

**Individuelle Rechtschreibförderung in schulischen Lerngruppen**

Technische Universität Dortmund

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und  
Bildungsforschung

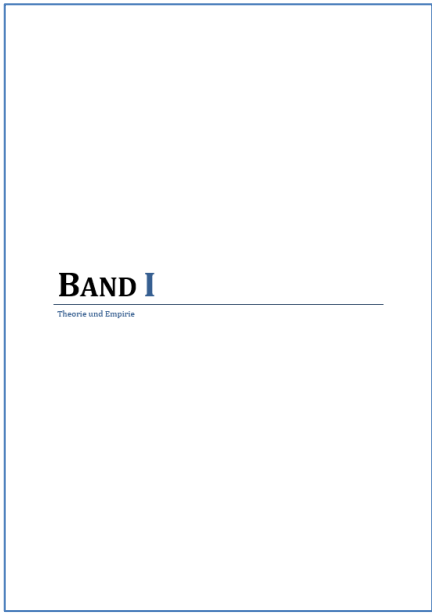
**Praxis- und theoriegeleitete Entwicklung, Implementierung  
und Evaluation eines Trainings zur individuellen  
Rechtschreibförderung in schulischen Lerngruppen**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von  
Dipl.-Psych. Nicolas Apitzsch

Erstgutachterin: Fr. Prof. Dr. Ricarda Steinmayr  
Zweitgutachter: Hr. Jun.-Prof. Dr. Sebastian Bergold

Tag der Disputation: 27.09.2022



**Theorie und Empirie**



**Trainingsbeschreibung,  
Manuale, Dokumente**



## Inhaltsverzeichnis Band I und II

<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>V</b>
Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis .....	VI
Abkürzungsverzeichnis .....	VIII

### **BAND I - Theorie und Empirie**

<b>1 Zusammenfassung .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Einleitung.....</b>	<b>3</b>
<b>3 Theorie.....</b>	<b>8</b>
<b>3.1 Das Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann .....</b>	<b>9</b>
<b>3.2 Auffällige Lese- und Rechtschreibleistung.....</b>	<b>14</b>
3.2.1 Der ungestörte Schriftspracherwerb .....	15
3.2.2 Der gestörte Schriftspracherwerb .....	22
3.2.3 Darstellung ausgewählter Interventionsprogramme .....	38
<b>3.3 Kombinierte Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten.....</b>	<b>63</b>
3.3.1 Berücksichtigung motivationaler Aspekte .....	67
3.3.2 Unterstützung des selbstregulierten Lernens .....	73
3.3.3 Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit .....	76
3.3.4 Das Modell „Teufelskreis Lernstörungen“ .....	82
3.3.5 Integrative Lerntherapie .....	86
<b>3.4 Empirische Befunde zu weiteren relevanten Determinanten .....</b>	<b>90</b>
3.4.1 Lernintention und Erfolgskriterien .....	91
3.4.2 Steuerung der Lernhandlungen.....	93
3.4.3 Gestaltung des Lernklimas .....	98
3.4.4 Feedback und formative Evaluation .....	100
3.4.5 Qualitätsentwicklung im Bildungssystem .....	102
<b>3.5 Erkenntnisse zur Maßnahmenentwicklung und –implementation.....</b>	<b>104</b>
3.5.1 Implementation nach der Top-down-Strategie.....	107
3.5.2 Implementation nach der symbiotischen Strategie .....	110
<b>3.6 Konsequenzen des Forschungsstandes für die Trainingsentwicklung.....</b>	<b>112</b>
3.6.1 Symbiotische Implementationsstrategie des [FU].....	112
3.6.2 Förderung der Rechtschreibkompetenzen im [FU].....	114
3.6.3 Förderung der Lern- und Leistungsmotivation im [FU].....	124
3.6.4 Förderung des selbstregulierten Lernens im [FU] .....	128
3.6.5 Implikationen der Forschungslage zu weiteren Determinanten.....	129
<b>3.7 Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Teil.....</b>	<b>140</b>
<b>4 Fragestellung und Hypothesen.....</b>	<b>141</b>

<b>5 Methode</b> .....	<b>144</b>
<b>5.1 Studie 1: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2014/15</b> .....	<b>144</b>
5.1.1 Allgemeiner Versuchsplan und Stichprobe .....	144
5.1.2 Konkrete Durchführung und Messdesign.....	146
<b>5.2 Studie 2: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2015/16</b> .....	<b>155</b>
5.2.1 Allgemeiner Versuchsplan und Stichprobe .....	155
5.2.2 Konkrete Durchführung und Messdesign.....	156
5.2.3 Organisatorische und methodische Schwierigkeiten der Studien 1 und 2.....	161
<b>5.3 Studie 3: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2017/18</b> .....	<b>163</b>
5.3.1 Allgemeiner Versuchsplan, Stichprobe und Auswertung.....	164
<b>6 Ergebnisse</b> .....	<b>165</b>
<b>6.1 Studie 1</b> .....	<b>165</b>
6.1.1 Hypothesen 1 und 2.....	166
<b>6.2 Studie 2</b> .....	<b>170</b>
6.2.1 Hypothese 3 .....	172
6.2.2 Hypothese 4 .....	174
6.2.3 Hypothese 5 .....	178
6.2.4 Hypothese 6 .....	181
<b>6.3 Studie 3</b> .....	<b>186</b>
6.3.1 Hypothese 7 .....	186
6.3.2 Hypothese 8 .....	188
<b>6.4 Zusammenfassung der Hypothesen und ihrer Prüfergebnisse</b> .....	<b>190</b>
<b>7 Diskussion</b> .....	<b>191</b>
<b>7.1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse des Trainings</b> .....	<b>193</b>
<b>7.2 Implikationen für die zukünftige Forschung</b> .....	<b>200</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>X</b>

## **BAND II - Trainingsbeschreibung, Manuale, Dokumente**

<b>8 Das Training [Förderuniversum]</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>8.1 Trainingssetting</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>8.2 Lehrkräfte als Interventionsleiter</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>8.3 Zielgruppe</b> .....	<b>- 9 -</b>
8.3.1 Teilnahmevoraussetzungen.....	- 9 -
8.3.2 Förderdiagnostik und Förderplanung .....	- 11 -
8.3.3 Einführung der Kinder in die Abläufe des Programms .....	- 12 -
<b>8.4 Ablaufschritte des Trainings</b> .....	<b>- 12 -</b>
8.4.1 Grobgliederung der Ablaufschritte in drei Phasen.....	- 12 -
8.4.2 Die Ablaufschritte im Einzelnen .....	- 16 -
<b>8.5 Methoden und Materialien des [FU]</b> .....	<b>- 69 -</b>
8.5.1 Methoden und Prinzipien im [FU] .....	- 73 -
8.5.2 Materialien im [FU].....	- 122 -
<b>8.6 Programmelemente im Vergleich (2014 bis 2017)</b> .....	<b>- 155 -</b>
<b>8.7 Der Implementationsprozess</b> .....	<b>- 158 -</b>
8.7.1 Vorbemerkung.....	- 158 -
8.7.2 Implementationsmanual .....	- 158 -
8.7.3 Skizzierung des Implementationsprozesses .....	- 161 -
<b>Anlagen</b> .....	<b>- 174 -</b>
<b>Implementationsmanual</b> .....	<b>- 250 -</b>
<i>Ausgewählte Inhalte aus dem Implementationsmanual</i>	
Ablaufposter der Förderung .....	- 197 -
Stundenprotokoll .....	- 198 -
Tippkarten.....	- 198 -
Ablaufplan der Wortlistenübung .....	- 200 -
Beispielhafte Wortliste.....	- 204 -
STATE-S Testbogen .....	- 208 -
STATE-S, Auswertungsbogen für Papier-Bleistift-Verfahren .....	- 210 -
<b>Fortbildungsmannual</b> .....	<b>- 212 -</b>
<b>Durchführungsmannual</b> .....	<b>- 174 -</b>
<b>Weitere relevante Anlagen</b> .....	<b>- 282 -</b>
Auswertungsbeispiel STATE-S.....	- 282 -
Abschlussdiktate, Beispiel .....	- 283 -
Ausgabe des FörderAssistenten zur DRT-Auswertung.....	- 284 -
Rückmeldung an die Klassenlehrkraft des Kindes .....	- 284 -
Übungshinweise für die Eltern .....	- 285 -

Fragebogen zur Erfassung motivationaler und Variablen.....	- 285 -
Fragenbogen zur Erfassung von Personenvariablen .....	- 286 -
Begleitunterlagen zur Testung für Lehrkräfte .....	- 288 -
Bearbeitete inTex-Übung, Beispiel.....	- 293 -
gruppenbezogene Förderplanung, Beispiel .....	- 294 -

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungsverzeichnis

#### BAND I

<b>Abbildung 1</b> .....	10
<i>Das Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS (nach Scheerer-Neumann, 2018)</i>	
<b>Abbildung 2</b> .....	16
<i>Grundstruktur des Zwei-Wege-Modells des Wortlesens</i>	
<b>Abbildung 3</b> .....	86
<i>Eine positive Lernstruktur im Sinne des Teufelskreismodells (Breuninger, 1999)</i>	
<b>Abbildung 4</b> .....	157
<i>Ablaufplan für Schulen (Ende Schuljahr 2014/15)</i>	
<b>Abbildung 5</b> .....	167
<i>Ergebnisse der Vor- und Nachtests der Trainings- und der Vergleichsgruppe im Schuljahr 2014/15</i>	
<b>Abbildung 6</b> .....	170
<i>Gesamtfehler pro Wort (LD, LG, WA, A, D) am Anfang und Ende der Klasse 3 sowie am Anfang der Klasse 4 im Vergleich von Gesamt- und Teilstichprobe (PSM) der Kontrollgruppe 2014/15</i>	
<b>Abbildung 7</b> .....	174
<i>Ergebnisse (z-Werte) der Vor- und Nachtests der Trainingsgruppen 14/15 und 15/16</i>	
<b>Abbildung 8</b> .....	177
<i>Spezifische Fehlerreduktionen in den Klassen 3 und 4 im Vergleich der beiden Trainingsgruppen 2014/15 und 2015/16</i>	
<b>Abbildung 9</b> .....	180
<i>Reduktion von Fehlern bei trainierten und nicht trainierten Strategien in der Trainingsgruppe 2015/16</i>	
<b>Abbildung 10</b> .....	183
<i>Reduzierung der verschiedenen Fehlerarten des Trainings 2015/16 als Folge explizit trainierter vs. nicht explizit trainierter Strategien (Teststatistiken und Diagramme)</i>	
<b>Abbildung 11</b> .....	187
<i>Ergebnisse (z-Werte) der Vor- und Nachtests von Trainings- und Vergleichsgruppe im Schuljahr 2017/18</i>	
<b>Abbildung 12</b> .....	189
<i>Leistungsentwicklungen (z-Werte) von trainierten Viert- und Fünftklässlern im Schuljahr 2017/18</i>	

**BAND II**

<b>Abbildung 13</b> .....	- 34 -
<i>„Sternchenübung“ (Beispiel im Lernbereich LD)</i>	
<b>Abbildung 14</b> .....	- 36 -
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LD_4)</i>	
<b>Abbildung 15</b> .....	- 37 -
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LG_2)</i>	
<b>Abbildung 16</b> .....	- 38 -
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel WA_1)</i>	
<b>Abbildung 17</b> .....	- 40 -
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel A_1)</i>	
<b>Abbildung 18</b> .....	- 41 -
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel D_2)</i>	
<b>Abbildung 19</b> .....	- 43 -
<i>Personalisierter Text für die beiden Textübungen (Beispiel des Lernziels D_2)</i>	
<b>Abbildung 20</b> .....	- 44 -
<i>Lösungsseite für Textübungen in den inTex-Heften</i>	
<b>Abbildung 21</b> .....	- 46 -
<i>Seite zur Selbstüberprüfung in den inTex-Heften (Beispiel)</i>	
<b>Abbildung 22</b> .....	- 117 -
<i>Durch die BTA vorgeschlagene Reaktionen auf Fehler (Beispiel WA)</i>	
<b>Abbildung 23</b> .....	- 123 -
<i>An?ja! - Apparatur zur Messung und Anzeige von Arbeitszeit</i>	
<b>Abbildung 24</b> .....	- 124 -
<i>HAMLET - Hammer Lerntafel</i>	
<b>Abbildung 25</b> .....	- 140 -
<i>Auswertung der Korrektschreibungsangebote (PC-Auswertung STATE-S)</i>	
<b>Abbildung 26</b> .....	- 141 -
<i>Vollständige Auswertungsoberfläche des Auswertungsprogramm STATE-S</i>	
<b>Abbildung 27</b> .....	- 147 -
<i>Der Nette Zettel</i>	

**Tabellenverzeichnis****BAND I**

<b>Tabelle 1</b> .....	13
<i>Das Mehrebenenmodell als Ordnungsraster der vorliegenden Arbeit</i>	
<b>Tabelle 2</b> .....	18
<i>Grundstruktur des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs</i>	
<b>Tabelle 3</b> .....	19
<i>Stufenmodell der basalen Rechtschreibung</i>	
<b>Tabelle 4</b> .....	61
<i>Ableitungen, Anleihen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beschriebenen Programme zur Rechtschreibförderung zum [Förderuniversum]</i>	
<b>Tabelle 5</b> .....	77
<i>Zweidimensionale Klassifikation von Leistungsemotionen</i>	
<b>Tabelle 6</b> .....	115
<i>Kompetenzkategorien und mögliche Lernziele im [Förderuniversum]</i>	
<b>Tabelle 7</b> .....	137
<i>Feedback auf drei Ebenen Aufgabe, Prozess und Selbstregulation</i>	
<b>Tabelle 8</b> .....	145
<i>Studie 1: Die Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2014/15)</i>	

<b>Tabelle 9</b> .....	146
<i>Studie 1: Die gematchten Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2014/15)</i>	
<b>Tabelle 10</b> .....	165
<i>Studie 3: eingerichtete Trainingsgruppen nach Klassenstufen und Schulform (Schuljahr 2017/18)</i>	
<b>Tabelle 11</b> .....	165
<i>Studie 3: Die Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2017/18)</i>	
<b>Tabelle 12</b> .....	166
<i>Studie 1: Ergebnisse (z-Werte und Effektstärken) der Vor- und Nachtests der Trainings- und der Vergleichsgruppe im Schuljahr 2014/15</i>	
<b>Tabelle 13</b> .....	173
<i>Studie 2: Merkmale der Trainingsgruppen von 2014/15 und 2015/16 im Vergleich</i>	
<b>Tabelle 14</b> .....	173
<i>Studie 2: Vergleich der Leistungsentwicklungen (z-Werte) in beiden Trainingsgruppen (2014/15 und 2015/16)</i>	
<b>Tabelle 15</b> .....	175
<i>Studie 2: Reduzierte Fehlerzahlen (T2-T1) im Vergleich der beiden Trainingsgruppen unter Berücksichtigung der Fehlerarten</i>	
<b>Tabelle 16</b> .....	176
<i>Studie 2: Diagramme und F-Statistiken für A- und WA-Fehlerreduktionen im Vergleich der Trainingsgruppen 2014/15 und 2015/16</i>	
<b>Tabelle 17</b> .....	179
<i>Studie 2: Fehlerstatistik des Vortests und individuelle Trainingsziele der Trainingsgruppe 2015/16..</i>	
<b>Tabelle 18</b> .....	180
<i>Studie 2: Fehlerreduktionen bei explizit individuell trainierten vs. nicht explizit trainierten Schreibstrategien im Schuljahr 2015/16</i>	
<b>Tabelle 19</b> .....	182
<i>Studie 2: Fehlerreduzierungen in den verschiedenen Lernbereichen in der Trainingsgruppe 2015/16</i>	
<b>Tabelle 20</b> .....	184
<i>Studie 2: Effekte des individuellen expliziten Trainings auf die Kompetenzbereiche LD, LG, WA, A sowie D im Training 2015/16</i>	
<b>Tabelle 21</b> .....	187
<i>Studie 3: Ergebnisse (z-Werte und Effektstärken) der Vor- und Nachtests von Trainings- und Vergleichsgruppe im Schuljahr 2017/18</i>	
<b>Tabelle 22</b> .....	188
<i>Studie 3: Leistungsentwicklungen (z-Werte, Effektstärken) von trainierten Viert- und Fünftklässlern im Schuljahr 2017/18</i>	
<b>Tabelle 23</b> .....	190
<i>Zusammenfassung aller Hypothesen und der Ergebnisse ihrer Prüfungen</i>	

## BAND II

<b>Tabelle 24</b> .....	- 64 -
<i>Auf das Selbstkonzept bezogene Paraphrasen im Ablaufschritt 11</i>	
<b>Tabelle 25</b> .....	- 107 -
<i>Beispiele für Bewertungsdimensionen und Formulierungsbeispiele für zu verstärkendes Verhalten</i>	
<b>Tabelle 26</b> .....	- 157 -
<i>Gegenüberstellung von Programmelementen in den verschiedenen Fassungen des Trainings (Schuljahre 2014/15, 2015/16 und 2016/17)</i>	
<b>Tabelle 27</b> .....	- 159 -
<i>Tabellarische Darstellung der Abläufe und Handlungsschritte im Rahmen des Implementationsprozesses</i>	

## Abkürzungsverzeichnis

A	Ableitung
ABS	Ablaufschritt
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
bzw.	beziehungsweise
bspw.	beispielsweise
ca.	circa
D	Doppelkonsonanz
d.h.	das heißt
Ed.	editor (engl. für "Herausgeber")
Eds.	editors (engl. für "Herausgeber" Pl.)
engl.	englisch
FU / [FU]	Förderuniversum
Hrsg.	Herausgeber
lat.	Lateinisch
LD	Lautsprachliche Durchgliederung
LG	Laut-Graphem-Korrespondenz
MW	Mittelwert
n.d.	nicht datiert
Pl.	Plural
pp.	Pages (engl. für "Seiten")
SA	Standardabweichung
S.	Seite
sog.	sogenannte
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume (engl. für „Band“)
WA	Wortarten
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

# BAND I

---

Theorie und Empirie



## 1 Zusammenfassung

Schreiben ist eine zentrale Kulturtechnik und Rechtschreibkompetenz gilt als wichtige Schlüsselkompetenz. Aus diesem Grund ist die Förderung der Rechtschreibfähigkeiten sowohl ein wesentliches Ziel, als auch Voraussetzung schulischer Bildung. Die pädagogischen Anstrengungen, die hier unternommen werden, können jedoch nicht verhindern, dass ein beträchtlicher Anteil von Kindern erhebliche Schwierigkeiten im Erwerb der korrekten Schriftsprache aufweist. Einen möglichen Erklärungsansatz bildet die Auffassung, dass dem Schriftspracherwerb ein komplexes Bedingungsgefüge aus verschiedenen personalen und Umweltfaktoren zugrunde liegt, welches im Kontext der schulischen Förderung häufig zu wenig Beachtung findet, oder aus Organisations-, Qualifikations- und Kapazitätsgründen nicht angemessen berücksichtigt werden kann. Im Rahmen eines kommunalen Projekts wurde daher im Rahmen eines symbiotischen Implementationsprozesses gemeinsam von Schulpsychologen<sup>1</sup>, Lehrkräften, Lerntherapeuten und weiteren Akteuren das Rechtschreibtraining [Förderuniversum] für Grundschul Kinder entwickelt, welches dieses Bedingungsgefüge explizit berücksichtigt, indem es neben den Methoden zur Förderung von Rechtschreibstrategien etwa auch Methoden zur Motivationsförderung, zur Entwicklung eines lernförderlichen Lern- und Arbeitsverhaltens, zur Elternarbeit sowie Trainingsinhalte zur Qualifizierung von Lehrkräften beschreibt. Die zentrale Zielsetzung bestand darin, lerntherapeutische Ansätze und Prinzipien, die üblicherweise nur in klein(st)en Fördergruppen realisiert werden (können), auch in größeren und heterogenen schulischen Lerngruppen von ca. zwölf Kindern umzusetzen. Der gewählte Ansatz eines symbiotischen Implementationsprozesses erwies sich dabei als äußerst fruchtbar, indem er zu der Entwicklung, Auswahl und Zusammenstellung einer hohen Anzahl detailliert beschriebener Programmelemente (etwa Methoden, Materialien, Abläufe, Regelungen, Strukturen, PC-Programme) führte, denen aufgrund ihrer Detailtiefe deutlich anzumerken ist, dass die schulpraktische Perspektive im Entwicklungsprozess umfassend berücksichtigt und sinnvoll mit aktuellem Forschungswissen verbunden werden konnte. In diesem Sinne leistete das Vorhaben einen Beitrag zur Überwindung der häufig beklagten Theorie-Praxis-Kluft. Eine detaillierte Beschreibung des Trainings erfolgt im zweiten Band dieser Arbeit. Die Darstellung

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies impliziert jedoch keine Benachteiligung des weiblichen oder dritten Geschlechts, sondern soll im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral verstanden werden.

der theoretischen und empirischen Grundlagen sowie der Evaluation des Trainings im Hinblick auf die Rechtschreibleistungen in drei Studien sind zentrale Gegenstände des ersten Bandes der vorliegenden Arbeit. Diese drei Studien, die im Verlauf des Entwicklungsprozesses des Trainings durchgeführt worden waren, dienten insbesondere der formativen Evaluation der jeweiligen Programmfassungen und wurden daher als empirische Begleitung des symbiotischen Entwicklungsprozesses aufgefasst. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine Wirksamkeit des Trainings hin. Die Trainingseffekte übertreffen die seitens der empirischen Forschung ermittelten üblichen Schulbesuchseffekte um das Zwei- bis Dreifache. Insbesondere bei explizit trainierten Schreibstrategien zeigen sich deutliche Fehlerreduzierungen. Aus zwei Gründen ergibt sich dennoch weiterer Forschungsbedarf: Einerseits ist es aufgrund verschiedener organisatorischer und struktureller Schwierigkeiten insgesamt nicht gelungen, den Anforderungen einer methodisch einwandfreien Evaluation gerecht zu werden. Insbesondere bestehen erhebliche inhaltlich und empirisch begründete Zweifel an der Zuverlässigkeit der Daten der im Rahmen der durchgeführten Studien eingesetzten Warte-Kontrollgruppe. Da das Training auch mit Ziel entwickelt wurde, die Lernvoraussetzungen günstig zu beeinflussen, wäre es andererseits von hohem Interesse, das Programm auch im Hinblick auf dessen motivationale und emotionale Wirkungen zu evaluieren.

