschließen. Dafür werden die erlesenen Wörter aus dem Text gefiltert und in einen Zusammenhang gebracht. (1.4.01) *Dieses Ziel bezieht sich nicht vorrangig auf den Erwerb von Lesefähigkeit. Mit seinem Bezug auf Fremdwörter, sehr seltene oder besonders komplexe Wörter ist es dem Sprachunterricht zuzuordnen.*

Erläuterungen:

Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. Die Gliederung von Texten in einzelne Sätze wird ebenfalls darunter gefasst. Hier geht es um das Erlesen und Verstehen von einzelnen Textteilen, in diesem Fall von Wörtern. Dafür sind Wortbewusstsein und Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein) erforderlich.

Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein bewirkt, dass (in)korrekte Satzbildungen erkannt werden können; Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen. Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob der Teilnehmer oder die Teilnehmerin schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob er oder sie das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen.

Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.

Hörtexte/-bücher einsetzen, die zuerst parallel mit vorliegendem Text gehört werden. Beim lesenden Hören halblaut mitlesen lassen. Im zweiten Schritt den Text eigenständig lesen lassen, danach den Text besprechen. So können auch längere Texte bearbeitet werden, indem die Texte in Teilen gelesen und komplett gehört werden. Bücher zu besprechen ist so ohne Weiteres möglich.

Die Teilnehmer*innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 2

Die Teilnehmer*innen können ein Formular anhand seiner grafischen und sprachlichen Gestaltung erkennen und es von anderen Textsorten unterscheiden. Sie sind in der Lage, den Aufbau des Formulars zu verstehen und die Anweisungen darin zu erlesen. (1.4.02)

Erläuterungen:

Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nichtlinearer Texte. Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen und den Umgang damit wichtig.

Formulare enthalten in der Regel einige wenige vollständige Sätze, um Zusammenhänge mitzuteilen. Die Texte in Formularen haben informierenden und auffordernden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind anders als in Fließtexten nach einem logisch zu erschließenden Schema angeordnet.

Formulare sind z. B. Anträge, Anmeldebögen, Überweisungsscheine, Fragebögen usw.

Fragebögen sind grundsätzlich dialogisch konzipiert. Sie werden in der Regel als Lückentexte formuliert und fordern den Leser oder die Leserin auf, fehlende Informationen einzutragen.

Wesentliche Elemente von Formularen sind: Name/Bezeichnung des Formulars, Name der jeweiligen Institution, Anweisungen für das Ausfüllen, Leerflächen zum Eintragen der geforderten Inhalte, vorformulierte Textteile zum Ankreuzen, Leerstellen für Datum, Unterschrift, persönliche Angaben, Versicherungen, Erteilung von Vollmachten. Charakteristisch sind vorgegebene Formulierungen wie „Ich versichere ...“, „Ich beantrage ...“.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Abkürzungen im Vorfeld erklären („BLZ“, „Kto.-Nr.“, „Geb.-Datum“ usw.).

Evtl. einschlägige Fachwörter vor oder nach dem Lesen besprechen.

Als Anlass z. B. Programmtext des Kurses lesen lassen, Aufbau des Kursprogramms der Bildungseinrichtung besprechen. Anmeldeformular aus dem Programm heraussuchen lassen, evtl. Tipps geben („Sehen Sie im Inhaltsverzeichnis nach, ob darin steht, wo Sie die Anmeldeformulare finden.“). Anmeldeformular besprechen und ausfüllen lassen.

Ebenso können Kaufverträge, Mietverträge und andere Verträge/Formulare aus dem Alltagsleben (Antrag auf Monatsticket für öffentliche Verkehrsmittel, Überweisungsvordruck der Bank, Lastschriftzugriffsermächtigung usw.) besprochen werden.

Ziel 3

Die Teilnehmer*innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur bei hoher Redundanz eine oder zwei **direkte** Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu erläuternden Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.03)
Bei diesem Ziel geht es nicht allein um Lesefähigkeit.