## 2 Einleitung

Es ist unumstritten, dass die Fähigkeit des Rechtschreibens eine hohe Relevanz für die schulische Bildung, für den beruflichen Werdegang und insgesamt für die gesellschaftliche Teilhabe hat. Der Beherrschung der Schriftsprache kommt „für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Informationen, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben“ eine besondere Bedeutung zu (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 13).

Da die orthografische Kompetenz als bedeutender Faktor für Übergangsempfehlungen gilt (Valtin et al., 2003) und Rechtschreibfehler in Bewerbungsschreiben in vielen Berufsfeldern die Chancen reduzieren (Scheerer-Neumann, 2018) wirken sich orthografische Kompetenzen nicht nur auf Bildungsbiografien aus, sondern auch auf Lebensverläufe insgesamt. Die Schlüsselkompetenz Schreiben hat demnach eine hohe Relevanz für soziale Entwicklungsmöglichkeiten (Suchodoletz, 2010).

Vor diesem Hintergrund erscheint es schwerwiegend, dass bundesweit etwa 22% aller Schüler der vierten Klasse im Bereich Orthografie nicht den definierten Mindeststandard<sup>2</sup> der Kultusministerkonferenz (KMK) erreichen; in NRW liegt ihr Anteil sogar mit 24% noch höher (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017).

Aus diesem Grund verwundert es kaum, dass Auffälligkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu den häufigsten schulischen Problemen gehören (Schneider & Berger, 2011).

Rechtschreibschwierigkeiten stellen daher pädagogische Problemstellungen dar, die unter Zuhilfenahme pädagogischer Mittel positiv unterstützt werden können (Naegele & Valtin, 2001).

Da die meisten Kinder in der Schule lesen und schreiben lernen und der Erfolg des Lernens auch von der Gestaltung des Unterrichts abhängt (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2020), wird die Frage aufgeworfen, wie die schulischen Bemühungen gestaltet sein sollten, damit alle Kinder, also insbesondere auch jene, die hier besonders große Schwierigkeiten aufweisen, diese zentrale Kulturtechnik erwerben können.

Dabei gehen erhebliche Rechtschreibschwierigkeiten nicht selten mit Problemen in der Konzentration, Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude oder dem akademischen Selbstkonzept einher (Schuchardt & Mähler, 2021). Daher sollte diese Frage aus einer umfassenderen Perspektive beantwortet werden, die das komplexe Bedingungsgefüge von Rechtschreibschwierigkeiten berücksichtigt.

Als Orientierungshilfe dient dabei die lerntherapeutische Perspektive: Diese befasst sich in der Regel mit den gestörten Lernprozessen unter Berücksichtigung des Lerninhalts und der Auswirkung auf die beteiligten Personen (Breuninger, 2000). Die Lerntherapie wird als Verbindung von psychotherapeutischen und fachdidaktischen Komponenten beschrieben (Bender et al., 2017), etwa indem pädagogische und kinderpsychotherapeutische Verfahren kombiniert und die Eltern sowie Lehrkräfte in die Intervention einbezogen werden. Neben der Empfehlung von lerntherapeutischer Unterstützung für Kinder, bei denen massive Lernschwierigkeiten (z.B. LRS oder Rechenschwäche) zusammen mit psychischen Problemen oder

---

<sup>2</sup> Diese Stufe ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend beherrscht wird, manche Wörter mit <sp> oder <st> am Wort- oder Morphemanfang falsch verschriftet werden und der Umgang mit Ableitungen, Präfixen und der Groß- bzw. Kleinschreibung (v.a. von abstrakten Nomen) noch nicht sicher beherrscht wird (vgl. Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich und Haag (2017)).

Verhaltensauffälligkeiten bestehen, wird Lerntherapie auch für leistungsschwache Schüler empfohlen, für die es in der Schule kein angemessenes Förderangebot gibt (Scheerer-Neumann, 2018).

Auch wenn fehlende angemessene Förderangebote in der schulischen Praxis vorkommen und dies unter Ressourcen-, Qualifikations- und Organisationsgesichtspunkten erklärbar sein mag (vgl. Groß Ophoff, Koch, Hosenfeld & Helmke, 2006), steht dies im Widerspruch zu den pädagogischen Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ und daraus abgeleiteten Erlassen der Bundesländer, wonach sich der Unterricht nach dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes und dessen Lernerfolgen und –problemen zu richten habe, wobei auch das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsfreude gestärkt werden soll (Kultusministerkonferenz, 2011).

„Damit wird es nun zur Verpflichtung von Schulen Fördermöglichkeiten zu entwickeln, die im Rahmen der Schule Schüler mit Schwächen in vielen Bereichen unterstützen“ (Balke-Melcher, Schuchardt, Wolpers & Mähler, 2016, S. 18).

Vor dem Hintergrund, dass – „abgesehen von der geteilten Zuwendung der Lehrperson auf alle Lernenden in einer Schulklasse und dem ungeteilten Eingehen auf individuelle Bedürfnisse in einer therapeutischen Einzelsitzung – die inhaltlichen Unterschiede zwischen gutem Rechtschreibunterricht und einer guten Rechtschreibtherapie fließend sind“ (Corvacho del Toro & Thomé, 2018, S. 133), stehen der Mangel an passenden schulischen Angeboten und die Praxis, in diesen Fällen lerntherapeutische Angebote zu berücksichtigen, in Verbindung mit der Einschätzung, dass bei Schülern, die zu weit vom Lernstand der Klasse entfernt sind, eine intensivere Unterstützung erforderlich ist. Diese intensivere Unterstützung soll dabei an die individuellen Probleme im Hinblick auf die Leistungsproblematiken, aber auch auf die emotionalen und motivationalen Sekundärsymptome der Kinder angepasst sein. Eine derartige individuelle Anpassung stellt selbst bei Gruppengrößen von 6 bis 8 Kindern, wie sie bei inner-schulischen Zusatzkursen üblich ist, eine erhebliche Herausforderung dar (Scheerer-Neumann, 2008). Aus diesem Grund bedarf es anderer Organisationsformen als die schulische Förderung im Kurssystem (Klicpera et al., 2020).

In diesem Zusammenhang gewinnt der response to intervention-Ansatz, RTI (vgl. Blumenthal et al., 2014; Ricken, 2014) zunehmend an Bedeutung. RTI kann als gestufter Förderansatz in Schule aufgefasst werden, der drei Förderebenen unterscheidet: den regulären Unterricht, die Kleingruppenförderung und die Einzelförderung (Balke-Melcher et al., 2016). Abhängig vom

Ausmaß und der Qualität der jeweiligen Schwierigkeiten werden die Kinder in dem für sie geeigneten Setting gefördert. Durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen wird überprüft, welcher Förderrahmen für sie aktuell am geeignetsten erscheint (ebd.). Die Einzelförderung findet dabei durch spezialisierte Fachkräfte, etwa Sonderpädagogen oder Lerntherapeuten statt (vgl. Blumenthal et al., 2014; Hartmann & Müller, 2009).

Der Einsatz von Lerntherapeuten in der Schule ist nach Auffassung Rickens (2014) mit zahlreichen Vorteilen verbunden, u.a. weil diese flexibler und unmittelbarer fördern und Förderkonzepte individuell anpassen können und zudem neue Perspektiven einbringen sowie vermittelnd gegenüber Eltern auftreten können. Darüber hinaus könne die Förderung früher ansetzen, der Transfer des Gelernten in schulische Lernsituationen gelinge leichter, finanzielle Hürden fielen weg und es finde weniger Stigmatisierung statt.

In einer Untersuchung zur Wirksamkeit der innerschulischen Lernförderung durch externe Lerntherapeuten in Anlehnung an das RTI gelangen die Autorinnen und Autoren zu der Einschätzung, dass es sich dabei um ein „vielsprechendes weiter zu erforschendes Modell gegenüber der üblichen schulinternen Förderung“ handle (Balke-Melcher et al., 2016, S. 27).

Allerdings wird hier auch ein Spannungsfeld deutlich: Was kann und soll Schule im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher Kinder leisten? Was kann sie alleine bewerkstelligen und an welchen Stellen benötigt sie weitere Ressourcen, Unterstützung und Strategien? Und wie erfolgt die konkrete Abgrenzung und Zusammenarbeit mit außerschulischer Lernförderung und (ggf. innerschulischer) Lerntherapie? Diese Fragen sind dabei sowohl vor dem Hintergrund zu diskutieren, dass die Herstellung einer positiven Lernstruktur gleichermaßen das Ziel integrativer Lerntherapie wie von guter Pädagogik ist (Breuninger, 1999), als auch vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass die von Lerntherapieinstituten betreuten Kinder mehrheitlich nicht die teilweise strengen (Finanzierungs-)Voraussetzungen für Lerntherapie erfüllen (Klein, 2018).

Aus diesen Fragestellungen heraus entwickelte sich ein kommunales Projekt, in dessen Rahmen das hier dargestellte und evaluierte Rechtschreibtraining [Förderuniversum], kurz: [FU], entwickelt worden ist. Die zugrundeliegende bildungspolitische Diskussion (die neben den Fragen zur Qualität von Förderung und Chancengerechtigkeit auch Zuständigkeitsfragen und – in der Konsequenz - Fragen zur Finanzierung aufwarf) wird hier nicht weiter vertieft, da sie nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Für das weitere Verständnis ist relevant, dass die Absicht des kommunalen Vorhabens darin bestand, Grundschulen theoretisch fundiertes Wissen zur Verfügung zu stellen sowie wirksame und praktisch nutzbare Instrumente und Methoden zu implementieren, mit denen rechtschreibschwache Schüler unter expliziter Berücksichtigung des komplexen Bedingungsgefüges von Rechtschreibschwierigkeiten in gesteigertem Ausmaß von schulischer Förderung durch Lehrkräfte profitieren können.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden insbesondere drei Modelle herangezogen, die als vielversprechend für die Auswahl und Strukturierung der bei der Trainingsentwicklung zu berücksichtigenden theoretischen Konstrukte, bewertet worden waren:

1. Das *Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS* (Scheerer-Neumann, 2018).
2. Das Modell *Teufelskreis Lernstörungen* (Betz & Breuninger, 1987), dessen systemische Betrachtungsweise das Grundgerüst für die integrative Lerntherapie bildet (Bender et al., 2017) und dessen zentraler Nutzen darin gesehen wurde, Anhaltspunkte für eine pädagogische Transformation von einem Teufelskreis der Lernstörungen zu einem „Engelskreis“ sich positiv verstärkender Mechanismen zu identifizieren (vgl. Goy, Valtin & Hußmann, 2017; Nühlig, 2008).
3. Das Modell des *Sichtbaren Lehrens und Lernens* (Hattie, 2015), welches sich auf die Ergebnisse einer Meta-Meta-Analyse zu Einflussfaktoren für schulischen Erfolg stützt und starke Beachtung in der pädagogischen Forschung und Praxis gefunden hat.

Da das Ziel neben der Trainingsentwicklung ebenso in der Implementation des Trainings in der schulischen Praxis (im Rahmen des Förderunterrichts) bestand, wurden darüber hinaus Erkenntnisse der pädagogischen Implementationsforschung berücksichtigt.

Wenngleich der Ausgangspunkt dieser Arbeit demnach eine praktische Fragestellung war, erfolgte die Auswahl und Entwicklung dieses Wissens, der Instrumente und Methoden unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem Forschungsbereich LRS und der damit verbundenen theoretischen Konstrukte.

Das konkrete Ziel dieser Arbeit besteht in der Evaluation des Trainings im Hinblick auf die Verbesserung der Rechtschreibleistungen von Kindern der dritten und vierten Grundschulklassen.

### 3 Theorie

Die Darstellung der für das weitere Verständnis relevanten theoretischen Konstrukte und Forschungsbefunde orientiert sich weitgehend an der Struktur des *Mehrebenenmodells zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS* (Scheerer-Neumann, 2018). Dieses Modell bietet nach Auffassung des Verfassers eine aktuelle und vergleichsweise kompakte sowie übersichtliche Ordnung der identifizierten Einflussgrößen und des Bedingungsgefüges und dient daher dem vertieften Verständnis des Gegenstandsbereichs „Rechtschreibschwierigkeiten“. Aus diesem Grund wird es den weiteren Ausführungen vorangestellt (siehe *DAS MEHREBENENMODELL*<sup>3</sup>, S. 9).

Im nachfolgenden Kapitel stehen die auffälligen *LESE- UND RECHTSCHREIBLEISTUNGEN* (S. 14) im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund des ungestörten Schriftspracherwerbs werden hier die Erkenntnisse und Forschungsbefunde zum gestörten Schriftspracherwerb dargestellt. Neben der Begriffsbestimmung und der Phänomenologie dieser Schwierigkeiten, sind auch Erkenntnisse zur Diagnostik und Förderung Gegenstand der Ausführungen.

Im anschließenden Kapitel *KOMBINIERT FÖRDERUNG BEI RECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN* (S. 63) folgt eine detaillierte Darstellung weiterer im Mehrebenenmodell verorteter Faktoren, die seitens der Forschung im Zusammenhang mit Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird auch das *MODELL „TEUFELSKREIS LERNSTÖRUNGEN“* (S. 82) dargestellt, da es die Wechselwirkungen verschiedener Faktoren des Mehrebenenmodells beschreibt und daher aus diesem Modell konkrete Implikationen für die Trainingsentwicklung abgeleitet worden waren.

Ergänzend zu den spezifisch auf den Gegenstandsbereich „Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten“ bezogenen Faktoren und Forschungsfragen, werden an dieser Stelle auch Forschungsbefunde aus einer allgemeineren Perspektive der pädagogischen Wirkungsforschung berichtet, sofern diese als relevant für die Trainingsentwicklung beurteilt worden waren (siehe *EMPIRISCHE BEFUNDE ZU WEITEREN RELEVANTEN DETERMINANTEN*, S. 90).

---

<sup>3</sup> Um die Orientierung innerhalb des Dokuments zu erleichtern, werden Verweise auf andere Textstellen innerhalb dieser Arbeit (etwa Kapitel, Abschnitte, Textstellen, Grafiken und Tabellen) immer in kursiven Kapitälchen dargestellt, z.B. siehe *DARSTELLUNG AUSGEWÄHLTER INTERVENTIONSPROGRAMME*. Seitenzahlen *ohne* Bindestriche (z.B. S. 2) verweisen auf Seiten im Band I dieser Arbeit, während sich Seitenangaben *mit* Bindestrichen (z.B. S. - 2 -) auf den zweiten Band dieser Arbeit beziehen.

Das nachfolgende Kapitel *MAßNAHMENENTWICKLUNG UND –IMPLEMENTATION* (S. 104) widmet sich aus einer implementationswissenschaftlichen Perspektive der Fragestellung, wie pädagogische Innovationen nachhaltig in der schulischen Praxis verankert werden können und welche Rahmenbedingungen und Prozesse hierfür nötig sind.

Die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit schließen mit einer Beschreibung der praktischen Implikationen ab, die sich aus der Gesamtschau der berücksichtigten Modelle sowie der in diesen aufgegriffenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse für die Trainingsentwicklung des hier evaluierten Rechtschreibtrainings ergeben (siehe *KONSEQUENZEN DES FORSCHUNGSSTANDES FÜR DIE TRAININGSENTWICKLUNG*, S. 112).

Die ausführliche Beschreibung des Trainings selbst ist Gegenstand des zweiten Bandes dieser Arbeit (Band II: *DAS TRAINING [FÖRDERUNIVERSUM]*)

### 3.1 Das Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann

Mit dem Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS<sup>4</sup> (Scheerer-Neumann, 2018) wird der Versuch unternommen, diejenigen Faktoren und Wechselwirkungen darzustellen und in eine Ordnung zu bringen, die von der Forschung im Zusammenhang mit erheblichen Lese- und Rechtschreibproblemen als besonders relevant bewertet werden (ebd.). Dabei erhebt das Modell keinen Anspruch auf eine abschließende Berücksichtigung und Darstellung sämtlicher Faktoren und Einflussgrößen bei Rechtschreibschwierigkeiten.

Den Ausgangspunkt des Modells stellen die in der Regel gut beobachtbaren Defizite im Lesen und/oder Rechtschreiben dar. Die Qualität und Quantität dieser Defizite hängen mit zahlreichen Faktoren zusammen oder werden von diesen beeinflusst. Diese Faktoren werden in dem Modell auf drei Dimensionen angeordnet, die jedoch –wie durch die im Modell dargestellten Pfeile im Modell visualisiert wird - in verschiedenster Weise miteinander interagieren (*ABBILDUNG 1*).

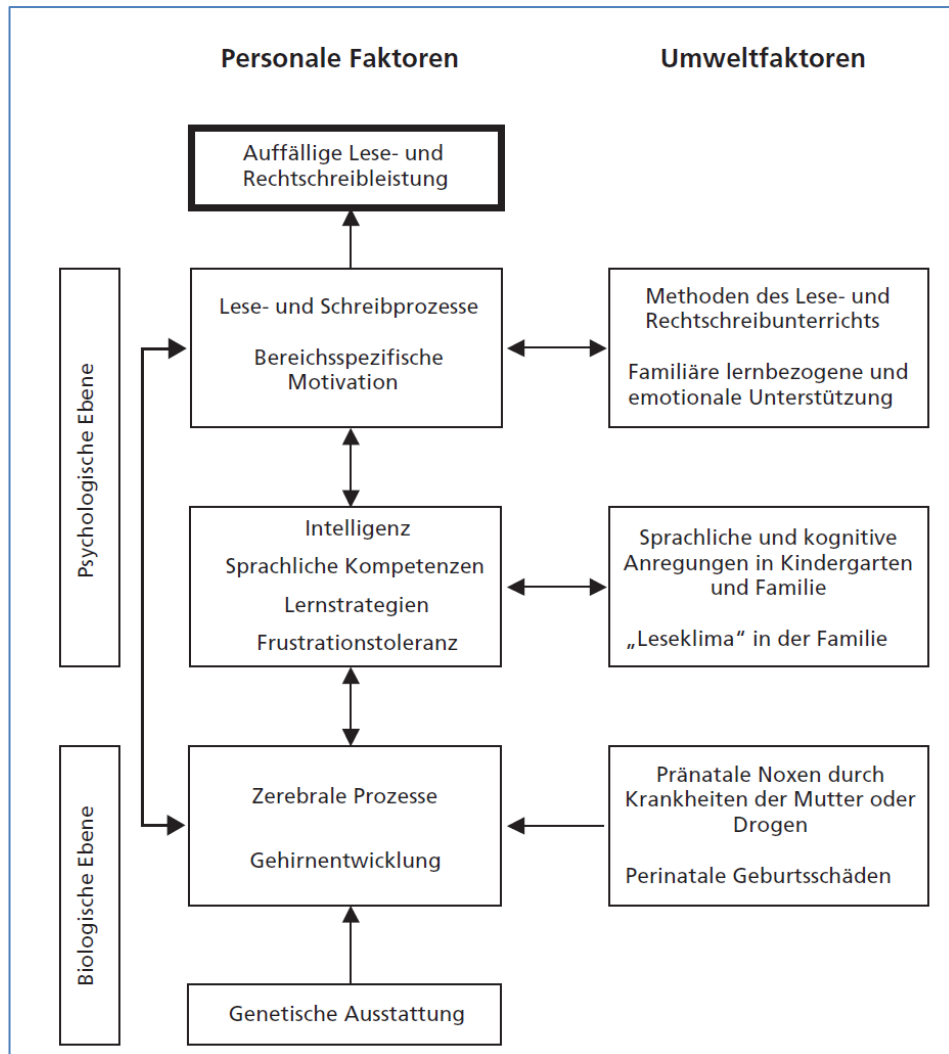
---

<sup>4</sup> In den weiteren Ausführungen wird aufgrund der besseren Lesbarkeit das „Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS“ als „Mehrebenenmodell“ oder „Modell“ bezeichnet.



**Abbildung 1**

Das Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS (nach Scheerer-Neumann, 2018)



Bei diesen drei Dimensionen handelt es sich (a) um die Unterscheidung zwischen personalen und Umweltfaktoren, also um Anlage und Umwelt als Determinanten für Entwicklung, (b) darüber hinaus unterscheidet das Modell (insbesondere im Hinblick auf die personalen Faktoren) zwischen der biologischen sowie der psychologischen Ebene. Schließlich (c) führt das Modell eine weitere Ebene ein, die spezifisch für den Gegenstandsbereich „Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten“ ist und die die inhaltliche Nähe bzw. Unmittelbarkeit der jeweiligen Faktoren für die konkreten Symptome abbildet. Hier unterscheidet das Modell daher proximale Faktoren (nah am Symptom) von distalen Faktoren, die vergleichsweise entfernt vom Symptom sind (aber dennoch mit diesen zusammenhängen oder auf diese einwirken können). Scheerer-Neumann (2018) verweist darauf, dass sich die unterschiedlichen Perspektiven auf Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten, die sich anhand des Modells verorten

lassen (etwa die psychologische und die biologische) nicht gegenseitig ausschließen würden, sondern als gegenseitige Ergänzungen betrachtet werden sollten.

Innerhalb dieser beschriebenen dreidimensionalen Struktur lassen sich die für Lese- und Rechtschreibprobleme relevanten Faktoren und deren Wechselwirkungen schematisch anordnen: Zu den proximalen psychologischen Personenfaktoren zählt Scheerer-Neumann die direkt auf das Lesen oder Schreiben bezogenen kognitiven Prozesse, die bereichsspezifische Motivation sowie das bereichsspezifische Selbstkonzept.

Die etwas symptomferneren (distalen) psychologischen Personenfaktoren bestünden demgegenüber in allgemeineren kognitiven Kompetenzen, wie der verbalen Intelligenz, der Sprachentwicklung und der metasprachlichen Entwicklung (z.B. phonologische Bewusstheit). Darüber hinaus zählt Scheerer-Neumann auch Faktoren wie die allgemeine Anstrengungsbereitschaft oder die Leistungsmotivation zu den distalen psychologischen Personenfaktoren.

Bei der Zuordnung zu proximalen biologischen Personenfaktoren verweist Scheerer-Neumann auf die zerebralen Prozesse, die etwa durch bildgebende Verfahren sichtbar gemacht werden könnten sowie auf den Prozess der Gehirnentwicklung, der sich auch nach der Geburt noch fortsetze. Die genetische Ausstattung, die ebenfalls Einflüsse auf kognitive Kompetenzen und lernrelevante Persönlichkeitsfaktoren hat, ordnet sie in ihrem Modell den distalen biologischen Personenfaktoren zu.

Scheerer-Neumann betont, dass es Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen gebe. So konnte etwa durch Shaywitz et al. (2004) nachgewiesen werden, dass nicht nur neuronale Strukturen auf die psychischen Prozesse beim Schriftspracherwerb wirken, sondern auch umgekehrt diese Strukturen durch Lernprozesse verändert würden.

Die Beeinträchtigung der Gehirnentwicklung durch Noxen, etwa durch Infektionskrankheiten oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft oder durch Hirnschädigungen während der Geburt stellen für Scheerer-Neumann Beispiele für proximale biologische Umweltfaktoren dar.

Faktoren, die die für den Schriftspracherwerb grundlegenden kognitiven Faktoren beeinflussen, beispielsweise sprachliche Anregungen im Kindergarten und in der Familie, betrachtet Scheerer-Neumann (2018) als distale psychologische Umweltfaktoren.

Als proximale psychologische Umweltfaktoren für Lese- und/oder Rechtschreibprobleme betrachtet das Modell schließlich etwa die entsprechende Didaktik und den Förderunterricht sowie die häusliche Unterstützung. Die Umweltfaktoren werden im Rahmen des Modells je

nach Ausprägung als Risiko- oder Schutzfaktoren für Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet. Dabei wird eine enge Wechselwirkung zwischen den Personen- und Umweltfaktoren angenommen.

Nach Auffassung Scheerer-Neumanns (2018) mache das Modell auf die große Vielfalt möglicher Forschungsfragen aufmerksam. So leite es etwa unter anderem zu zielgerichteten Fragestellungen über mögliche Ursachen der Symptome, lenke aber gleichzeitig auch die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung und Bewertung erfolgversprechender Interventionen.

Dieser Sichtweise schließt sich der Verfasser an. Aus diesen Gründen orientieren sich die weiteren Ausführungen an der Struktur des Mehrebenenmodells, bzw. lassen sich in dieser Struktur thematisch verorten (vgl. *TABELLE 1*).

Im Vorgriff auf die Ausführungen im Abschnitt *FÖRDERUNG* (S. 29) sei angemerkt, dass nach aktuellem Kenntnisstand Förderstrategien am erfolgreichsten sind, wenn sie diejenigen Faktoren berücksichtigen, die im Mehrebenenmodell der proximalen psychologische Ebene zugeordnet werden (Scheerer-Neumann, 2018). Da eine Auseinandersetzung mit diesen Faktoren den höchsten praktischen Verwertungsnutzen im Hinblick auf die konkrete Zielsetzung dieser Arbeit erwarten ließ, wurde ihnen eine vergleichsweise höhere Relevanz beigemessen, als den Faktoren der biologischen Ebene. Die Übersichtsarbeit von Schulte-Körne, Warnke und Remschmidt (2006) betrachtet diese Faktoren der biologischen Ebene eingängig.

Im Hinblick auf die spezifischen Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit wurde das Mehrebenenmodell auch als Raster zur Verortung weiterer Faktoren betrachtet (siehe *TABELLE 1*). Dabei wurden Fragen zur erfolgreichen Implementation von Trainingsprogrammen in Schulen in das Modell aufgenommen und der (distalen) Umweltseite zugeordnet. Ebenfalls im Rahmen der Umweltfaktoren, allerdings mit vergleichsweise größerer Nähe zum eigentlichen Lernprozess, werden die Einflüsse der Lehrenden betrachtet.

Darüber hinaus wurden situative Anstrengungsbereitschaft bzw. Engagement sowie die emotionale Befindlichkeit expliziter bei den proximalen psychologischen Faktoren berücksichtigt. Dafür spricht, dass diese lernerbezogenen Faktoren, wie beschrieben werden wird, sehr spezifisch mit den situativen Rahmenbedingungen und jeweiligen Lerngegenständen und Aufgaben im Zusammenhang stehen können. Die für das Lernen und die Leistung ebenfalls (wenngleich eher mittelbar) relevanten Konstrukte Selbstregulation und soziale Kompetenz wurden den distalen psychologischen Personenfaktoren zugeordnet.

Die für die verschiedenen Faktoren relevanten Textstellen innerhalb dieser Arbeit können der TABELLE 1 entnommen werden. In der Gesamtschau verdeutlicht die Tabelle damit die Vielfältigkeit und Komplexität des Gegenstandsbereichs. Diese Vielfältigkeit führt aber auch zu dem Problem, dass einige der genannten Faktoren aufgrund ihrer hohen Bedeutungen eine weit ausführlichere Darstellung verdient hätten, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich ist. Der Umfang ihrer Darstellung beschränkt sich auf diejenigen Aussagen und Befunde, die eine unmittelbare Implikation für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit aufweisen.

Tabelle 1

Das Mehrebenenmodell als Ordnungsraster der vorliegenden Arbeit

### Auffällige Lese- und Rechtschreibleistung

- DER GESTÖRTE SCHRIFTSPRACHERWERB (S. 22)

## Proximale psychologische Faktoren

### Personale Faktoren

#### Lese- und Schreibprozesse

- ERSCHEINUNGSBILDER UND URSACHEN (S. 26)

#### Lernmotivation

- LERNMOTIVATION (S. 68)
- SELBSTBESTIMMUNG (S. 68, S. 84)

#### Bereichsspezifisches Selbstkonzept

- SELBSTKONZEPT (S. 70)

#### Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit

- SELBSTWIRKSAMKEIT (S. 71, S. 83)

#### Emotionale Befindlichkeit

- LEISTUNGSANGST (S. 81, S. 83)

#### Situative Anstrengungsbereitschaft

- FEHLER! VERWEISQUELLE KONNTE NICHT GEFUNDEN WERDEN. (S. Fehler! Textmarke nicht definiert., S. 98, S. 135, S. 77, S. 97, S. 135, S. 87)

### Umweltfaktoren

#### Methoden des Lese- und Rechtschreibunterrichts

- FÖRDERUNG (S. 29, S. 93, S. 131, S. 95, S. 132, S. 95, S. 132, S. 97, S. 135)
- DARSTELLUNG AUSGEWÄHLTER INTERVENTIONS-PROGRAMME (S. 38)
- LERNDIALOG (S. 84)
- ZIELE und Lernzielhierarchisierung (S. 91, S. 129, S. 92)
- FEEDBACK UND FORMATIVE EVALUATION (S. 100, S. 137)

#### (Familiäre) lernbezogene und emotionale Unterstützung

- ELTERNUNTERSTÜTZUNG BEIM LERNEN (S. 34, S. - 99 -, S. - 115 -)
- KLASSENZUSAMMENHALT (S. 99, S. 135)

#### Einflüsse der Lehrenden

- LEHRERERWARTUNGEN (S. 92, S. 130)
- KLARHEIT DER LEHRPERSON (S. 96, S. 133)
- BEZIEHUNGSDIALOG (S. 83, S. 69, S. 99, S. 136)
- KLASSENFÜHRUNG (S. 97, S. 134)
- REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (S. 97, S. 134)

## Distale (psychologische) Faktoren

### Intelligenz

- ALLGEMEINE INTELLIGENZ (S. 23)

### Allgemeines Selbstkonzept

- SELBSTKONZEPT (S. 69)

### Allgemeine Selbstwirksamkeit

- SELBSTWIRKSAMKEIT (S.70)

### Phonologische Bewusstheit

- PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT (S. 20, S. 26)

### Lernstrategien

- LERNSTRATEGIEN (S. 45, S. 79, S. 95, S. 132)

### Selbstregulation

- SELBSTREGULATION (S. 73, S. 65, 79, S. 137, S. - 119 -)

### Frustrationstoleranz und emotionale Befindlichkeit

- LERN- UND LEISTUNGSEMISSIONEN (S. 76)

### Leistungsmotivation

- LEISTUNGSMOTIVATION (S. 67)

### Soziale Kompetenz

- SOZIALKOMPETENZ (S. 100, S. 137)

### Veränderungs- und Implementationsprozesse

- QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSSYSTEM (S. 102, S. 138)
- IMPLEMENTIERUNG VON PROGRAMMEN (S. 32)
- ERKENNTNISSE ZUR MAßNAHMENENTWICKLUNG UND –IMPLEMENTATION (S. 104)
- SYMBIOTISCHE IMPLEMENTATIONSSTRATEGIE DES [FU] (S. 112)

Bevor auf die einzelnen Faktoren eingegangen wird, wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Ausgangspunkt des Modells, den auffälligen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen vorangestellt.

### 3.2 Auffällige Lese- und Rechtschreibleistung

Während in dieser Arbeit bislang lediglich von Rechtschreibschwierigkeiten, bzw. auch *erheblichen* (Lese- und) Rechtschreibschwierigkeiten die Rede war, ist für das weitere Verständnis eine detailliertere Darstellung dieser Problematik erforderlich. Den nachfolgenden Ausführungen soll vorangestellt werden, dass aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit der Fokus auf das Problem *Rechtschreiben* und weit weniger auf den Lerngegenstand *Lesen* gerichtet wird. Für beide Teilprozesse des Schriftspracherwerbs werden ähnliche Entwicklungsprozesse angenommen (vgl. Perry & Ziegler, 2004; Scheerer-Neumann, 2007), die auf mehreren Ebenen parallel verlaufen und sich gegenseitig beeinflussen (Klicpera et al., 2020), aber nur in mittlerer Höhe korrelieren (Moll, Wallner & Landerl, 2012).

Da inzwischen eine relative Einigkeit darin besteht, dass die gestörte Rechtschreibentwicklung am ehesten vor dem Hintergrund des *ungestörten* Rechtschreiberwerbs verstanden werden kann (Bender et al., 2017; Scheerer-Neumann, 2018) soll in einem ersten Schritt der aktuelle Wissensstand zu Modellen der ungestörten Rechtschreibentwicklung dargestellt werden.

Die Kenntnis dieser Modelle erlaubt ein besseres Verständnis für den Lernvorgang und eine bewusstere Planung des Lese- und Schreibunterrichts, aber auch der Intervention bei Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens (Klicpera et al., 2020, S. 299).

### 3.2.1 Der ungestörte Schriftspracherwerb

Die Ausgangsbasis dieser Modelle stellt die Tatsache dar, dass die (deutsche) Orthografie linguistisch insgesamt gut beschreibbar ist und bestimmten Logiken folgt (Scheerer-Neumann, 2018): So ist das deutsche Schriftsystem phonographisch (orientiert an der gesprochenen Sprache), morphembezogen und verdeutlicht syntaktische Strukturen. Die gesprochene und die geschriebene Sprache korrespondieren auf der Ebene der Phoneme und der Grapheme, teilweise in 1:1-Bezügen, häufig jedoch auch in 1:N oder N:1-Bezügen. Die richtige Schreibweise lässt sich dabei häufig durch die Position und/oder den phonemischen/graphemischen Kontext innerhalb der Silbe oder dem Morphem auflösen (z.B. Kennzeichnung von Lang- und Kurzvokalen). Als weitere zentrale Aspekte der deutschen Rechtschreibung nennt Scheerer-Neumann (2018) die Morphemkonstanz, also die Gleichschreibung von Morphemen (Wortstammprinzip), die Großschreibung von Satzanfängen und Substantiven, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Interpunktion zur Verdeutlichung der syntaktischen Aspekte eines Satzes/Textes. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich „Orthografie“ werden Fuhrhop (2009), Naumann (2006) und Ritter (2000) empfohlen.

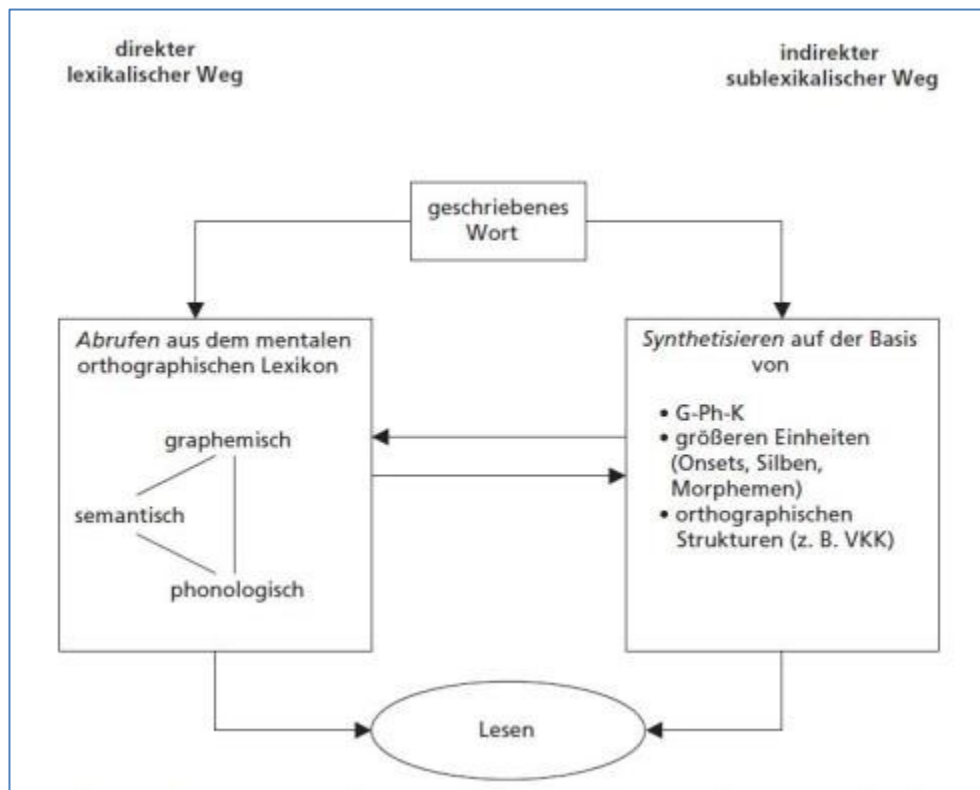
Über die grundlegenden linguistischen Einheiten der Orthografie existiert allerdings in der orthografiethoretischen und rechtschreibdidaktischen Forschung bislang kein Konsens. Corvacho del Toro und Thomé (2018) unterscheiden in diesem Zusammenhang silbenorientierte Ansätze von linguistischen Theorien, die die Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie Morpheme als zentrale analytische und didaktische Einheiten definieren. Diese unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen führten demnach zu unterschiedlichen Modellen des Schriftspracherwerbs (vgl. Naumann, 2014; Siekmann, 2011). Der orthografiethoretische Diskurs soll an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden. Stattdessen soll auf jene verbreiteten Modellvorstellungen eingegangen werden, die bei der Entwicklung des Trainings berücksichtigt worden sind.

Lesen und Schreiben lassen sich als kognitive Prozesse beschreiben. Zu der Frage, um welche kognitiven Prozesse und Verarbeitungsstrategien es sich hierbei bei geübten Lesern und Schreibern konkret handelt, wurden unterschiedliche theoretische Ansätze entwickelt (einen Überblick über die verschiedenen Modellvorstellungen liefern Klicpera et al. (2020)). Ein

besonders einflussreiches stellt das in *ABBILDUNG 2* dargestellte Zwei-Wege-Modell des Wortlesens dar (Coltheart, 2007) das für den deutschen Sprachraum überprüft worden ist (vgl. Scheerer, 1987; J. C. Ziegler, Perry & Coltheart, 2000) und dessen Gültigkeit auch für das Rechtschreiben angenommen wird (vgl. Perry & Ziegler, 2004; Scheerer-Neumann, 2007).

## Abbildung 2

Grundstruktur des Zwei-Wege-Modells des Wortlesens



Anmerkung. Darstellung von Scheerer-Neumann (2018) in Anlehnung an Coltheart 1978, 2007).

Das Modell nimmt an, dass beim Lesen (und Schreiben) zwei prinzipiell separate Verarbeitungswege genutzt werden können. Beim *direkten Weg* erkennt der Leser die Graphem- oder Morphemfolgen unmittelbar und kann sie aus dem Langzeitgedächtnis, genauer dem mentalen orthografischen Lexikon abrufen (Sichtwörter) (Scheerer-Neumann, 2018). Das mentale orthografische Lexikon wird als Bestandteil des mentalen sprachlichen Lexikons aufgefasst, welches sowohl die Bedeutung von Wörtern als auch deren phonologische Form und graphemische Struktur in abstrakter Weise umfasst. Der *indirekte Weg* hingegen erfordert zunächst eine lautsprachliche Synthese (Erstellung eines phonologischen Codes) auf der Basis von Graphemen, aber auch größeren Einheiten wie Silben und bereits bekannten Morphemen und unter Berücksichtigung orthografischer Strukturen. Dabei verfügt auch der indirekte Weg über einen Zugang zum mentalen sprachlichen Lexikon. Dieser ermöglicht etwa den Abruf der Bedeutung zum erlesenen Wort.

Während das Zwei-Wege-Modell versucht, kognitive Prozesse zu beschreiben, die bei geübten Lesern und Schreibern stattfinden, widmen sich Modelle zur Lese- und Rechtschreibentwicklung der Frage, wie sich die entsprechenden Fähigkeiten *entwickeln*.

Der bereits vorschulisch beginnende Schriftspracherwerb wird dabei häufig als typische Abfolge von sich entwickelnden Kompetenzen beschrieben, die je nach Modellvorstellung leicht variieren, in ihren Grundstrukturen jedoch weitgehend übereinstimmen (vgl. Frith, 1986; Günther, 1995; Scheerer-Neumann, 2018). Am verbreitetsten ist das Modell von Frith, das drei Stufen des Schriftspracherwerbs unterscheidet (Frith, 1986) und dessen Gültigkeit von Mannheim (1994) belegt wurde. Auf einer ersten, der logografischen Stufe orientieren sich Kinder an visuellen Merkmalen eines Wortes. Diese Strategie wird zunehmend ersetzt durch die zweite, die alphabetische Strategie. Kennzeichnend ist hier der Erwerb von Buchstaben-Laut-Beziehungen. Geschriebene Wörter sind typischerweise lauttreu und orthografische Besonderheiten werden noch nicht berücksichtigt (E. Roth & Warnke, 2001b). Erst auf der dritten Stufe wird die orthografische Strategie zur korrekten Schreibung von Wörtern genutzt, indem Eigenschaften eines Wortes wie Morpheme und Silben im lexikalischen Gedächtnis gespeichert werden. Da Schülern in Deutschland frühzeitig relevante Laut-Buchstaben-Beziehungen vermittelt werden, wird die Notwendigkeit einer logografischen Stufe von einigen Autoren angezweifelt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Wimmer, Hartl & Moser, 1990).

Indem das Modell von Ehri, Perfetti, Rieben und Fayol (1997) die alphabetische Strategie weiter differenziert (a. voralphabetisch, b. partiell alphabetisch, d. entfaltet alphabetisch und c. konsolidiert alphabetisch) betonen auch sie die frühe Bedeutung dieser Strategie. So würden schon frühzeitig rudimentäre Laut-Buchstaben-Beziehungen zur Worterkennung genutzt, während die erkannten Einheiten zunehmend größer würden. Aus diesem Grund sind Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1999) der Meinung, dass dieses Modell den deutschen Schriftspracherwerb besser abbildet.

Allerdings werden diese Strategien zumeist nicht als streng abgrenzbare Phasen aufgefasst. Vielmehr stellen sie bestimmte Verarbeitungsmuster dar, die zwar in den verschiedenen Entwicklungsstufen dominant sind, jedoch gleichzeitig die nächste Stufe vorbereiten und darüber hinaus auch in höheren Stufen verfügbar bleiben und unter bestimmten Bedingungen reaktiviert werden können (Scheerer-Neumann, 2018).

Beide dargestellten Modellannahmen (Zwei-Wege-Modell und Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs) lassen sich in Beziehung zueinander setzen, indem den verschiedenen



Entwicklungsphasen die jeweils dominierenden Verarbeitungsstrategien zugeordnet werden können. So wird angenommen, dass sowohl in der logografischen Phase als auch bei voll ausgeprägten Lese- und Rechtschreibkompetenzen vor allem der direkte Verarbeitungsweg genutzt wird, während in der alphabetischen und orthografischen Stufe der indirekte Weg, der beim Schreiben mit der Anwendung von spezifischen Rechtschreibstrategien assoziiert ist, dominiert (siehe *TABELLE 2*).

**Tabelle 2**

*Grundstruktur des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs*

<b>Entwicklungsstufe/ Strategie</b>	<b>Lesen</b>	<b>Rechtschreiben</b>
<b>logographisch (direkt)</b>	Erkennen von Wörtern an visuellen Merkmalen/einzelnen Buchstaben	Auswendiglernen der Buchstaben weniger Wörter (z. B. Namen)
<b>alphabetisch (indirekt)</b>	Erlesen auf der Basis von G-Ph-K	lautorientiertes Schreiben auf der Basis von Ph-G-K
<b>orthographisch (indirekt)</b>	Lesen auf der Basis größerer Einheiten (Silben, Morpheme) und orthographischer Strukturen	alphabetisches Schreiben, überformt durch orthographische Strukturen
<b>Speichern im und Abrufen aus dem orthographischen Lexikon dominiert (direkt)</b>	Sichtwörter	Lernwörter

*Anmerkung.* In Anlehnung an Frith (1986), Scheerer-Neumann (1989), Seymour & Elder (1986) und Ehri (1992) in Scheerer-Neumann, 2018.