Erläuterungen:

Hier geht es um Kenntnis von Textsorten und Merkmale linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.
Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen“).
Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Zuordnen lassen: Sprechblasen aus kurzen Comics den Bildern, Texte zu Bildern, Bildunterschriften, Überschriften (z. B. bei Zeitungsartikeln).
Die Teilnehmer*innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.

Ziel 4

Die Teilnehmer*innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur und Wiederholungen eine oder zwei **indirekte** Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu verstehen und zu den vorhandenen Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.04)

Erläuterungen:

Hier geht es um erste Kenntnis von Textsorten und Merkmalen linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen indirekter Informationen ..., siehe Erläuterungen zu Ziel 3.

Didaktische Hinweise:

Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Die Teilnehmer*innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.

2. Literatur

Frith, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson; J. C. Marshall; M. Coltheart (Hg.) (1985), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum: S. 301–330.

Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, in: H. Brügelmann (Hg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude, S. 32–54. Klicpera, B. von unten

Klicpera, C. u. Gasteiger-Klicpera B., 2. Aufl., (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.

May, P. (2002): Lernstandsdiagnose mit und ohne Tests. In: *Grundschule*, H. 5, S. 44–46.

Scheerer-Neumann, G. (2001): Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In: G. Schulte-Körne (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*. Bochum: Verlag Dr. Winkler. S. 247–262

Scheerer-Neumann, G. u. Ritter, C.: Phonologische Bewusstheit
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf, abgerufen am 04.08.2021

Tumner, W. E. u. a. (Hg.) (1984), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin, Springer.

3. Weitere Tipps für die Praxis

Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn Teilnehmer*innen überlegen.

Im Gespräch bleiben über die gemachten **Fortschritte**. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen („Vor einem Monat konnten Sie diese beiden Buchstaben noch nicht zusammen aussprechen, jetzt geht das ja total flüssig!“). Leistungen loben!

Zur Zeilenfindung ein **Leselineal** oder einen Finger verwenden: **Finger** unter oder über dem Buchstaben/Wort erleichtert das Zeilenhalten. Zu Beginn Zeilen z. B. durch verschiedenfarbige **Markierungen** besser voneinander trennen und hervorheben. Es können auch Lesehilfen wie Lineal/Lupenlineal benutzt werden.

Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen.

Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob das Wort verstanden wird. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.

Abwarten, ob ein **englisch oder französisch** auszusprechendes Wort von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausgesprochen wird. Gegebenenfalls darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [händi]“).

Auf die **unterschiedliche Gestalt von Buchstaben** in verschiedenen Schriften und Verwechslungsgefahren hinweisen:

ABeZeh EDU	Minion	Arial	Calibri	Comic Sans	Walbaum
-------------------	---------------	--------------	----------------	-------------------	----------------

Kleinbuchstaben

a	a	a	a	a	a
g	g	g	g	g	g
l	l	l	l	l	l

Großbuchstaben

I	I	I	I	I	I
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Herausgeber:

Projekt „Praxistransfer der DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“
Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Königswinterer Str. 552b
53227 Bonn

info@dvv-vhs.de
www.volkshochschule.de

Verantwortlich:

Julia von Westerholt

Projektteam:

Dr. Angela Rustemeyer, Projektleiterin
Annegret Ernst, Projektreferentin
Gisela Lorenz, Projektreferentin
Hanna Riedel, Projektreferentin
Stefan Markov, Projektreferent bis 2021
Sandra Krampe, Sachbearbeiterin
Sarah Huesmann, Sachbearbeiterin
Nina Diekmannshemke, Werkstudentin

Lektorat:

Christine Rohrer

Layout/Satz:

zweiband.media, Berlin

Druck:

Druckerei Flock, Köln

2., ergänzte Auflage, 2021

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-942755-84-9

Dieses Dokument unterliegt der Lizenz CC-BY-ND. Als Urheber ist der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. zu nennen.
Lizenzbedingungen unter www.creativecommons.org





GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Heft zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W143400 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt beim Herausgeber.

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Königswinterer Str. 552b
53227 Bonn

info@dvv-vhs.de
www.volkshochschule.de

Projekt „Praxistransfer der
DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben
und Rechnen“

www.grundbildung.de