Mit Blick auf das Schreibenlernen lassen sich die Verarbeitungsstrategien der unterschiedlichen Stufen in Verbindung mit den Klassenstufen bringen, in denen sich die entsprechenden Kompetenzen üblicherweise ausprägen (siehe *TABELLE 3*). Auf die Entwicklungen der verschiedenen Strategien (logografisch, alphabetisch, orthografisch) wird im Folgenden näher eingegangen. Die Voraussetzungen für den Schreibakt, etwa die senso- und schreibmotorischen Fähigkeiten, werden hier nicht weiter vertieft, da sie aufgrund des Alters der Zielgruppe bei der Trainingsentwicklung vorausgesetzt worden waren. Interessant erscheinen hingegen die Hinweise, dass die schreibmotorischen Fähigkeiten erst ab dem 15. Lebensjahr vollständig ausgebildet sind (Thomassen & Teulings, 1983) und dass hierfür der explizite Unterricht im Nachzeichnen nötig ist (Klicpera et al., 2020).

Tabelle 3

## Stufenmodell der basalen Rechtschreibung

	Rechtschreibstrategie	lexikalische Speicherung (Lernwörter)	Ungefähres Auftreten
logo-graphisch	1 logographisch ✎ einzelne Buchstaben ✎ Kritzeln	sehr wenige Lernwörter  ✎ <MAMA>, <OPA>, eigener Name	vorschulisch
alpha-betisch	2a beginnend alphabetisch ✎ <*LP> für <Lampe>	immer noch sehr wenige Lernwörter	erste 3 Monate im 1. Schuljahr
	2b entfaltet alphabetisch ✎ *BUME> <*KOKDIL>	Erwerb von Lernwörtern schon etwas leichter	bis Ende 1. Schuljahr
	2c alphabetisch vollständig ✎ <BLUME>, <*ROLA>	Lernwörter werden durch phonemische Stützung recht gut erworben	ab 2. Hälfte 1. Schuljahr
orthographisch	3a beginnende Einsicht in orthographische und morphematische Strukturen ✎ <Kind>, <*Roler>	Lernwörter mit diesen Strukturen können leicht erworben werden	ab 2. Schuljahr
	3b zunehmend weitere Einsichten in orthographische und morphematische Strukturen ✎ <Roller>, <Hände>	Erwerb von Lernwörtern wird weiter erleichtert Schreiben wird immer mehr zum Abrufen von Lernwörtern (direkter Weg)	ab 3. Schuljahr

Anmerkung. Nach Scheerer-Neumann (1989, 2007, in Anlehnung an Frith, 1986)

Die *Logografische Strategie* ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind Wörter analog zu Bildern behandelt (im Hinblick auf das Erkennen und Produzieren). Eine Korrespondenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird hierbei noch nicht erkannt (Scheerer-Neumann, 2018). Das Schreiben von Wörtern stellt ein Kopieren der externen oder mental repräsentierten Vorlage dar. Da diese rein bildlichen Repräsentationen von Wörtern eine erhebliche Gedächtnisbelastung darstellen, ist der logografisch erworbene Schreibwortschatz häufig auf den eigenen Namen und wenige weitere Wörter beschränkt (ebd.)

Die *Alphabetische Strategie* stellt demgegenüber eine indirekte, regelgeleitete und konstruktive Schreibstrategie dar, bei der die Phoneme und Silben des gesprochenen Wortes

analysiert und mittels Graphemen verschriftet werden (ebd.). Sie umfasst daher zwei Teilkompetenzen: (1) die Phonemanalyse, also die Segmentierung der phonologischen Wortformen in einzelne Phoneme, die in den weiteren Ausführungen dieser Arbeit als „lautsprachliche Durchgliederungskompetenz“ (*LD-Kompetenz*) bezeichnet wird sowie (2) die Kenntnisse der basalen Phonem-Graphem-Korrespondenzen oder auch „Laut-Graphem-Zuordnungen“ (fortan *LG-Kompetenz*).

Im Hinblick auf die *LD-Kompetenz* spielt die phonologische Bewusstheit eine bedeutsame Rolle, die viele Autoren als *die* zentrale Vorläuferfähigkeit für den Erwerb von Lese- und Rechtschreibkompetenzen auffassen (Klicpera et al., 2020). Mit phonologischer Bewusstheit wird die für Lese- und Schreibanfänger anspruchsvolle Fähigkeit bezeichnet, die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und bestimmte „Manipulationen“ mit ihnen durchzuführen, z.B. einen Anfangs-, Mittel- oder Endlaut gegen einen anderen auszutauschen (ebd.). So konnte gezeigt werden, dass die phonologische Bewusstheit im deutschen Sprach- und Schriftraum stärker mit dem Rechtschreiben assoziiert ist, als etwa die Benennungsgeschwindigkeit (Moll et al., 2014). Bei nicht geübten Wörtern verschriften Kinder zu Beginn der alphabetischen Strategie häufig nur wenige, in der Regel leicht artikulierbare Phoneme. Da es sich dabei zumeist um Konsonanten handelt, wird hier von konsonantischen Skelettschreibungen gesprochen, z.B. <CT> für Zeitung oder <LP> für Lampe (Scheerer-Neumann, 2018). Bei den dargestellten Beispielen wird deutlich, dass hier bereits Silbenstrukturen berücksichtigt werden. Die phonemanalytischen Schwierigkeiten werden von den meisten Kindern bis zum Ende des 2. Schuljahres überwunden. Für die übrigen Kinder wird entsprechende Förderung empfohlen (Scheerer-Neumann, 2018).

Der Erwerb der *LG-Kompetenz*, also die Beherrschung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen reicht im Deutschen bis in höhere Klassen hinauf. So zeigte sich in einer Wiener Längsschnittuntersuchung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993), dass in der Mitte der zweiten Klasse bei 11% der geschriebenen Wörter die korrekte Lautfolge nicht zu rekonstruieren war, während dieser Anteil am Ende der Grundschulzeit bei 3% lag. Bei der Entwicklung der *LG-Kompetenz* ist einerseits zu beachten, dass Grapheme aus einem oder mehreren Buchstaben bestehen können (z.B. <sch> in Schule, <ah> in Fahrrad oder <ei> in schreiben) und andererseits – und für die Förderung besonders relevant – dass die Zuordnungen von Phonemen zu Graphemen nicht eindeutig ist. So kann das lang gesprochene /a:/ als <a> (Tal), aber auch als <ah> (fahren) oder als <aa> (Aal) korrekt verschriftet werden (Scheerer-Neumann, 2018).

Eine Auszählung auf der Basis von 100.000 Phonem-Graphem-Paaren von (Thomé, Siekmann & Thomé, 2011) führte zu der Aufteilung in sogenannte Basisgrapheme (die häufigste Realisierung) und Orthographeme (seltener Realisierungen), die sich erst durch die Anwendung bestimmter Rechtschreibstrategien (z.B. <nn> in rennt, <d> in Mund), als Ausnahmeschreibungen (<ai> in Mai) oder durch zusätzliches, i.d.R. etymologisches Wissen (<b> in hübsch von „hübesch“ = höfisch) ermitteln lassen. Bezogen auf die Verschriftung des Langvokals /a:/ ergab die Auszählung etwa eine Häufigkeit von 90,96% für <a>, das deshalb als Basisgraphem für den Laut /a:/ definiert wird, während <ah> (7,52%) und <aa> (1,51%) als Orthographeme aufgefasst werden (ebd.).

Bis zur sechsten Klassenstufe werden in Wörtern, die einer regelhaften Phonem-Graphem-Zuordnung folgen (also aus Basisgraphemen bestehen), deutlich weniger Fehler gemacht, als in gleichhäufigen unregelmäßigen Wörtern (Klicpera et al., 2020). Dieser Befund lässt sich auch im Sinne des Zwei-Wege-Modells (Coltheart, 2007) deuten, indem er die Bedeutung des indirekten Weges im Rahmen des Rechtschreiberwerbs betont.

Die *Orthografische Strategie* umfasst eine größere Anzahl unterschiedlicher rechtschriftlicher Kompetenzen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass beim Schreiben orthografische Konventionen („Rechtschreibregeln“) in korrekter Weise berücksichtigt werden müssen. Einige dieser Regeln werden in der Regel früh erlernt, z.B. dass ein Wort nicht mit einem Doppelkonsonanten beginnen kann, andere Regeln werden erst später verinnerlicht (Klicpera et al., 2020). Aus diesem Grund unterteilen einige Autoren diese Strategie nochmals, z.B. in 3a und 3b (Scheerer-Neumann, 2018) oder in elementare und erweiterte grammatische Kompetenz (Löffler & Meyer-Schepers, 2006).

Als besonders relevante Kompetenzen gelten dabei (Naumann, 2006):

- Berücksichtigung von Regeln zur Groß- und Kleinschreibung, wobei die Großschreibung konkreter Nomen deutlich früher erworben wird, als die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen (Scheerer-Neumann, 2018). Diese Kompetenz wird in den weiteren Ausführungen dieser Arbeit als „Wortarten-Kompetenz“, *WA-Kompetenz* bezeichnet,
- Berücksichtigung von Regeln zur Vokaldauermarkierung, bei der neben den Dehnungszeichen <h> und <e> vor allem die Konsonantendopplung eine wichtige Rolle einnimmt: Folgt auf einen betonten Vokal im Stammmorphem nur ein konsonantisches Phonem, wird das entsprechende Graphem als doppelter Buchstabe geschrieben,

wobei mehrbuchstabige Grapheme wie <sch> oder <ng> nicht verdoppelt werden (Scheerer-Neumann, 2018). Diese Kompetenz entwickelt sich erst zwischen der dritten und vierten Klasse (vgl. Scheele, 2006; Thomé, 1999) (im Weiteren „Dopplung von Konsonanten“, *D-Kompetenz*),

- Berücksichtigung von Regeln zur morphemischen Schreibung, die häufig über die konsonantische (Auslautverhärtung, Hundu - Hunde) und vokalische (Umlautschreibung, Häuser - Häus) Ableitung von Wörtern ermittelt werden kann (im Weiteren „Ableitungs-Kompetenz“, *A-Kompetenz*)

Da ein Transfer zwischen den verschiedenen orthografischen Bereichen nicht oder kaum stattfindet (Scheerer-Neumann, 1988), sollten die entsprechenden Kompetenzen diagnostisch und innerhalb der Förderung differenziert behandelt werden (Scheerer-Neumann, 2018).

Wenn die alphabetischen und orthografischen Kompetenzen vollständig ausgebildet worden sind, können ein Großteil der deutschen Wörter korrekt geschrieben werden (alphabetisch: 60%, orthografisch: weitere 30%, Schneider & Berger, 2011). Ausnahme- und Fremdwortschreibungen, die einen Zugriff über den direkten Weg oder die Zuhilfenahme von Wörterbüchern erfordern, sind davon ausgenommen. Aufgrund der spezifischen vom Training adressierten Zielgruppe, die im folgenden Abschnitt genauer beschrieben wird, und der Formulierung einer realistischen Zielsetzung für diese Kinder, hat das Üben von Ausnahme- und Fremdwortschreibungen daher keinen Eingang in die Trainingskonzeption gefunden.

### 3.2.2 Der gestörte Schriftspracherwerb

Im vorhergehenden Abschnitt ist dargestellt worden, wie sich die „normale“, also im weitesten Sinne „ungestörte“ Rechtschreibentwicklung typischerweise vollzieht. Diese entsprechenden Modelle bieten ein gutes (förder-)diagnostisches Raster, um (a) das Leistungsvermögen von rechtschreibschwachen Kindern einzuschätzen sowie (b) eine passende Förder- und Therapieplanung vorzunehmen (Scheerer-Neumann, 2018). Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse, soll im Folgenden der Blick auf diejenigen Kinder gerichtet werden, die auffällige Schwierigkeiten aufweisen und daher zusätzliche Unterstützung bedürfen (Bender et al., 2017).

Bevor die konkreten Erscheinungsbilder genauer beleuchtet werden, soll zunächst eine begriffliche Einordnung der verschiedenen verwendeten Bezeichnungen für diese Schwierigkeiten vorgenommen werden. Da die verschiedenen Prävalenzschätzungen eng mit den jeweils

verwendeten Begriffen und damit assoziierten Kriterien zusammenhängen, werden diese Ausführungen gemeinsam dargestellt.

### 3.2.2.1 *Begriffe, Kriterien und Prävalenzen*

Die Vielzahl an unterschiedlichen Begriffen mit teilweise unklarer Definition erschweren genaue Angaben darüber, wie viele Kinder von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen sind (Schneider & Berger, 2011), wenngleich das Erscheinungsbild klar umrissen werden kann. Die unterschiedlichen Begriffe (Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) beschreiben Probleme beim Erwerb des Lesens und/oder des Rechtschreibens, sofern diese Probleme nicht durch eine geistige Behinderung des Kindes, eine unzureichende mündliche Beherrschung der Sprache, durch erhebliche Beeinträchtigungen der Sinnesorgane oder fehlenden Unterricht bedingt sind (Scheerer-Neumann, 2018).

Die Verwendung der unterschiedlichen Begriffe hängt insbesondere mit den unterschiedlichen professionellen Perspektiven derjenigen zusammen, die mit Diagnostik und Therapie von LRS befasst sind und implizieren dadurch unterschiedliche Vorstellungen über die Beeinflussbarkeit dieser Schwierigkeiten und entsprechender Interventionsmöglichkeiten (Schulte-Körne, 2021).

Vor dem Hintergrund des komplexen Bedingungsgefüges von Personalen und Umweltfaktoren plädiert Scheerer-Neumann (2018) für die Verwendung des Begriffs „Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten“, da dieser eher beschreibend ist und diesem keine rein eigenschaftsbezogene Konzeption zugrunde liege. Dieser Auffassung schließt sich der Verfasser an und verwendet in dieser Arbeit fortan *LRS* für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und entsprechend *RS* für Rechtschreibschwierigkeiten.

Im Hinblick auf die Prävalenzschätzungen muss zum einen definiert werden, ob einzelne Teilleistungen (Lesen *oder* Schreiben) gemeint sind oder ob in beiden Bereichen erhebliche Schwierigkeiten vorliegen müssen (Lesen *und* Schreiben). Zum anderen muss unterschieden werden, ob bei der Bewertung der Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten die *allgemeine Intelligenzleistung* und/oder die allgemeinen schulischen Leistungen mitberücksichtigt werden. So wird von Legasthenie häufig dann gesprochen, wenn eine deutliche Diskrepanz zwischen den schwachen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen und der im Verhältnis besseren Intelligenz und/oder den besseren anderen Schulleistungen besteht (Scheerer-Neumann, 2018). Die

Kriterien der WHO (ICD-10, vgl. Dilling, Freyberger & Cooper, 2019) definieren LRS entsprechend durch das Vorliegen erwartungswidriger Leistungen im Lesen und in der Rechtschreibung, wobei auch hier die bereits genannten alternativen Erklärungsansätze (unangemessene Beschulung, Intelligenzminderung, neurologische Störungen, psychiatrische Erkrankungen, Defizite im Hören und Sehen) ausgeschlossen sein müssen (Schuchardt & Mähler, 2021). Allerdings geben die verschiedenen Publikationen zum ICD-10 keine einheitlichen Vorschriften zur Operationalisierung der geforderten Diskrepanz vor (Scheerer-Neumann, 2018).

Die Bedeutsamkeit der Diskrepanz zur Intelligenz wird durch empirische Studien allerdings infrage gestellt, da beide Gruppen (Kinder mit zur Intelligenz diskrepanten Leistungen und Kinder, deren Leistungen nicht diskrepant sind) in ähnlicher Weise von Fördermaßnahmen profitieren, vergleichbare Fähigkeitsdefizite in den verursachenden Faktoren aufweisen und sich ihre Prognosen nicht unterscheiden (Weber, Marx & Schneider, 2002).

Vor dem Hintergrund, dass 43% der leistungsschwachen Kinder das Diskrepanzkriterium nicht erfüllen sowie eine entsprechende Diagnose häufig eine Finanzierungsvoraussetzung für zusätzliche außerschulische Förderung ist, weist Scheerer-Neumann (2018) in diesem Zusammenhang auch auf die gesellschaftliche Dimension dieser Fragestellung hin:

Unter den Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes ist die Beherrschung der Schriftsprache eine absolute Schlüsselkompetenz; deshalb muss die Gesellschaft allen Schülerinnen und Schülern die optimale Chance bieten, Lesen und Rechtschreiben so gut wie möglich zu erlernen, unabhängig von ihrer Intelligenz! (Scheerer-Neumann, 2018, S. 27)

Aus diesen Gründen gehen andere Klassifikationssysteme und Leitlinien (DSM-5, Falkai, Wittchen & Döpfner, 2015; AWMF Leitlinien zu Lese- und Rechtschreibstörungen, 2018) zunehmend dazu über, die Diskrepanz nicht mehr als Kriterium zu berücksichtigen und ausschließlich die deutlich unterdurchschnittliche Schulleistung zu adressieren (Mähler, 2021).

Diese unterschiedlichen Definitionen und Kriterien beeinflussen die Prävalenzschätzungen erheblich. So fanden Wyschkon, Kohn, Ballaschk und Esser (2009) je nach Definitionskriterium zwischen 0,9 % und 10,3 % Kinder mit Rechtschreibstörungen und zwischen 0,8 % und 11,5 % Kinder mit Lesestörungen. Während die isolierte Rechtschreibstörung (unter Berücksichtigung des Diskrepanzkriteriums) bei 4% der Kinder auftritt, liegt die Prävalenz für eine isolierte Lesestörung sowie für die kombinierte Lese-Rechtschreibstörung bei 2% (Fischbach et al., 2013). Demgegenüber weisen 14% der Grundschulkinder schwache Leistungen im Lesen und Rechtschreiben auf (ebd.). Den bereits berichteten Ergebnissen des IQB-Bildungstrends

(Stanat et al., 2017), nach denen bundesweit etwa 22% aller Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse im Bereich Orthografie nicht den definierten Mindeststandard der Kultusministerkonferenz (KMK) erreichen, liegen Kriterien zugrunde, die eine hohe und unmittelbare schulpraktische Relevanz aufweisen.

Klicpera et al. (2020) fassen die Diskussion zu Begriffen, Definitionen und den sich daraus ergebenden Prävalenzschätzungen zusammen, indem sie mit Blick auf die gesellschaftlichen Folgen festhalten,

[...] dass ein beträchtlicher Teil der Schüler in den deutschsprachigen Ländern wie in anderen Industriestaaten mit einem hoch entwickelten Schulsystem Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens hat. Ein größerer Teil dieser Schüler verlässt am Ende der Pflichtschulzeit die Schule mit unzureichenden Kenntnissen im Lesen und Schreiben. (Klicpera et al., 2020, S. 147–148)

Im Hinblick auf die Diskussion über die Definition von LRS resümiert Scheerer-Neumann (2018, S. 28):

Gibt es wirklich keine Definition, über die eindeutig eine Auffälligkeit beim Lesen und Rechtschreiben diagnostiziert werden kann? So unbefriedigend dies sein mag, die Antwort lautet nein. Lese- und Rechtschreibkompetenzen variieren auf einem Kontinuum und »schwache« und »normale« Leistungen sind keine dichotomen Kategorien. Die Festlegung von Grenzwerten für kategoriale Diagnosen wie LRS ist also immer in gewisser Weise willkürlich.

Für die vorliegende Arbeit haben diese Zusammenfassungen sowie die empirische Befunde, (a) dass Kinder mit Rechtschreibstörungen (unter Berücksichtigung des Diskrepanzkriteriums) in gleicher Weise von einem spezifischen Rechtschreibtraining profitieren können, wie solche, die keine entsprechende Diskrepanz aufweisen (vgl. Schulte-Körne, Deimel & Remschmidt, 2003; Weber et al., 2002) sowie (b) dass sich diese beiden Gruppen nicht in den emotionalen Auswirkungen des Versagens unterscheiden (Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010), eine hohe theoretische und praktische Relevanz. Vor dem Hintergrund, dass sich die berichteten Häufigkeiten von diskrepanten und nicht-diskrepanten Kindern (Rechtschreibleistung im Verhältnis zur Intelligenz) mutmaßlich auch in den berücksichtigten Grundschulklassen widerspiegeln und möglichst alle dieser Kinder von dem Rechtschreibtraining profitieren sollen, besteht die Relevanz für das hier dargestellte Vorhaben unter anderem darin, dass bei der Zuweisung zu den schulischen Trainingsgruppen vor allem die leistungsbezogenen Aspekte berücksichtigt werden sollten, während auf eine aufwändige (und



im Rahmen der schulischen Praxis kaum leistbare) Intelligenzdiagnostik verzichtet werden kann.

### 3.2.2.2 Erscheinungsbilder und Ursachen

Bislang existiert kein allgemein akzeptierter Konsens über die Definition und Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie über eindeutige Abgrenzungen der unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie Legasthenie, Dyslexie, Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreibschwäche usw. So wird im KMK-Beschluss von 04.12.2003 geschlussfolgert:

Zustandekommen, Erscheinungsbild, Ausmaß und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden ausführlich untersucht und diskutiert. Die pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet ist kontrovers und hat viele Fragen nicht abschließend geklärt. (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 1).

Zur Phänomenologie von LRS gehört vor allem, dass betroffene Kinder langsamer lernen und häufig zusätzliche Unterstützung benötigen (Bender et al., 2017). Häufig zeigen sich dabei Schwierigkeiten im Erwerb der alphabetischen Strategie sowie –damit zusammenhängend – eine mangelnde phonologische Bewusstheit (Schnitzler, 2008). Die ebenfalls beobachtete Unterlegenheit von RS-Kindern beim Erwerb der orthografischen Strategie (vgl. Löffler & Meyer-Schepers, 2006; May, 2002), kann mit dem bereits verzögerten Erwerb der alphabetischen Strategie (als Voraussetzung), mit einer Schwierigkeit im Erkennen orthografischer Strukturen und schließlich mit der häufig teilweise geringen phonologischen Bewusstheit erklärt werden (Scheerer-Neumann, 2018), die etwa für eine korrekte Vokaldauermarkierung notwendig ist (Groth, Lachmann, Riecker, Muthmann & Steinbrink, 2011). Darüber hinaus wird die Leistungsentwicklung auch dadurch gehemmt, dass betroffene Kinder nicht über effiziente Lernstrategien wie Wiederholen und Selbstprüfen verfügen (Wippich, 1984).

Abhängig von den spezifischen diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, fallen diese Schwierigkeiten manchmal erst dann auf, wenn Wörter, Sätze und Texte komplexer und der geforderte Wortschatz größer werden. Damit ist das didaktische Problem verbunden, dass betroffene Kinder im Unterricht mit orthografischen Strukturen und Rechtschreibregeln konfrontiert werden, die von ihnen noch nicht verarbeitet werden können und die sie in der Folge unsystematisch übernehmen oder falsch anwenden (Scheerer-Neumann, 2018).

In der Konsequenz bleiben trotz intensiven Übens Fehlschreibungen und hohe Fehlerzahlen bestehen, die durch eine deutliche Inkonstanz gekennzeichnet sind, d.h. dass Wörter immer wieder unterschiedlich (falsch) geschrieben werden (Schuchardt & Mähler, 2021).

Verschiedene Autoren betonen in diesem Zusammenhang den Befund, dass es keine für LRS „typischen“ Rechtschreibfehler gibt (vgl. Bender et al., 2017; Scheerer-Neumann, 2018; Schneider & Berger, 2011; Schuchardt & Mähler, 2021; Warnke, Hemminger & Roth, 2004).

Festzustehen scheint demnach lediglich, dass **(1)** Rechtschreibstörungen sehr stabil sind und sich nicht einfach, d.h. ohne gezielte und wirkungsvolle Förderung „auswachsen“ (Strehlow, 2004). Während ein späterer Erwerb von basalen Lesefertigkeiten in der Regel noch erfolgt, bleiben die Rechtschreibschwierigkeiten oft bis ins Erwachsenenalter bestehen (Warnke et al., 2004). **(2)** Ebenfalls überzeugende Evidenz herrscht für den Zusammenhang von Rechtschreibkompetenzen mit Fähigkeiten, die unter dem Begriff der phonologischen Bewusstheit zusammengefasst werden (vgl. Blachman, 1997; Hulme & Joshi, 2012; Wagner & Torgesen, 1987). Mit phonologischer Bewusstheit ist im weitesten Sinn die Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache gemeint (E. Roth & Warnke, 2001a). Insbesondere die beiden Teilfähigkeiten zur auditiven Analyse (Zergliederung des Wortes in Silben und Phoneme) sowie zur auditiven Synthese (Verbinden von Silben und Phonemen zu vollständigen Wörtern) werden als relevante Voraussetzungen zum Erwerb des alphabetischen Prinzips betrachtet (E. Roth & Warnke, 2001b). In zahlreichen Forschungsarbeiten konnte der enge Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und dem späteren Erfolg im Lesen und Rechtschreiben demonstriert werden (vgl. Jansen & Skowronek, 1997; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 1993; Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 1993; Schneider & Näslund; Schneider, Näslund & Weinert, 1999). **(3)** Massive Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben lassen sich, wie andere Lernstörungen auch, als Syndrom betrachten, die mit vielschichtigen Teilproblemen einhergehen. Sie bedürfen daher einer differentiellen Sichtweise (Matthes, 2009). So weisen Warnke et al. (2004) darauf hin, dass bei etwa 30% der betroffenen Kinder mit den Symptomen Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Impulsivität zu rechnen ist (Lauth, Hammes-Schmitz & Lebens, 2014). Galuschka und Schulte-Körne (2016) berichten deutliche Zusammenhänge von psychischen Beeinträchtigungen mit Lese-Rechtschreibstörungen. Warnke et al. (2004) nennen als Beispiele für diese sekundären Komorbiditäten Konzentrationsschwierigkeiten und motorische Unruhe, Motivationsverlust, Schlafstörungen, sozialer Rückzug, Schulangst sowie Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht und in der Familie. Sie berichten, dass 30% bis 40% der 13-jährigen von LRS betroffenen Kinder behandlungsbedürftige psychische Störungen entwickeln. Strehlow (2004) spricht gar von einer grundsätzlichen Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung durch LRS.

### 3.2.2.3 Diagnostik

Da sich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ungünstig auf die schulische Entwicklung auswirken können, ist eine möglichst frühe Erkennung dieser Probleme entscheidend (Klicpera et al., 2020). Allerdings konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte Probleme im Schriftspracherwerb kaum erkennen können (vgl. Schabmann & Schmidt, 2009; Schmidt & Schabmann, 2010). Ein frühes Erkennen wird dabei auch durch den Umstand erschwert, dass die Korrelationskoeffizienten zwischen Lese- und Rechtschreibleistungen nur von mittlerer Höhe sind (Moll et al., 2012).

Grundsätzlich sollten die besonderen Probleme beim Lesen und Rechtschreiben daher im Zusammenhang mit genormten Testverfahren definiert werden (Scheerer-Neumann, 2018), die die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen (vgl. Breitenbach & Weiland, 2010; Galuschka, Rothe & Schulte-Körne, 2015). Die Diagnostik umfasst neben diesen Leistungstests auch vertiefende Analysen des Lernstands und genaue Beobachtungen. Eine differenzierte Analyse stellt dabei die Voraussetzung zur Ableitung von Interventionsmöglichkeiten dar. Die Diagnostik der Lese- und Rechtschreibleistungen sollte daher auch *Förderdiagnostik* sein (Klicpera et al., 2020). Dabei bieten Verfahren, wie etwa der DRT4 und DRT5 (Grund, Leonhart & Naumann, 2017a, 2017b) oder die HSP (May, Malitzky & Vieluf, 2018) Fehleranalysen an, die sich auf die Unterteilung der Fehlerarten beziehen und von denen derartige konkrete didaktische Hinweise ableitbar sind. Hier lassen sich i.d.R. phonetische (alphabetische Strategie) von strategischen (orthografische Strategie) Förderstrategien unterscheiden (Schneider & Berger, 2011). Die aus den Fehleranalysen abgeleiteten Interventionen könnten sich jedoch auch auf einzelne Probleme, wie die Großschreibung von substantivierten Wörtern beziehen (Scheerer-Neumann, 2018). Dieser differenzierte Blick auf die Fehlerqualitäten (insbesondere hinsichtlich der Schreibphänomene innerhalb der orthografischen Strategie) resultiert aus der Erkenntnis, dass ein Transfer zwischen den verschiedenen orthografischen Bereichen nicht oder kaum stattfindet (Scheerer-Neumann, 2018).

Sofern für die „Diagnose LRS“ das Diskrepanzkriterium als bedeutsam betrachtet wird, müssen zusätzlich entsprechende intelligenzdiagnostische Verfahren eingesetzt werden (Schuchardt & Mähler, 2021).

Klicpera et al. (2020) schlagen für den diagnostischen Prozess vor, dass zunächst in einer orientierenden Testung, die die Leistungsstände im mündlichen Lesen und Rechtschreiben umfasst, das Leistungsniveau im Vergleich zu Gleichaltrigen ermittelt werden sollte.

Anschließend sollte eine differenzierte Überprüfung der einzelnen Teilbereiche im Rahmen einer entwicklungsbezogenen Analyse (Scheerer-Neumann, 2018) stattfinden. Dabei sollten insbesondere auch mutmaßliche Ursachen und erschwerende Umstände für den Schriftspracherwerb berücksichtigt werden, etwa die Motivationslage und des Selbstkonzept der Schüler sowie die Sichtweise der Eltern (Klicpera et al., 2020). Dieser erweiterte Fokus trägt auch der Erkenntnis Rechnung, dass die Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Kindern das Ergebnis langjähriger Lernprozesse darstellen und daher im Kontext der bisherigen Lernerfahrungen bewertet werden müssen (Scheerer-Neumann, 2018), auf die viele Personen (Lehrkräfte, Eltern, Klassenkameraden, usw.) Einfluss genommen haben (Klicpera et al., 2020).

#### 3.2.2.4 Förderung

Auch wenn der Themenkomplex „Lesen, Schreiben, Spracherwerbsschwierigkeiten“ in den vergangenen Jahren eine erhebliche wissenschaftlichen Beachtung erfahren hat, wurde die Interventionsforschung relativ vernachlässigt (Klicpera et al., 2020).

Obwohl es demnach immer noch einen Mangel an kontrollierten Studien zur Evaluation von Interventionsprogrammen und spezifischen Wirkfaktoren gibt, bei denen behandelte und unbehandelte Probanden verglichen werden (E. Roth & Warnke, 2001b), und die Anzahl dieser Studien sogar eher zurückzugehen scheint (vgl. Hsieh et al., 2005; Leutner & Wirth, 2007), liegen inzwischen einige gesicherte Erkenntnisse darüber vor, mit welchen Mitteln Rechtschreibkompetenzen effektiv gefördert werden können. Von Suchodoletz (2010) differenziert drei Arten von Konzepten in der LRS-Therapie: (1) LRS-Förderprogramme, (2) Behandlungsmethoden zum Training basaler Funktionen sowie (3) Alternative Behandlungsangebote. Er verweist darauf, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistungen im Mittelpunkt einer Behandlung und Förderung von Kindern mit LRS stehen sollten. Allerdings stellten auch die gleichzeitige psychische Stabilisierung, Berücksichtigung von Begleitsymptomen und die Einbeziehung von Elternhaus und Schule ebenfalls wichtige Aspekte beim Umgang mit LRS dar. Wie bei von Suchodoletz (2010) beschränkt sich die Darstellung der Behandlungs- und Trainingskonzepte auch in dieser Arbeit auf diejenigen, die explizit auf die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten abzielen. Maßgeblich dafür ist der – im Fall von Ise et al. (2012) in Form einer Meta-Analyse erbrachte - Forschungsbefund, dass erfolgreiche Trainings an den Schwierigkeiten der Kinder ansetzen (vgl. Mannhaupt, Schulte-Körne & Amorosa, 2002; Scheerer-Neumann, 1979, 2018), während die Erfolge bei der Behandlung von Defiziten basaler Funktionen geringer ausfallen (vgl. Ise et al., 2012; Suchodoletz,

Berwanger & Mayer, 2004). Aus diesem Grund werden symptomsspezifische Maßnahmen zur Förderung deutlich empfohlen (vgl. Ise et al., 2012; Scheerer-Neumann, 2018; Suchodoletz, 2010).

Symptomsspezifische Behandlungskonzepte lassen sich auch als kognitive Behandlungsansätze mit pädagogisch-didaktischer Ausrichtung auffassen (Reuter-Liehr, 2016). Aus diesem Grund ist diese Behandlungsperspektive für die Planung und Entwicklung von schulischen Interventionen besonders geeignet, weil sie auf das schulisch-pädagogisch Mögliche verweist. Für die symptomsspezifische LRS-Therapie stehen verschiedene lerntheoretisch fundierte Förderprogramme zur Verfügung, die sich an den Modellen des normalen Schriftspracherwerbs orientieren und denen heil- und sonderpädagogische sowie lerntheoretische Prinzipien zugrunde liegen (vgl. E. Roth & Warnke, 2001a; Suchodoletz, 2010). Den förderdiagnostischen Wert dieser Modelle für die Förderung sehen Klicpera et al. (2020) insbesondere darin begründet, dass diese eine strukturierte Analyse der vom Kind eingesetzten Lese- und Rechtschreibstrategien erlauben.

Die Unterscheidungen der Förderprogramme beziehen sich darauf, welche Lernstrategien vermittelt werden, welche rechtschriftlichen Kompetenzen gefördert werden, in welchem Kontext die Förderung stattfindet, d.h. ob das Programm eher für die therapeutische Arbeit oder für die schulische und außerschulische Gruppenförderung konzipiert ist und schließlich, ob die direkten Adressaten Kinder oder Eltern sind.

Roth und Warnke (2001b) berichten, dass wesentliche Grundlagen symptomsspezifischer Trainings in der Förderung der phonologischen Bewusstheit sowie der Förderung der alphabetischen und orthografischen Strategien bestehen. So lassen sich in dem Überblick von Mannheim (1994) zwölf methodisch akzeptable Förderkonzepte danach unterscheiden, ob sie primär alphabetische oder orthografische Strategien fördern.

Im Hinblick auf die alphabetische Strategie scheint die sensible Phase des Erwerbs auf das erste Schuljahr begrenzt zu sein (Wimmer et al., 1990). Als günstige Komponenten werden das Training (1) der Lautanalyse, (2) der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen sowie (3) des Untergliederns eines Wortes in Silben genannt (Suchodoletz, 2010).

Die Förderung der orthografischen Strategie besteht im Kern aus der Vermittlung von Rechtschreibregeln. So verweist Scheerer-Neumann (1988) darauf, dass die Regelmäßigkeiten der deutschen Orthografie zur Förderung genutzt werden können. Nach Auswertung der Studien

zur Förderung der orthografischen Strategien kommt sie zu dem Schluss, dass das Regelwissen am besten in Form von „Handlungsalgorithmen“ vermittelt werden könne. Übereinstimmend damit berichten auch Galuschka und Schulte-Körne (2016) die größten Effekte bei Verfahren zum Erwerb und Einsatz orthografischer Gesetzmäßigkeiten. Bei der Vermittlung von Rechtschreibstrategien müssen nach Scheerer-Neumann (1988) drei Schritte berücksichtigt werden: (1) Hilfestellung beim Einblick in die Regelmäßigkeit, indem die Regelmäßigkeit möglichst einfach und übersichtlich formuliert bzw. dargestellt wird. (2) Einübung der Anwendung der Regelmäßigkeit (a. anhand relevanter Beispiele einüben, b. Fälle selber erkennen, c. regelmäßige Reaktivierung) sowie (3) Integration mit anderen Operationen des Rechtschreibprozesses. Sie verweist darauf, dass gerade der dritte Schritt besonders häufig vernachlässigt werde.

Von Suchodoletz (2010) weist darauf hin, dass jede Rechtschreibregel gesondert erarbeitet werden müsse, weil es keine Generalisierungseffekte für andere Rechtschreibstrategien gibt. Für die Förderung orthografischer Strategien schlussfolgert er, dass besonders geeignete Komponenten darin bestehen, (1) Rechtschreibregeln durch Verbalisierung zu lernen, (2) Entscheidungsbäume einzusetzen, (3) Selbstinstruktionstechniken zu etablieren, (4) Monitoringtechniken zu nutzen sowie (5) die Fähigkeiten ausreichend zu automatisieren.

Unabhängig davon, welche der beiden (alphabetische oder orthografische) Strategien in dem jeweiligen Training im Vordergrund stehen, verweist Scheerer-Neumann (1988) auf die hohe Bedeutung von qualitativer Fehleranalyse zur vorausgehenden Planung sinnvoller Interventionen sowie auf die Qualitätskriterien (1) eines systematischen Aufbaus des Programms sowie (2) einer Individualisierung des Angebots (Scheerer-Neumann, 1979). Auch Mannhaupt (1999) bemerkt, dass Förderung erfolgversprechend ist, wenn das derzeitige Entwicklungsniveau des Kindes im Lesen und Rechtschreiben berücksichtigt wird. Das Kind sollte demnach da abgeholt werden, wo es steht (Naegele & Valtin, 2001).

Darüber hinaus machen Lauth, Hammes-Schmitz und Lebens (2014) deutlich, dass effektive Förderung am besten durch direkte Instruktion und Komplexitätsreduktion gelingt, weil dadurch kognitive Belastung und Orientierungsnotwendigkeit vermindert und eine tragfähige Wissensbasis geschaffen wird. Unter diesem Gesichtspunkt kann auch die Forderung verstanden werden, das Training didaktisch und grafisch geschickt umzusetzen (Schulte-Körne et al., 2003). Auch die in einigen Programmen eingesetzten Entscheidungsbäume (Suchodoletz, 2010) sowie häufigen Wiederholungen zur Einschleifung von Routinen haben

letztlich den Zweck, die Komplexität und subjektive Unüberschaubarkeit des Lernstoffs zu reduzieren. Als ebenfalls lernförderlich werden von May (2001) eine direkte Zuwendung der Lehrperson, direktives Lehrerverhalten und erhöhte Zuwendung an die Förderkinder beschrieben.

Klicpera und Gasteiner-Klicpera (1998) machen zudem deutlich, dass sich die positiven Effekte schulischen Förderunterrichts steigern lassen, wenn den Lehrkräften ein standardisiertes Programm zur Verfügung gestellt wird. Andernfalls werden zwar positive Effekte berichtet, die jedoch weit hinter den Erwartungen zurückblieben. Dieser Befund könnte damit zusammenhängen, dass Erfahrungswissen, Überzeugungssysteme und Handlungsroutinen schwer zu verändern sind und dass Innovationen auch deutlich vom sozialen Kontext der Schule beeinflusst werden (Gräsel & Parchmann, 2004). Hattie (2009, in der Übersetzung von Beywl & Zierer, 2015) gibt in diesem Zusammenhang an, „niemals die Fähigkeiten von Lehrpersonen [zu unterschätzen], weiterhin das zu tun, was in ihren Augen funktioniert, und sich dem zu widersetzen, an dem sie sich nicht beteiligen wollen“ (S. 254).

Fuchs und Fuchs (2001) berichten ebenfalls davon, dass Lehrkräfte bei der Implementierung von Programmen in den Regelunterricht vielfältige Modifikationen vornehmen, um sie den Erfordernissen des Regelunterrichts anzupassen. Bei diesen Anpassungen gingen allerdings teilweise wesentliche Programmelemente verloren (Marks et al., 1993). So erbrachten beispielsweise Arbeiten, die das Ausmaß der Implementation eines Lehrstils mit starker Schülerorientierung und Selbststeuerung untersuchten, ernüchternde Ergebnisse: Die Umsetzung des innovativen Unterrichtsstils durch die Lehrkräfte fiel gering aus (Gross, Giacquinta & Bernstein, 1971). In einer Studie von Tacke et al. (1987) wird sogar davon berichtet, dass ein gezieltes Training für rechtschreibschwache Hauptschüler konventionellem Förderunterricht, der letztlich eine Intensivierung des Regelunterrichts darstellte, nicht überlegen war, während die Motivation zur Mitarbeit in der Trainingsgruppe sogar deutlich abgesunken ist. In Übereinstimmung damit gelangen auch Klicpera et al. (2020) zu der Überzeugung, dass „der Kern der Legastheniebehandlung eine Vertiefung, Ergänzung und Ausweitung des Erstlese- und Schreibunterrichts“ sei (S. 291).

Scheerer-Neumann (2018) weist in diesem Zusammenhang auf die interindividuell heterogenen Ausgangs- und Problemlagen der betroffenen Kinder hin; so komme der Förderunterricht vor allem für Kinder in Betracht, deren Probleme ausschließlich im Lesen und/oder Rechtschreiben bestehen. Sofern hingegen sozial-emotionale Probleme oder belastende schulische

oder familiäre Situation im Vordergrund stünden, sollten lern- oder psychotherapeutische Interventionen initiiert werden. Unabhängig von der Frage des Förderkontexts, weisen Schuchardt und Mähler (2021) auf die generelle Bedeutung der Stärkung des Selbstvertrauens in die eigene Leistung, die Lernfreude und des Selbstwertgefühls bei lernschwachen Kindern hin, um motivationalen, emotionalen oder sozialen Problemen vorzubeugen. Bei der Förder- bzw. Therapieplanung könne dies etwa dadurch berücksichtigt werden, dass vom Leichten zum Schweren und vom Häufigen zum Selteneren vorgegangen werden, um den betroffenen Kindern zu schnellen Erfolgserlebnissen zu verhelfen (Schuchardt & Mähler, 2021).

Auf Basis der Ergebnisse der Metaanalyse von Ise et al. (2012) gelangen die Autoren zu dem Erkenntnis, dass sowohl die Dauer der Förderung, als auch der Umfang moderierende Variablen für die Trainingseffekte darstellen. So sei eine Dauer von mindestens 20 Wochen für deutliche Verbesserungen erforderlich. Ebenso steige die Wirksamkeit mit steigendem Umfang (Anzahl und Dauer der Trainingseinheiten) deutlich an. Schulte-Körne et al. (2003) bezeichnen die Anzahl der stattgefundenen Förderstunden sogar als wichtigsten Erfolgsprädiktor. Auch Strehlow et al. (2006) kommen zu dem Schluss, dass nennenswerte schulische Fortschritte nur bei intensiver Förderung zu erwarten sind. Dabei wird Intensität von Klicpera et al. (2020) vor allem vor dem Hintergrund von (a) Zeit und (b) Gruppengröße verstanden.

Ein bemerkenswertes Resultat der Metaanalyse von Ise et al. (2012) besteht demgegenüber darin, dass für das Setting (Einzel- vs. Gruppenförderung) kein moderierender Einfluss nachgewiesen werden konnte. Dieser Befund ist nicht gleichbedeutend mit der Aussage, dass eine Ausrichtung der Aufgabenstellungen und Anforderungen an den individuellen Fortschritten bzw. dem Entwicklungsstand der Kinder unwirksam sind, da dies grundsätzlich auch in Gruppensettings möglich ist (Klicpera et al., 2020). Gerade diese Form der Individualisierung, die auch ein individuelles Lernfortschrittsmonitoring umfasst, wird als Anforderung an erfolgreiche Interventionen betrachtet (vgl. Scheerer-Neumann, 2018; Schuchardt & Mähler, 2021). Das Lernfortschrittsmonitoring, bei dem das Erreichen von Zielen und Zwischenzielen kontinuierlich überprüft wird, erlaubt Rückschlüsse darüber, inwiefern das Kind vom aktuellen Förderangebot und –setting profitiert. So können geringe Fortschritte ein Hinweis darauf sein, dass ein anderes Setting (z.B. lerntherapeutische Einzelbetreuung) erfolgversprechender ist (Scheerer-Neumann, 2018). Von Suchodoletz (2010) verweist auf die unklare Effektivität schulischer Legasthenie- bzw. Deutschförderung (vgl. Hingst, 1999; May, 2001, 2006) und



empfiehlt daher die frühzeitige Einleitung einer außerschulischen spezifischen Lerntherapie, sobald LRS diagnostiziert worden ist.

Weil bei einem großen Teil der betroffenen Kinder eine begleitende Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Ermutigung seitens der Eltern und tägliches gemeinsames Üben erforderlich ist, wird von zahlreichen Autoren empfohlen, die Elternunterstützung beim Lernen zu stärken (vgl. Klicpera et al., 2020; Schuchardt & Mähler, 2021). Die Bedeutung der Eltern kann dabei einerseits im Hinblick auf die Förderung der spezifischen Kompetenzen betrachtet werden und andererseits in Bezug zu ihrer Funktion als „signifikante“ Bezugspersonen (Deci & Ryan, 1993) und ihren Möglichkeiten zur Gestaltung der sozialen und emotionalen Rahmenbedingungen des Lernens (Klicpera et al., 2020). Hinsichtlich der erstgenannten Perspektive konnte gezeigt werden, dass Eltern positive Effekte bei der Förderung der Kinder haben können, sofern sie speziell angeleitet werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998; Sénéchal, 2006) und prozessorientiert stattfindet, also das Lernen selbst aktiv unterstützt (Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991). Von Suchodoletz (2010) bezieht diese Anleitung insbesondere auf die Gestaltung der Hausaufgaben-situationen. So korrelieren qualifizierte Hausaufgabenhilfe und elterliche Unterstützung mit Leistungsentwicklung im Lesen und Schreiben (Warnke et al., 2004).

Obwohl die Hausaufgaben-situation bei LRS besonders sensibel ist (Scheerer-Neumann, 2018), erhalten Eltern allerdings nur selten konkrete Hilfestellungen für diese Situationen (Klicpera et al., 2020). Häufig lassen sie ihren Kindern zu wenig Zeit, sagen Lösungen vor, beziehen die Kinder bei der Korrektur nicht ein und gehen nicht schrittweise vor. Hilfreich wären demnach spezifische Instruktionen für Eltern.

Gerade in der Unterstützung von LRS-Kindern sind Eltern meist weder qualifiziert noch ausreichend distanziert (Klicpera et al., 2020). Hier besteht eine besondere Gefahr, dass Eltern zusätzlichen Druck auf die Kinder ausüben und die Kinder die Lernfreude in der Folge gänzlich verlieren (vgl. Hattie, 2009; Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2001).

Bartscher (2021) erklärt diese kontraproduktiven Unterstützungsversuche mit der hohen Verunsicherung (und Resignation) vieler Eltern, die auch eine Folge der Ausdifferenzierung der Erziehungsvorstellungen seit dem Ende der Sechzigerjahre darstellt. Auch Lauth, Hammes-Schmitz und Lebens (2014) weisen auf die hohe Bedeutung des elterlichen Anregungsniveaus sowie des Belohnungs- und Bestrafungsverhaltens hin. Wenn Eltern ihre emotionale Zuwendung von Schulleistungen abhängig machen, kann dies etwa die Entwicklung einer erhöhten

Leistungsängstlichkeit (siehe *LEISTUNGSANGST*, S. 81) und eines beeinträchtigten Selbstwertgefühls begünstigen (Scheerer-Neumann, 2018). Umgekehrt fördert ein anteilnehmendes und autonomieunterstützendes Verhalten der Eltern nicht nur die Beziehungsqualitäten (Ryan & Powelson, 1991), sondern auch die Selbstständigkeit der Kinder im Rahmen der Hausaufgaben (Grolnick & Ryan, 1989), die Motivation sowie die Kompetenzentwicklung (Deci & Ryan, 1993).

Zusammenfassend bestehen die schulleistungsrelevanten Funktionen des Elternverhaltens nach Helmke und Weinert (1997) demnach in der (a) Stimulation (=Schaffung von Anregungsbedingungen), (b) Instruktion (=direkte Belehrung), (c) Motivation (=kurzfristige Motivierung und langfristige Motivbildung) sowie (d) Imitation (=Elternverhalten als Vorbildverhalten). Aus diesen genannten Gründen wird eine fortlaufende Beratung der Eltern als notwendig betrachtet, die sich sowohl auf die konkreten elterlichen Unterstützungsprozesse beim Rechtschreiben als auch auf die Interaktionen zwischen Eltern und Kind bezieht (Klicpera et al., 2020). Bartscher (2021) macht dabei darauf aufmerksam, dass diese Beratung wertschätzend und „auf Augenhöhe“ im Rahmen einer gemeinsam vereinbarten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stattfinden sollte.

Schulte-Körne (2006, S.38) postuliert auf der Grundlage der empirischen Lernforschung die folgenden allgemeinen Empfehlungen für das Übungs- und Lernverhalten. Da diese Liste für die Entwicklung des hier vorgestellten und evaluierten Rechtschreibtrainings besonders relevant ist, soll sie vollständig dargestellt werden:

- stufenweiser Aufbau der Lernschritte,
- schrittweises Vorgehen: Entdecken → Aneignen → Verbalisieren → Verinnerlichen → Automatisieren,
- Unterstützung von Selbstregulation und Anleitung zu planvollem Handeln,
- Gliederungen, Akzentsetzungen und Sinnverbindungen des Lernstoffs,
- Förderung der intrinsischen Lernmotivation,
- aktives Üben, systematisches Wiederholen, massierte Übungen,
- Lernen durch Nachahmung am positiven Modell,
- Unterstützung einer positiven Haltung zur Lernsituation und zu eigenen Fähigkeiten,
- unmittelbare Rückmeldung über den Erfolg,
- Verwendung speziell abgestimmter Verstärkerpläne zur Förderung erwünschten und zur Löschung unerwünschten Verhaltens,

- Möglichkeit einer sekundären Verstärkung: Belohnung kann auch durch einen erlernten Verstärker erfolgen,
- Beachtung der Prinzipien der Ermüdung (Abnahme der Leistung im zeitlichen Verlauf) und der Habituation (Veränderung der Reaktionsbereitschaft auf einen bestimmten Reiz).

Für den konkreten Gegenstandsbereich LRS formuliert auch Scheerer-Neumann (2018, S. 71)

Komponenten, die in erfolgreichen Trainingsprogrammen realisiert würden:

- Anpassen des Lernangebots an den Lernentwicklungsstand des Kindes
- Reduzieren der Komplexität des Lernstoffs und Aufteilung in überschaubare Einheiten
- Wahl von Aufgaben mit hoher Lösungswahrscheinlichkeit und Verstärkung auch kleiner Lernfortschritte
- Bewusstmachen linguistischer Strukturen
- Vermittlung und Einübung von Lösungsalgorithmen und Lernstrategien
- Berücksichtigung von Vergessensprozessen durch systematische Wiederholung
- Ergänzen der spezifischen Übungen durch authentisches Lesen und kommunikatives Schreiben
- Auflockerung des Trainings durch lerngegenstandsbezogene Spiele und Rätsel
- Überprüfung (Monitoring) des Lernfortschritts in kurzen Intervallen und entsprechende Anpassung des Lernangebots

Zusammengefasst sind effektive Fördermaßnahmen unmittelbar auf die Lese- und/oder Rechtschreibprozesse ausgerichtet und kombinieren deutschdidaktische Methoden mit lern- und motivationspsychologischen Erkenntnissen (vgl. Scheerer-Neumann, 2018; Suchodoletz, 2010).

Im Hinblick auf das Mehrebenenmodell (Scheerer-Neumann, 2018) seien daher nach derzeitigem Kenntnisstand Förderstrategien bei LRS am erfolgreichsten, wenn

sie sich an der proximalen psychologischen Ebene orientieren, bei der Lese- und Rechtschreibförderung unmittelbar an den noch unzureichenden Lese- und Rechtschreibprozessen und psychotherapeutisch an der aktuellen emotionalen und motivationalen Lage eines Kindes (Scheerer-Neumann, 2018, S. 16).

### 3.2.2.5 Implikationen für diese Arbeit

Unter Berücksichtigung der konkreten Zielsetzungen dieser Arbeit lassen, lässt sich festhalten, dass

- der Fördererfolg unabhängig vom intellektuellen Potenzial der betroffenen Kinder zu sein scheint (vgl. Schulte-Körne et al., 2003),
- es keine spezifische Fehlertypologie der Lese-Rechtschreibstörung gibt (vgl. Warnke et al., 2004)
- sich langsame und schnelle Lerner nicht primär in der Art des Lernens (Qualität), sondern vielmehr in der dafür erforderlichen Dauer, d.h. der Quantität, unterscheiden (vgl. May, 1990)
- sich Rechtschreibschwierigkeiten vor allem in einer nicht ausreichend automatisierten Strategieranwendung manifestieren,
- Diagnostik demnach eine qualitative Fehleranalyse beinhalten muss (vgl. Scheerer-Neumann, 1988), d.h. das Ausmaß geprüft werden muss, in dem die verschiedenen Schreibstrategien bereits beherrscht werden,
- erfolgreiche Förderung an den jeweiligen Schwierigkeiten der Kinder ansetzen muss (Scheerer-Neumann, 1979).

Von existentieller Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist der Befund, dass sich Rechtschreibförderung lohnt. Durch gezielte Förderung können demnach substantielle Verbesserungen der Rechtschreibkompetenzen erreicht werden können, wenngleich ein vollständiges Aufholen nicht immer zu erreichen ist (Suchodoletz, 2010). So fanden Ise et al. (2012) in ihrer Metaanalyse, bei der 37 Förderprogramme berücksichtigt worden waren, deutliche Effekte im Hinblick auf die Verbesserung von Rechtschreibleistungen, wobei symptomspezifische Förderansätze wirksamer als Funktions- und Wahrnehmungstrainings waren. Ein weiteres Resultat der genannten Analyse bestand darin, dass Lehrkräfte wirksame Interventionsleiter sind.

Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit dürfen diese Ergebnisse als ermutigend betrachtet werden, da sie deutlich machen, dass die meisten, selbst sehr schwache Kinder (Suchodoletz, 2010) von gezielter Förderung profitieren können, sofern das Programm systematisch aufgebaut und angemessen individualisiert ist (Scheerer-Neumann, 1979).

### 3.2.3 Darstellung ausgewählter Interventionsprogramme

Im Folgenden sollen einige ausgewählte etablierte und (teilweise aufgrund fehlender Kontrollgruppen jedoch unzulänglich) evaluierte Förderprogramme und Trainings vorgestellt werden, die sowohl lerntheoretisch fundiert als auch symptomspezifisch sind. Als lerntheoretisch fundiert betrachtet von Suchodoletz (2010) Förderprogramme, die an den Stufen des Schriftspracherwerbs orientiert sind. So habe sich auf der alphabetischen Stufe (lauttreues Lesen und Schreiben) das Training der Lautanalyse und –synthese, der Phonem-Graphem-Korrespondenz und des Untergliederns in Silben bewährt. Auf der orthografischen Stufe sollten Rechtschreibregeln vermittelt werden. Dies gelinge am besten, indem über die Verbalisierung der zugrunde liegenden Prinzipien Verständnis für die Regeln gefördert, über visuelle Entscheidungsbäume Lösungswege aufgezeigt und Selbstinstruktionstechniken vermittelt würden. Darüber hinaus sollten Kinder angeregt und die Lage versetzt werden, das Geschriebene systematisch zu überprüfen. Zuletzt wird die Bedeutung der Automatisierung durch häufiges Wiederholen zur Unterstützung des Lese- und Schreibprozesses betont (ebd.).

Förderprogramme, die diesen Anforderungen entsprechen, versprechen aufgrund der dargestellten Befunde (vgl. Ise et al., 2012; Suchodoletz, 2010) den größten Nutzen im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit. Die Auswahl beschränkt sich dabei auf Programme, die auf die Verbesserung rechtschriftlicher Kompetenzen abzielen, die prinzipiell in einem schulischen Setting durchgeführt werden können und die (zumindest im Ansatz und teilweise implizit) den oben dargestellten Kriterien genügen.

1. Das Rostocker Lese-Rechtschreibtraining (Kossow, 1972)
2. Die Lautgetreue Rechtschreibförderung (Reuter-Liehr, 1993)
3. Das Rechtschreibtraining (Scheerer-Neumann, 1988)
4. Das Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2004)

Die Beschreibungen der im besten Sinne „klassischen“ Programme werden abschließend am Beispiel des onlinebasierten Förderprogramms *Meister Cody - Namagi* (Huemer, Moll & Schulte-Körne, 2018) um Prinzipien und Gestaltungsmerkmale neuerer, digitaler Förderansätze ergänzt. Wie gezeigt werden wird, basieren diese Prinzipien auf den Merkmalen und Annahmen der klassischen Programme. Die technischen Möglichkeiten werden dazu genutzt, diese Prinzipien in effizienter und motivierender Weise umzusetzen.

### 3.2.3.1 Das Rostocker Lese-Rechtschreibtraining von Kossow (1972)

Im Vordergrund des Programms stehen die Förderung von phonologischen Fähigkeiten sowie das Wissen um orthografische Prinzipien in Form von Morphemwissen (Schulte-Körne, 2006). Das Training richtet sich an lese-rechtschreibschwache Kinder in den ersten Grundschulklassen (Kinder der Klassen eins bis drei), wobei aufgrund der als notwendig betrachteten unmittelbaren Rückmeldungen durch den Interventionsleiter (s.u.) Gruppengrößen von drei bis vier Kindern empfohlen werden.

Wichtige Prinzipien des Trainings bestehen in der (a) Interiorisierung, (b) dem Rückkopplungsprinzip, (c) der Berücksichtigung von Störgrößen, (d) der Aktivierung des Kindes sowie (e) der Gate-Items-Technik (Schneider & Berger, 2011).

*Interiorisierung:* Unter der Annahme, dass Lernprozesse „von außen nach innen“ erfolgen, soll das Handeln zunächst durch kontrolliertes Sprechen begleitet werden. Die Handlungen werden systematisch in kleine und kleinste Handlungsschritte zergliedert und über schematische Darstellungen visualisiert (z.B. Symbole für die Vokallänge). Die akustisch-sprechmotorischen Teilprozesse seien insbesondere zu Beginn entscheidend, jedoch nach mehreren Übungsdurchgängen nicht mehr erforderlich, weil die Interiorisierung dann bereits stattgefunden habe (ebd.).

*Rückkopplungsprinzip:* Im Mittelpunkt der Übungen stehen Rückkopplungsprozesse, indem das Kind unmittelbar nach jeder Übung eine Rückmeldung durch den Trainer erhält, ob das geschriebene Wort mit dem richtig geschriebenen Wort übereinstimmt. Sofern hier Diskrepanzen festgestellt werden, versucht das Kind erneut, zur richtigen Schreibung zu finden.

*Störgrößen:* Unter Störgrößen werden in dem Ansatz u.a. systemeigene Störungen in Form unterschiedlicher, jedoch parallel eingesetzter Lernstrategien verstanden (Schulte-Körne, 2006). Um falsches strategisches Vorgehen zu verhindern, werden daher Algorithmen eingesetzt, die zu einer richtigen Schreibung führen. Der Lernprozess wird dabei als bewusste und selbstgesteuerte Tätigkeit verstanden (Schneider & Berger, 2011).

In dem Programm werden verschiedene pädagogische Aspekte umgesetzt: So erfolgt die Vermittlung in kleinen Lernschritten, vom Leichten zum Schwierigen und individualisiert auf Basis einer qualitativen Förderdiagnostik (ebd.). Die Erarbeitung der einzelnen Phonem-Graphem-Verbindungen erfolgt über Hör- und Sprechübungen. In den sogenannten Übergangsübungen sollen einzelne Laute aus Wörtern herausgehört werden. Die eigentlichen Lese- und

Rechtschreibübungen beinhalten einen stufenweisen Schwierigkeitsanstieg, indem zunächst lauttreue Wörter geübt werden, anschließend orthografische Regeln verinnerlicht werden sollen und schließlich Ausnahmeschreibungen behandelt werden (ebd.).

Abhängig von den Ergebnissen der Förderdiagnostik, folgen spezifische Übungsaufgaben. Dabei werden Grobgliederungsfehler durch sprechmotorische Silbenübungen behandelt, während bei Differenzierungsfehlern die Unterscheidung von visuell oder phonologisch ähnlichen Buchstaben trainiert wird. Feingliederungsfehler wiederum werden bearbeitet, indem einzelne Phoneme im Wort bewusst gemacht und korrekt artikuliert werden sollen (E. Roth & Warnke, 2001b).

Ein wichtiges Merkmal besteht darin, dass Übungsformen häufig in gleicher Weise gestaltet sind, während sich die Inhalte der behandelten Übungen unterscheiden können (= universelles Design). Dadurch soll insbesondere das selbstständige Bearbeiten der Übungen erleichtert werden und sowohl dem Trainer als auch dem Kind das Vorgehen erleichtert werden (Schneider & Berger, 2011).

*Aktivierung des Kindes:* Die geförderten Kinder sollen als aktive, eigenständig denkende und handelnde Teilnehmer wahrgenommen werden, damit das erworbene Wissen auch nachhaltig genutzt wird. Neben der Förderung der rechtschriftlichen Kompetenzen wird demnach auch die Entwicklung einer aktiven und positiven Lernhaltung gefördert, indem u.a. verschiedene Lese- und Rechtschreibspiele und rhythmische Übungen durchgeführt werden. So dient die anfängliche Spieltherapie (u.a. Buchstabenwürfel, Leselotto, Silbendomino) etwa dazu, Freude am Lesen und Rechtschreiben zu entwickeln (Schulte-Körne, 2006). Ebenfalls mit dem Ziel der Entwicklung einer positiven Lernhaltung ist der Lernstoff in kleine Einheiten unterteilt, um auf diese Weise regelmäßige Erfolgserlebnisse zu ermöglichen (Suchodoletz, 2010).

*Gate-Items-Technik:* Das Erreichen der Lernziele wird jeweils mittels der *Gate-Items-Technik* überprüft, bevor zur nächsten Lerneinheit übergegangen wird. Diese Technik dient der Anleitung des Interventionsleiters (Schulte-Körne, 2006). Dabei ist ein *Gate* sowohl durch den Lehrstoff als auch durch eine bestimmte Übungsform definiert. Sobald eine für das jeweilige Gate definierte Leistung (z.B. Gate 6: Differenzierungsfähigkeit, grobe Gliederungsfähigkeit) erreicht worden ist (festgestellt durch den Trainingsleiter), wird zum nächsten Gate übergegangen.

Die Evaluation des Programms erfolgte über eine Voruntersuchung mit kleinen Stichproben (Trainingsgruppe: 26 LRS-Kinder, Kontrollgruppe: 13 Kinder) sowie eine Hauptuntersuchung, in der jedoch eine Kontrollgruppe fehlte. Die im Rahmen der Hauptuntersuchung geförderten Gruppen (Fördergruppen mit vier bis fünf Kindern sowie LRS-Klassen mit zwölf bis 15 Kindern) wiesen mit ca. 200 Unterrichtsstunden trotz unterschiedlicher Dauer eine vergleichbare Intensität der Förderung auf. Die Zuweisung zu den Gruppen erfolgte nach Lehrerurteilen.

Von Suchodoletz (2010) berichtet von erheblichen Verbesserungen der Rechtschreibnoten (um 1.5 Notenpunkte) und der Rechtschreibleistung (Reduzierung der Rechtschreibfehler um etwa 80%) infolge des Trainings.

Neben der bereits erwähnten fehlenden Kontrollgruppe in der Hauptuntersuchung, wird allerdings auch bemängelt, dass keine standardisierten Rechtschreib- und Lesetests zur Verlaufsmessung eingesetzt worden waren (Schulte-Körne, 2006). Aus diesen Gründen wurden auch keine vergleichbaren Effektstärken ermittelt und berichtet.

#### Implikationen für die zur Trainingsgestaltung

Das Rostocker Lese-Rechtschreibtraining richtet sich, ebenso wie das im Rahmen dieser Arbeit dargestellte Training, an rechtschreibschwache Schüler in Grundschulen und fand daher besondere Beachtung im Hinblick auf der Entwicklung des Trainings. Es wurden verschiedene Elemente und Grundprinzipien des Rostocker Trainings übernommen oder als Bestätigung für bereits bestehende Vorüberlegungen (die sich aus weiteren theoretischen und konzeptionellen Quellen speisten) aufgefasst. Dazu zählen vor allem diese Ableitungen und Bestätigungen:

- Die Förderung um im Bereich Rechtschreiben sollte die Vermittlung *orthografischer Prinzipien* umfassen.
- Der im Rostocker Training als *Interiorisierung* bezeichnete Prozess, der eine Aufteilung in kleine Handlungsschritte, die schematisch-visuelle Darstellung dieser Handlungsschritte sowie das kontrollierte Sprechen umfasst, wurde übernommen (siehe ‚Ablaufschritt 6‘, S. - 27 - und ‚Ablaufschritt 7‘, S. - 33 -).
- Ebenfalls wurde das *Rückkopplungsprinzip* (unmittelbare Rückmeldungen nach jeder Übung) umgesetzt, wobei diese Rückmeldungen hier nicht durch den Trainingsleiter erfolgen, sondern im Rahmen der eigenständigen Erfolgsüberprüfung.



- Auch das Entdecken der korrekten Schreibung über *Lösungsalgorithmen* sowie das damit verbundene Grundverständnis, das Lernen eine bewusste und selbstgesteuerte Tätigkeit darstellt, wurden im [FU] als grundlegend erachtet.
- Eine besonders zentrale Anleihe besteht folglich auch in der Zielsetzung, dass eine positive und aktive Lernhaltung gefördert werden sollte. Allerdings wurden dabei keine Lernspiele eingesetzt. Stattdessen sollte diese im [FU] vor allem über die Freude an eigenen Erfolgserlebnissen erreicht werden.
- Als Empfehlung von besonders praktischer Relevanz wurde die universelle Gestaltung der Übungsformen und –materialien aufgefasst, da hierdurch die selbstständige Bearbeitung erleichtert wird und dies damit auch zur Ökonomie und Praktikabilität des Trainings beiträgt.
- Überdies wurden die Vorschaltung einer qualitativen Förderdiagnostik und die Ableitung individueller Förderziele übernommen.
- Die *Gates-Items-Technik* wurde praktisch identisch übernommen (vgl. ‚*Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung*‘, S. - 83 -). Anders als zuvor im Zusammenhang mit den unmittelbaren Rückmeldungen beschrieben, wird das Erreichen eines Gates auch im [Förderuniversum] durch die Lehrkraft (und nicht durch das Kind selbst) überprüft.
- Die im Rostocker Training praktizierte Vermittlung in kleinen Lernschritten, vom Leichten (lauttreue Wörter) zum Schwierigen wurde als instruktiv bei der Entwicklung aufgefasst.

*Abweichungen:* Neben der alleinigen Fokussierung auf den Teilbereich Rechtschreibung im Training [Förderuniversum], besteht weitere Inkongruenz insbesondere in der Gruppengröße (drei bis vier Kinder), die im Rostocker Training mit der Notwendigkeit unmittelbarer Rückmeldungen begründet wird. Um diesen Aspekt zu berücksichtigen, wurden im [FU] die Übungen so gestaltet, dass die Schüler diese Rückmeldung über eigenständige und unmittelbare Erfolgskontrollen erhalten können. Ein weiterer Unterschied besteht in der systematischen und gestuften Bearbeitungsreihenfolge des Rostocker Trainings, die im [FU] nicht auf diese Weise realisiert worden ist. Zwar werden auch im [FU] abhängig von den Ergebnissen der Förderdiagnostik in der Regel zunächst bestimmte lautsprachliche Durchgliederungsfehler und häufige Phonem-Graphem-Verbindungen (=alphabetische Strategie) und anschließend die verschiedenen Rechtschreibregeln (=orthografische Strategie) bearbeitet. Bei der

Festlegung der Reihenfolge werden aber daneben auch andere Kriterien berücksichtigt, etwa das individuelle quantitative Vorkommen dieser Fehler, um den Schülern schnell zu spürbaren Erfolgserlebnissen zu verhelfen.

Insgesamt erwies sich das Rostocker Training im Zuge der konzeptionellen Vorüberlegungen insbesondere im Hinblick auf dessen Prinzipien und strukturellen Merkmale als beachtenswerte Orientierungshilfe.

### **3.2.3.2 Die Lautgetreue Rechtschreibförderung von Reuter-Liehr (1993)**

Die lauttreue Rechtschreibförderung ist ebenfalls pädagogisch-didaktisch ausgerichtet (E. Roth & Warnke, 2001a) und stellt die Vermittlung des lautgetreuen Schreibens in den Vordergrund, setzt also den Schwerpunkt im Bereich der alphabetischen Strategie (Schneider & Berger, 2011).

Das Programm richtet sich an rechtschreibschwache Kinder der vierten und fünften Klassen (Reuter-Liehr, 2016) und verspricht aufgrund seiner Komplexität die größten Effekte, wenn es durch ausgebildete Fachkräfte durchgeführt wird (ebd.).

Das Training orientiert sich an der ungestörten Abfolge der Entwicklungsstufen beim Lernen der Schriftsprache und ist demzufolge stufenweise und in ansteigender Schwierigkeit aufbaut. Die (1) ansteigende Schwierigkeit stellt das erste von vier formulierten Gestaltungsprinzipien des Programms dar. Die weiteren Grundprinzipien bestehen darin, (2) vom Leichten zum Schweren und (3) vom Häufigen zum Seltenen vorzugehen. Gemäß dem vierten Grundprinzip („Strategiegeleitetes Lernen“) werden den Kindern anhand geschriebener Wörter bzw. unterschiedlicher Übungsformen Strategien vermittelt, die sich auch auf unbekanntes Wortmaterial anwenden lassen (ebd.). Dabei wird das selbstständig regulierte Handeln fokussiert (Schneider & Berger, 2011).

Wie auch bei Kossow (1972) bildet den Ausgangspunkt für die Förderung eine qualitative Fehleranalyse, die im Wesentlichen zwischen Phonem-, Regel-, Speicher- und Restfehler unterscheidet (E. Roth & Warnke, 2001a). Im Training werden demnach aufeinanderfolgend sowohl die alphabetischen als auch die orthografischen Kompetenzen gefördert. Die Vermittlung der orthografischen Kompetenzen erfolgt über die Zergliederung von Worten in ihre morphematischen Bestandteile (Morphemmethode).

Zum systematischen Aufbau der lautorientiert/phonemischen Strategie wird ausschließlich lautgetreues (mitsprechbares) Wortmaterial eingesetzt. Dieses ist u.a. dadurch charakterisiert,

dass es ausschließlich aus Basisgraphemen besteht, also jenen Buchstaben, die den häufigsten Verschriftungen von Phonemen entsprechen (Siekmann & Thomé, 2018). Das sprach- und schriftsprachorientierte Vorgehen zielt auf eine exakte Synchronisierung der Handlungsabläufe beim Lesen und Schreiben. Aus diesem Grund ist das rhythmische Syllabieren ein zentraler Bestandteil des Trainings. Das Ziel besteht darin, eine bewusst gesteuerte Artikulation der Wörter im Silbenrhythmus zu etablieren (Reuter-Liehr, 2016). Diese präzise Sprache, die Reuter-Liehr (2016) als Pilotsprache bezeichnet, erleichtert die Differenzierung schwieriger Phonem- und Graphemverbindungen und erhöht die Fähigkeit zur Silbengliederung. In diesem Zusammenhang verweist sie auf Kossow (1972), der bereits auf die Wichtigkeit einer „Erziehung zum gepflegten Sprechen und Artikulieren“ hingewiesen hat. Um diese bewussten Verknüpfungen von gesprochener und geschriebener Sprache herzustellen, sollten demnach zahlreiche Wörter als korrekte Sprechmuster trainiert werden (Reuter-Liehr, 2016). Als entscheidende Kontrollstrategie bezeichnet Reuter-Liehr (2016) das sogenannte synchrone Sprechschreiben. Dies sei daher der wichtigste Trainingsschritt im Aufbau der lautgetreuen Schreibung. Das zunächst laute synchrone Mitsprechen würde allmählich in leises inneres Mitsprechen übergehen und schließlich von einem automatisierten Schreiben abgelöst. Durch die direkte Kopplung von gesprochenem Phonem und geschriebenen Morphem würden die jeweiligen Graphem-Phonem-Zuordnungen gefestigt. Indem die einzelnen Phoneme verbindend gesprochen würden (Aneinanderschleifen), könne das Sprachrhythmusgefühl als wichtigste Gliederungshilfe gesichert werden. Reuter-Liehr (2018) bemerkt, dass eine verbundene Handschrift für den Erfolg der Methode hilfreich sei, da durch Lautieren der Silbenrhythmus verloren ginge.

Als weitere Methode, setzt Reuter-Liehr (2008) das Malen von Silbenbögen ein. Neben einigen Vorteilen im Hinblick auf die Schreibung von Wörtern, verweist sie auf dabei u.a. auf den Befund, dass das Lesen mit Silbenbögen ein wichtiger Zwischenschritt für genaues und flüssiges Lesen sei. Durch den regelmäßigen Einsatz des Rhythmischen Syllabierens würde sich ein zusätzliches Training zum Erkennen von Doppelkonsonanz erübrigen. Reuter-Liehr (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf die positiven Effekte dieser Methode im Hinblick auf die Rechtschreibproblematik (vgl. Reuter-Liehr, 1993, 2008).

Die Mitsprechstrategie wird im Bereich der Vermittlung orthografischer Kompetenzen zu einer sogenannten Begründungsstrategie weiterentwickelt (Reuter-Liehr, 2016). Die Begründungen beziehen sich auf Erklärungsansätze für die verschiedenen möglichen Abweichungen

von der Lauttreue. Diese Abweichungen sind begründbar durch orthografisch Regeln, z.B. dem Wortstammprinzip für die Auslautverhärtung. Über morphematische Segmentierung können diese Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, wodurch das Verständnis dieser Regelmäßigkeiten gefördert und ein Reflexionsprozess über die Prinzipien der Schriftsprache unterstützt wird.

Reuter-Liehr (2016) weist darauf hin, dass ein wichtiges Ziel der Förderung in der Entwicklung kognitiver und metakognitiver Kompetenzen bestehe. Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, den Lese- und Schreibvorgang selbstständig und korrekt zu steuern und dabei hilfreiche Lernstrategien zu entwickeln. Diese Strategiebildungen seien das Ergebnis konkreter Handlungen. Diese Auffassung begründet sie mit der Aneignungstheorie von Galperin und Leontjew (1974, zitiert nach Reuter-Liehr, 2016). Diese Theorie betont die zentrale Handlungsebene für Lernprozesse. Die Erfahrung konkreter (kognitiver) Tätigkeiten führt zu einer sprachlichen Repräsentation, die sich schließlich zu einem innersprachlichen Handeln weiterentwickelt und somit die Voraussetzung für Transferleistungen darstelle.

Die in dem Training implementierten verhaltenstherapeutischen Maßnahmen bestehen darin, dass Anstrengung gezielt belohnt wird, dass Erfolge visualisiert und verstärkt werden sowie dass die Eigenverantwortung betont wird (E. Roth & Warnke, 2001a).

Das Programm wurde von verschiedenen (auch unabhängigen) Wissenschaftlergruppen evaluiert: Die zwei von Reuter-Liehr (1993) selbst durchgeführten Untersuchungen unterschieden sich in der Anzahl der Sitzungen (60 Sitzungen á 90 Minuten vs. 90 Sitzungen mit gleicher Dauer), nicht aber in ihrem Zeitraum (20 Monate). In beiden Studien wurden die Trainingseffekte von in Kleingruppen geförderten rechtschreibschwachen Kinder (PR < 15) der fünften und sechsten Klassen mit den Leistungsentwicklungen im Bereich Rechtschreiben in einer unbehandelten Kontrollgruppe (PR < 25) verglichen. Je nach Klassenstufe wurde zur Diagnostik der WRT 4/5 für Fünftklässler (Rathenow, 1980) bzw. der WRT 6+ (Rathenow, Laupenmühlen & Vöge, 1980) für Sechstklässler genutzt.

Für beide Trainingsgruppen wurden signifikante Steigerungen der Rechtschreibkompetenzen ermittelt (T-Wertsteigerung von 31,9 auf 46,9, bzw. 44), während dies auf die vollständig unbehandelte Kontrollgruppe der Kontrollschulen nicht zutraf. Effektstärken werden hingegen nicht berichtet (Bundesministerium für Bildung [Österreich], 2016).

In der Untersuchung von Weber et al. (2002) wurde eine gekürzte Variante des Programms evaluiert: Innerhalb von 4 Monaten, 15 Sitzungen (à 90 Minuten) wurden Silbentanz, syllabierendes Mitsprechen, Regeln zur Groß- und Kleinschreibung sowie Ableitungsstrategien im Rahmen eines Kleingruppentrainings für Drittklässler geübt. Die Trainings- und Kontrollgruppen waren in etwa vergleichbar groß (Trainingsgruppe: 33 Kinder vs. Kontrollgruppe: 25 Kinder) und wiesen eine ähnliche Zusammensetzung im Hinblick auf die Berücksichtigung des Diskrepanzkriteriums auf (etwa 2/3 diskrepante RS-Kinder vs. 1/3 nicht-diskrepante RS-Kinder). Neben der Entwicklung der Rechtschreibleistung (erfasst mittels DRT 4, Grund, Haug & Naumann, 1994 sowie einem informellen selbst entwickelten Testverfahren) war ein weiterer Zielparameter die Leseleistung der berücksichtigten Kinder, die über den WLLP (Küspert & Schneider, 1998) erfasst worden war.

Im Mittel ergab sich eine signifikante Verbesserung der Trainingsgruppe beim Rechtschreiben (T-Wertsteigerung von 35,2 auf 42,5;  $d = 0.7$ ), aber keine Überlegenheit der Trainingsgruppe hinsichtlich der Leseleistung. Weiterhin zeigten sich keine Unterschiede im Hinblick auf die Trainingserfolge zwischen den diskrepanten und den nicht-diskrepanten Kindern.

#### Implikationen für die zur Trainingsgestaltung

Die vom Programm von Reuter-Liehr adressierte Zielgruppe (rechtschreibschwache Kinder der vierten und fünften Klassen) stimmt mit der Zielgruppe des hier beschriebenen Vorhabens weitgehend überein und weist einige Merkmale auf, die bei der Trainingsentwicklung berücksichtigt werden konnten:

- Die Vorstellung, dass auch rechtschreibschwache Kinder die normalen Abfolgen des Schriftspracherwerbs durchlaufen (wenngleich sie dafür mehr Zeit und zusätzliche Unterstützung benötigen) wurde als Prämisse im [FU] übernommen.
- Darüber hinaus wurden die Prinzipien berücksichtigt, dass vom Leichten zum Schwierigen sowie von Häufigen zum Seltenen vorzugehen sei. Dieses Vorgehen führt dazu, zunächst die alphabetische Strategie und anschließend die orthografischen Prinzipien zu vermitteln.
- Die Bedeutung der korrekten Artikulation oder präzisen Sprache für die Verknüpfung von gesprochener und geschriebener Sprache (*Mitsprechstrategie*) wurde als relevanter Hinweis zur Förderung alphabetischer Kompetenzen aufgefasst und instruktiv übernommen.

- Die damit verbundene Vorgabe, zahlreiche Wörter als korrekte Sprechmuster zu trainieren führte maßgeblich für die Gestaltung der Wortlistenübung (siehe ‚Ablaufschritt 6‘, S. - 27 -)
- Als wichtig wurde weiterhin das Grundprinzip des sprachlich repräsentierten *strategiegeleiteten Lernens* aufgefasst, da hiermit sichergestellt werden soll, dass das erworbene Wissen auch auf ungeübtes Wortmaterial übertragen werden kann.
- Das Verständnis und die Begrifflichkeiten, dass die *Mitsprechstrategie* im Rahmen der Vermittlung der orthografischen Kompetenzen zu einer *Begründungsstrategie* weiterentwickelt wird, wurden in unterschiedlicher Weise, insbesondere bei der Gestaltung des Übungsmaterials übernommen. Darüber hinaus wurden Lehrkräfte instruiert, Kinder möglichst dabei „zu erwischen“, wenn sie eine Regel korrekt anwenden und sich die jeweilige Schreibung von den Kindern *begründen* zu lassen. Dies sollte auch dazu führen, falsche Annahmen von Kindern zu identifizieren.
- Wie auch das Rostocker Training betont auch dieses Programm die Bedeutung der qualitativen Fehleranalyse, die daher auch im [FU] als Ausgangsdiagnostik stattfindet.
- Die im Programm implementierten verhaltenstherapeutischen Maßnahmen (Belohnung von Anstrengung, Visualisierung und Verstärkung von Erfolgen und Betonung der Eigenverantwortung) wurden als zentrale Elemente aufgefasst und führten zu einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Strategien im Training [Förderuniversum].

Ein inhaltlicher Unterschied besteht vor allem darin, dass die von Reuter-Liehr (1993) fokussierte Silbenstruktur keine explizite Beachtung im [Förderuniversum] erfährt. Während beispielsweise das Phänomen der Doppelkonsonanz in diesem Programm vor allem über das syllabierende Sprechen und Schreiben eingeübt wird, wird diese Rechtschreibregel im [Förderuniversum] über den Vokallängenvergleich und die Identifikation der Folgelaute eingeübt. Die Empfehlung, dass das Programm von Reuter-Liehr aufgrund seiner Komplexität und methodisch-didaktischen Anforderungen vor allem durch ausgebildete Fachkräfte durchgeführt werden sollte, wurde hingegen in der Weise aufgegriffen, dass im [Förderuniversum] relativ kleinteilige instruktionale Vorgaben, Anleitungen und Durchführungshinweise (bis hin zu Formulierungsvorschlägen) gemacht werden (siehe Durchführungsmanual, S. - 174 -).

### 3.2.3.3 *Das Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann (1988)*

Das Förderprogramm vermittelt orthografisches Regelwissen für typische Probleme von rechtschreibschwachen Kindern der fünften Klasse und wird in möglichst leistungshomogenen Lerngruppen von drei bis vier Kindern zweimal pro Woche durchgeführt (Suchodoletz, 2010). Um das Einprägen und das Erkennen der Regelmäßigkeiten von Rechtschreibregeln zu erleichtern, werden Algorithmenkarten verwendet (E. Roth & Warnke, 2001a). Das Ziel besteht darin, die Eintragungen im inneren orthografischen Lexikon durch eine günstige zeitliche Verteilung der Wiederholungen zu automatisieren (Schulte-Körne, 2006). Bei dem Förderprogramm kommt mit der Methode der verbalen Selbstinstruktion nach Meichenbaum (1979) auch eine Methode der kognitiven Verhaltensmodifikation zum Einsatz (Schulte-Körne, 2006). Scheerer-Neumann betrachtet den Erwerb der Rechtschreibung als Aneignung und Veränderung von Rechtschreibstrategien. Auch wenn lese- und rechtschreibschwachen Kindern Defizite in der Verfügbarkeit und Anwendung bestimmter Gedächtnisstrategien zugeschrieben werden können, vertritt Scheerer-Neumann die Annahme, dass sie durch gezielte Instruktion in deren Nutzung eingewiesen werden können (Schulte-Körne, 2006).

Der Prozess der Rechtschreibung könne auf verschiedenen Ebenen gestört sein. Als Beispiele werden von Schulte-Körne (2006) minimaler unmittelbarer Rechtschreibwortschatz, unvollständige Phonem-Graphem-Korrespondenzen, schlechte Phonemsegmentierung, geringes Regelwissen oder Schwierigkeiten bei dessen Anwendung, Schwierigkeiten bei der Entscheidung über angemessene Operationen und bei der Zwischenspeicherung von Teilergebnissen sowie Schwierigkeiten bei der Integration verschiedener Teiloperationen des Rechtschreibprozesses genannt. Scheerer-Neumann (1988) betrachtet Konzentrationsschwierigkeiten dabei als Folgeerscheinungen des Versagens (und nicht als primäre Ursache).

Das von Scheerer-Neumann (ebd.) postulierte „Arbeitsmodell des Rechtschreibprozesses“ ordnet die Operationen und Speicherkomponenten, die beim Schreiben eines diktierten Wortes beteiligt sind, zeitlich. Nach einer akustischen Analyse des Wortes und einem Abgleich mit dem inneren Lexikon wird demnach die Bedeutung des Wortes erkannt. Anschließend würde ein artikulatorisches Programm aktiviert, welches bis zum Ende des Prozesses zu Verfügung stehen müsse. Über Wiederholungsmechanismen, wie inneres oder lautes Sprechen, würde die Information aufrechterhalten. Diese Information stellt das Ergebnis von gleichzeitigen Top-down (Abruf aus innerem Lexikon) und Bottom-up-Prozessen (aktuelle akustische Wahrnehmung) dar. Die weitere Verarbeitung erfordere ein ständiges Ineinandergreifen von zwei

Teilprozessen, nämlich (1) dem direkten Weg, der für einen unmittelbaren Abruf aus dem orthografischen Lexikon steht sowie (2) dem indirekten Weg, der eine Konstruktion des Wortes anhand von Hilfsoperationen wie Phonem-Graphem-Korrespondenzen, der Analyse morphematischer oder graphematischer Strukturen ermöglicht.

Den Ausgangspunkt der Förderung stellt eine qualitative Fehleranalyse dar, bei der die individuelle Ausgangslage der Kinder bestimmt wird. Für die Fördergruppe werden aufbauend auf diese Analyse Fördermodule zusammengestellt, wobei einige Themen fakultativ in das individuelle Programm eingebaut werden können (Schulte-Körne, 2006). Jedes Modul wird mit einem spezifischen Test abgeschlossen. Scheerer-Neumann (1988) bemerkt dazu, dass dieses Vorgehen in leistungsheterogenen Lerngruppen zu Schwierigkeiten führen könne: Da die Fördergruppe gemeinsam die Abfolge der Module durchschreitet, muss das nachfolgende Modul manchmal bereits dann beginnen, wenn einzelne Kinder die Lerngegenstände des vorhergehenden Moduls noch nicht völlig verinnerlicht haben.

Als wichtige Übungsformen werden die direkte Instruktion durch die Förderkraft und die nachfolgende selbstständige Übung mit Hilfe von Arbeitsblättern umgesetzt. Dabei werden die Schüler angeleitet, ihre Leistungen in den Arbeitsblättern selbst zu überprüfen. Zusätzlich zu den zwei Trainingssitzungen pro Woche, werden Hausaufgaben angefertigt, die z.B. aus weiteren Arbeitsblättern und Lernwörtern (bekanntes Material) bestehen und zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den Übungsinhalten beitragen.

Die Förderung der Lernmotivation, des Lernverhaltens, der Reduktion von Ängstlichkeit und von selbstregulatorischen Fähigkeiten haben in dem Programm eine hohe Bedeutung. Zur Förderung der Motivation werden die Mitarbeit der Kinder in den Trainingssitzungen und die Hausaufgaben mittels eines Tokensystems (Tierbilder-Stempel; Eintauschwert von etwa 5 Cent pro Stempel) verstärkt. Diese Verstärkung erfolgt allerdings relativ pauschal und bezieht sich allgemein auf die Mitarbeit der Kinder sowie die Erledigung der Hausaufgaben (Schulte-Körne, 2006). Das Ziel der verhaltenstherapeutischen Methoden besteht darin, „das Kind in die Lage zu versetzen, seine Leistungsmöglichkeit tatsächlich zu entwickeln und darzustellen“ (Schulte-Körne, 2006, S. 46). Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten zu sehen; indem den Schülern die Strategien des Kodierens, des Einprägens und der Selbstkontrolle vermittelt werden, würde der Lernprozess selbst beeinflusst und nicht nur die Bedingungen des Lernens, wie bspw. die Anzahl der Wiederholungen (Scheerer-Neumann, 1988).



Die Evaluierung des Trainings erfolgte mit Hilfe eines Kontrollgruppen-Designs mit je 41 Fünftklässlern der Hauptschule. Dabei wurden die insgesamt elf Trainingsgruppen, die aus jeweils drei bis vier Kindern bestanden, zweimal wöchentlich je 45 Minuten trainiert.

Es wird berichtet, dass die trainierten Schüler nach dem Training beinahe das mittlere Niveau der Vergleichsklassen erreichten. In den meisten Fehlerkategorien wurde eine Halbierung der Fehlerzahlen beobachtet (vgl. Schulte-Körne, 2006; Suchodoletz, 2003, 2010). Besonders starke Fortschritte zeigten sich demnach beim <qu> und in der Kleinschreibung von Adjektiven, während Fehler, die mit der Vorsilbe <fort> und mit der Großschreibung von abstrakten Nomen in Verbindung stehen, weniger deutlich infolge des Trainings reduziert werden konnten (Schulte-Körne, 2006). Eine konkrete Teststatistik oder vergleichbare Effektstärken werden demgegenüber nicht angegeben.

#### Implikationen für die zur Trainingsgestaltung

Da die im Rahmen des Trainings von Scheerer-Neumann behandelten Probleme eine hohe Deckung mit den von Lehrkräften beschriebenen Schwierigkeiten in Hammer Grundschulen aufwiesen, wurde auch dieses Programm bei Suche nach konstruktiven Hinweisen für die Trainingsentwicklung berücksichtigt, wenngleich sich das Training vorrangig an Kinder der fünften Klassen richtet. Die folgenden Hinweise und Merkmale wurden schlussendlich (in teilweise modifizierter Weise) übernommen:

- Die grundlegende Annahme, dass auch rechtschreibschwache Kinder von gezieltem Strategietraining profitieren können, wurde als Prämisse übernommen.
- Das entwickelte Training vermittelt orthografisches Regelwissen anhand von Lösungsalgorithmen, die zur Herleitung der korrekten Schreibweise genutzt werden.
- Häufigen Wiederholungen mit dem Ziel der Automatisierung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Die Notwendigkeit von Wiederholungen wurde bei der Gestaltung der Übungsmaterialien (siehe *BEARBEITUNG DER INTEX-ÜBUNGEN*, S. - 33 -) sowie bei der Entwicklung der Wortlistenübung (siehe *„Ablaufschritt 6“*, S. - 27 -) berücksichtigt.
- Verbale Selbstinstruktionen werden als hilfreiche Stützstrategien aufgefasst und entsprechend vermittelt sowie von den Lehrkräften regelmäßig überprüft.
- Konzentrationsschwierigkeiten werden (eher) als Folgeerscheinungen des Versagens aufgefasst. Aus diesem Grund werden Maßnahmen zur Vermittlung von

Erfolgserebnissen im [FU] u.a. mit Ziel durchgeführt, das Arbeits- und Lernverhalten zu verbessern.

- Übereinstimmend mit den beiden zuvor beschriebenen Programmen, bildet auch im [FU] eine qualitative Fehleranalyse den Ausgangspunkt der Förderung.
- Im Sinne der *Gate-Item-Technik* wird jedes Modul mit einem spezifischen Test abgeschlossen, um den Lernfortschritt abzusichern, bevor das neue Lernmaterial eingeführt wird. Diese Idee wurde u.a. in Form der im [FU] eingesetzten ‚Abschlussdiktate‘ (S. - 142 -) übernommen.
- Schüler bearbeiten selbstständig Arbeitsblätter, die auch zur eigenständigen Selbstüberprüfung genutzt werden sollen. Diese Methode wurde als instruktiv für die Entwicklung der Übungsmaterialien im [Förderuniversum] aufgefasst.
- Im [FU] werden unterschiedliche Methoden angewandt, um die Lernmotivation, das Lernverhalten und die selbstregulatorischen Fähigkeiten zu fördern. Die hohe zugeschriebene Bedeutung dieser Aspekte erfolgte u.a. in Auseinandersetzung mit dem Programm von Scheerer-Neumann.

Eine vergleichsweise deutliche Inkongruenz besteht in den strukturellen Rahmenbedingungen: Während das Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann (1988) in Gruppen von drei oder vier (möglichst leistungshomogenen) Kindern durchgeführt wird und diese Gruppe gemeinsam voranschreitet, wird das [FU] in deutlich größeren und heterogeneren Gruppen durchgeführt, wobei jedes Kind einen eigenen Förderplan abarbeitet. Die Entscheidung für größere Gruppen erfolgte dabei nicht aus pädagogischen, sondern vor allem aus schulorganisatorischen (u.a. ressourcenbezogenen) Gründen. Die Entscheidung für individuelle Förderpläne und individuelles Voranschreiten wurde als notwendige Folge der dadurch vergleichsweise höheren Leistungsheterogenität in den Gruppen getroffen. Als positiver Begleiteffekt sollte dadurch auch die bereits beschriebene Problematik überwunden werden, dass unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten (trotz hoher anfänglicher Leistungshomogenität in den Gruppen) im Verlauf die Homogenität verringern können.

#### **3.2.3.4 Das Marburger Rechtschreibtraining von Schulte-Körne und Mathwig (2004)**

Das Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2004) lässt sich den kognitiv orientierten Trainingsverfahren zuordnen, bei denen es vorrangig um die Einsicht und Automatisierung der regelhaften Strukturen der Schriftsprache geht (Schulte-Körne, 2006). Es richtet sich an lese-rechtschreibschwache Schüler der zweiten bis vierten Klassen. Das zentrale

Ziel besteht in der Förderung derjenigen orthografischen Kompetenzen, die typischerweise bei Schülern der entsprechenden Zielgruppe schwach ausgebildet sind (Bott, 2005). Kompetenzen der logografischen und der alphabetischen Strategie sind hingegen nicht Gegenstand der Förderung (vgl. Frith 1986). Das Training ersetzt daher keine umfassende Grammatik (Schulte-Körne, 2006).

Im Rahmen von Evaluationsstudien wurde das Training in drei unterschiedlichen Settings durchgeführt: (1) als Elterntraining, (2) als intensive Einzelförderung und schließlich (3) im Rahmen einer innerschulischen zusätzlichen Fördermaßnahme, durchgeführt durch Lehrkräfte (fünf Kinder pro Gruppe). Das Training ist gekennzeichnet durch ein schrittweises Vorgehen (E. Roth & Warnke, 2001b). So werden in zwölf aufeinander aufbauenden Kapiteln Lösungsstrategien anhand von Algorithmen vermittelt. Diese Algorithmen beinhalten Entscheidungsbäume, anhand derer über Ja/Nein-Antworten die korrekte Schreibung der Wörter ermittelt werden kann. Bei den Lern- und Übungsbereichen des Trainingsprogramms (Schulte-Körne, Deimel & Remschmidt, 1998) handelt es sich um:

- Erkennen von Wortstamm, Vor- und Endsilben, bspw. Glück, glücklich, glücken, verunglücken
- Wortarten erkennen, bspw. Hauptwort, Tuwort, Eigenschaftswort
- Erkennen des kurz gesprochenen Selbstlautes und Schreibung nach kurzem Selbstlaut, bspw. „Katze“ – Ist der Selbstlaut kurz oder lang gesprochen?
- Erkennen des lang gesprochenen Selbstlautes und Schreibung nach langem Selbstlaut, bspw. „Hose“ – Ist der Selbstlaut kurz oder lang gesprochen?
- Die Schreibung des stummen -h, bspw. Lehm, Bühne, ernähren
- Schreiben von Verben, Grundformbildung, bspw. er bringt (bringen), sie schreibt (schreiben)
- Schreibung von gleichklingendem „Sch“ und „S“, bspw. „Schrank“ - „Stein“
- Ableitregeln zur Schreibung der Endsilben, bspw. „Wand“ (Wände), „Berg“ (Berge)
- Ableitregeln zur Schreibung gleichklingender Laute, bspw. „Zähne“ (Zahn), „Zelte“ (Zelt), „Bäume“ (Baum)
- Groß- und Kleinschreibung, bspw. das Haus, groß, bringen

Schulte-Körne (2006) beschreibt das Marburger Rechtschreibtraining anhand besonderer Charakteristika. (1) So bestehe das zentrale Ziel in der Vermittlung von Rechtschreibregeln. Er

verweist darauf, dass Ausnahmeschreibungen in der deutschen Orthografie vergleichsweise selten seien (z.B. zur Dehnungsregel, Augst, 1980). (2) Dabei würden Strategien zum Erlernen dieser Rechtschreibregeln anhand von Rechtschreibalgorithmen vermittelt. (3) Eine Lösungsstrategie bestehe in der Visualisierung von weitgehend auditiven Problemen. Dies würde bspw. umgesetzt, indem zur Unterscheidung und zur Markierung von kurz- und langgesprochenen Vokalen Zeichen (Punkt für kurz, Strich für lang) eingeführt würden. (4) Das Programm wird gemeinsam erarbeitet, d.h. das Training wird nicht allein durch das rechtschreibschwache Kind durchgeführt. (5) Allerdings werden die Kinder zur Selbststrukturierung angeleitet. Dies würde über lautes Vorsprechen der einzelnen Lösungsschritte umgesetzt. (6) Der Selbstüberwachung durch regelmäßige Erfolgskontrollen in kapitelspezifischen Lückentexten komme eine besondere Bedeutung zu. Durch die Dokumentation der Ergebnisse würde die Lernentwicklung für das Kind sowie für Förderkraft deutlich. (7) Die Vermittlung der orthografischen Regelmäßigkeiten sei in kleine Schritte aufgebaut. (8) Schließlich ersetze das Training keine umfassende Grammatik, sondern spiegele lediglich die typischen Probleme der Zielgruppe wider.

Diese Merkmale verweisen darauf, dass relevante lerntheoretische Aspekte, wie ein gestufter Aufbau von Lernschritten, direktes Feedback und regelmäßige Wiederholungen bei der Konzeption des Trainings berücksichtigt worden sind (Schulte-Körne, 2006). Ein besonderes Augenmerk wird im Marburger Rechtschreibtraining darauf gelegt, der Forderung von Scheerer-Neumann (1988) gerecht zu werden, den Schwerpunkt bei der Vermittlung von Lösungsstrategien zu setzen (Bott, 2005). Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass rechtschreibschwache Kinder zusätzlich zu den spezifischen Rechtschreibschwierigkeiten Defizite in metakognitiven Kompetenzen aufweisen. Damit sind nach Hasselhorn (2010) vor allem Defizite in der Reflexion über den eigenen Lernprozess und in der Nutzung strategischer Aktivitäten gemeint. Das Ziel des Programms bestehe daher darin, rechtschreibschwache Kinder anhand des stufenweisen Vorgehens anzuleiten, sich bei der Problemlösung selbst zu steuern (Schulte-Körne, 2006). Die Anleitung zur Selbstregulierung durch den Schüler sei daher ein ebenso wichtiges Ziel des Trainings wie die direkte Instruktion durch die Förderkraft. In diesem Zusammenhang nennt Schulte-Körne (2006) fünf zentrale Fragen, zu deren selbstständigen Beantwortung die Kinder angeleitet werden sollen:

- Wo ist das Problem in dem Wort?
- Wie finde ich eine Lösung dafür?

- Was habe ich gelernt?
- Habe ich meine Lernziele erreicht?
- Wie erreiche ich eine Stabilisierung des Lernziels?

Das Marburger Rechtschreibtraining wurde von den Autoren selbst für verschiedene Settings evaluiert: (a) für die Verwendung durch Eltern, (b) die Verwendung durch Trainer sowie (c) die Verwendung durch Lehrkräfte (Schneider & Berger, 2011).

#### Verwendung durch Eltern

In der ersten Studie (Schulte-Körne, Schäfer, Deimel & Remschmidt, 1997; 1998) wurden Eltern von 17 Kindern (Durchschnittsalter: 9,7 Jahre) der zweiten, dritten und vierten Klasse im Rahmen von Elternabenden (etwa zwei pro Monat) angeleitet, wie sie das Training mit ihren Kindern durchführen. Dabei wurden Rechtschreibregeln zur Vokaldauermarkierung (Dehnung, Konsonantendopplung) fokussiert. Der Förderzeitraum betrug insgesamt zwei Jahre, wobei die Intensität wird mit zwei bis drei Terminen (à 20 Minuten) angegeben wird. Die Rechtschreibleistung stellte den Zielparameter dar und wurde mittels standardisierter Testverfahren erfasst (DRT 2, Müller, 1982; DRT 3, Müller, 1997; WRT 4 / 5, Rathenow, 1980; WRT 6+, Rathenow et al., 1980). Eine Kontrollgruppe war nicht Gegenstand des Untersuchungsdesigns. Auf diese sei aus ethischen Gründen verzichtet worden.

Der Prä-Post-Vergleich ergab eine Leistungssteigerung für die geübten Bereiche nach einem Jahr, jedoch keine allgemeine Verbesserung der Rechtschreibleistung (T-Wertveränderung von 37,1 auf 35,9). Diese zeigte sich erst nach zwei Jahren (T-Wert 40,6). Die ermittelte Effektstärke betrug  $d = 0.69$ . Allerdings kann dieser Effekt aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe nicht spezifisch dem Marburger Training zugeordnet werden.

#### Verwendung durch Trainer

Der methodische Mangel der fehlenden Kontrollgruppe wurde in der zweiten Untersuchung behoben (Schulte-Körne, Deimel, Hülsmann, Seidler & Remschmidt, 2001). Allerdings wurde das Marburger Rechtschreibtraining in diesem Fall nicht durch Eltern, sondern durch geschulte Medizinstudierende im Rahmen intensiver Einzelförderung durchgeführt (zweimal pro Woche à 45 Minuten über drei Monate, zusätzlich wurden Hausaufgaben aufgegeben). Untersucht wurde die Fragestellung, ob sich bei intensiver Einzelförderung ein schnellerer Trainingseffekt ergeben würde, der eindeutig dem Marburger Rechtschreibtraining zugeordnet werden kann. Während die 10 LRS-Kinder (Durchschnittsalter 10,1 Jahre) nach dem Rechtschreibtraining gefördert wurden, erhielten die ebenfalls 10 Kinder der Kontrollgruppe

(Durchschnittsalter 9,9 Jahre) ein Phonologietraining (phonologische Bewusstheit und rhythmische Silbengliederung).

Die Zielparame-ter Lesen und Schreiben wurden mittels standardisierter Verfahren erhoben (Leseleistung: SLRT, Landerl, Wimmer & Moser, 1997; Rechtschreibleistung: (GRT4+, Birkel, 1995a; WRT 1+, Birkel, 1995b; WRT 2+, Birkel, 1994b; WRT 3+, Birkel, 1994a; WRT 4 / 5, Rathenow, 1980; WRT 6+, Rathenow et al., 1980)

Die Kinder der Trainingsgruppe verbesserten sich signifikant im Bereich Rechtschreiben (T-Wertverbesserung von 34,3 auf 37,5) und Lesen (prä: 37,1; post: 42,3), während sich die Kinder der Kontrollgruppe in keinem der beiden Bereiche verbesserten. Die ermittelte Effektstärke entspricht mit  $d = 0.5$  einem mittleren Effekt.

Auch wenn die Untersuchungsqualität aufgrund der Kontrollgruppe gegenüber der ersten Untersuchung gesteigert werden konnte, wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch die geringe Anzahl an Probanden ( $N = 20$ ) eingeschränkt.

#### Verwendung durch Lehrkräfte

In einer dritten Untersuchung (Schulte-Körne et al., 2003) wurde das Trainingsprogramm im schulischen Kontext überprüft. Die Autoren verweisen dabei auf die noch offene Fragestellung, wie effektiv Regeltrainings im Förderunterricht sind, wenn sie durch die Lehrpersonen selbst durchgeführt werden. Aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wird dieser Untersuchung besondere Relevanz beigemessen.

Das Training wurde über einen Zeitraum von zwei Jahren durch zwei Lehrerinnen der zweiten und dritten Klasse durchgeführt. In der Trainingsgruppe befanden sich insgesamt 21 rechtschreibschwache Kinder. Neben der Trainingsgruppe wurde eine weitere Gruppe (insgesamt 16 Kinder) eingerichtet, die den an der Schule üblichen Förderunterricht erhielt (v.a. Wortlistenarbeit, jedoch keine Vermittlung von Rechtschreibregeln). In beiden Gruppen wurde eine Intensität von zwei Wochenstunden realisiert. Sowohl das Training (Marburger Rechtschreibtraining) als auch der Förderunterricht fanden in Kleingruppen von etwa fünf Kindern statt und wurde in ungefähr gleichem Umfang von diesen beiden Lehrerinnen durchgeführt. Die Vergleichsgruppe stellten die nicht gesondert geförderten Kinder dar ( $n = 98$ ). Die Zuweisung der zu fördernden Kinder zu den beiden zusätzlichen Förderbedingungen (Marburger Rechtschreibtraining und Förderunterricht) erfolgte zunächst zufällig, wobei nachträgliche Veränderungen (Tausch) vorgenommen worden sind, um möglichst gleiche Untersuchungsgruppen zu realisieren. Die grundsätzliche Auswahl der Kinder, die zusätzliche Förderung

erhalten sollten, erfolgte durch die Lehrkräfte selbst. Dieses Vorgehen spiegelt nach Auffassung der Autoren die schulische Realität wider, indem Selektionsentscheidungen auch von verschiedenen Einschätzungen von Lehrkräften („das wächst sich aus“, „das liegt am schlechten Umfeld“) abhängen. Dieses Vorgehen bei der Gruppeneinteilung führte aber auch dazu, dass die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen der Vergleichsgruppe sich nicht wesentlich von den Leistungen der beiden anderen Gruppen unterschieden. Streng genommen handelt es sich daher nicht um eine Überprüfung der Wirksamkeit für die spezielle Gruppe der rechtschreibschwachen Kinder (Schneider & Berger, 2011).

Untersucht wurden die Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben. Diese wurden über verschiedene standardisierte Testverfahren ermittelt (Lesen: SLRT; Landerl et al., 1997; Rechtschreiben: WRT 1+, Birkel, 1995b; WRT 2+, Birkel, 1994b).

Die Kinder beider realisierter Förderbedingungen (Marburger Rechtschreibtraining sowie Förderunterricht) konnten ihre Leistungen in beiden Bereichen verbessern. Für das Marburger Training wurde dabei ein Effekt auf die Rechtschreibkompetenz von  $d = 0.70$  ermittelt und auf diese Lesekompetenz von  $d = 0.42$ , wobei dieser Wert alpha-fehlerkorrigiert keine statistische Signifikanz erreicht. Zur Erklärung dieses Befunds ziehen die Autoren die unterschiedlich großen Gruppengrößen (21 vs. 16) heran. Der Förderunterricht erwies sich als für das Lesen und Schreiben in gleicher Höhe wirksam (jeweils  $d = 0.57$  auf Lesen und Schreiben). Beide realisierten Förderbedingungen unterscheiden sich statistisch nicht in ihrer Wirksamkeit. Auch in der Vergleichsgruppe der nicht gesondert geförderten Kinder zeigten sich Verbesserungen der Rechtschreibleistungen (T-Wertverbesserung um vier T-Wertpunkte). Die Autoren diskutieren hierbei einerseits unterschiedlich schwere Normen der verwendeten Tests und andererseits das besonders hohe Engagement der Lehrerin, das sich auch auf den regulären Deutschunterricht übertragen haben könne als mögliche Ursachen des Befunds.

Schulte-Körne (2006, S. 54) bewertet die Evaluationsergebnisse insgesamt als „eindrucksvoll“. Schneider und Berger (2011) betrachten diese Einschätzung durch die Autoren des Marburger Trainings allerdings in Anbetracht der uneindeutigen Befundlage und methodischen Mängel in den Evaluationsstudien als zu optimistisch. Sie weisen zudem darauf hin, dass das strategische Vorgehen möglicherweise eine – für sehr schwache Kinder – zu hohe Komplexität aufweise. Auch Bott (2005) resümiert, dass es eine zuverlässige Evidenz für eine Leistungsverbesserung durch das Marburger Rechtschreibtraining nur bei intensiver Einzelförderung gebe.

Insgesamt ist allerdings zu würdigen, dass mit dem Marburger Rechtschreibtraining ein lerntheoretisch begründeter Ansatz entwickelt worden ist, der sich unter bestimmten Voraussetzungen als wirksam erweisen konnte und dessen Übertragbarkeit in unterschiedliche Fördersettings überprüft wurde.

#### Implikationen für die zur Trainingsgestaltung

Die vom Marburger Training adressierte Zielgruppe (rechtschreibschwache Kinder der zweiten bis vierten Klassen) stimmt mit der Zielgruppe des [FU] weitgehend überein und integriert verschiedene Elemente der zuvor dargestellten Programme. Insbesondere die Tatsache, dass das Training (auch) für den schulischen Einsatz konzipiert worden ist, wobei Lehrkräfte die Interventionsleitung übernehmen, führte zu einer intensiveren Auseinandersetzung und Orientierung im Rahmen der konzeptionellen Vorüberlegungen bei der Entwicklung des [FU]. Im Ergebnis erhielten mehrere Elemente, Strategien und Prämissen Eingang in das [FU]:

- Das zentrale Förderziel besteht in der Herstellung von Einsicht und Automatisierung der regelhaften Strukturen der Schriftsprache.
- Von grundlegender konzeptioneller Bedeutung ist die Tatsache, dass ein effektives Rechtschreibtraining keine umfassende Grammatik ersetzen muss, also den Rechtschreibunterricht nicht ersetzt, sondern auf einzelne Kompetenzen fokussieren kann.
- Dabei werden insbesondere diejenigen orthografischen Kompetenzen in den Blick genommen, die von der Zielgruppe typischerweise als schwierig empfunden werden.
- Die Rechtschreibregeln werden anhand von visuellen Lösungsalgorithmen vermittelt, die auch ja/nein-Antworten und Entscheidungsbäume umfassen. Auch die Zeichen zur Markierung von Vokallängen (Punkt für Kurz- und Strich für Langvokale) wurden in das [FU] übernommen.
- Auch bei der Auswahl der im [FU] behandelten Rechtschreibregeln fand eine deutliche Orientierung am Marburger Training statt. Lediglich die Schreibung des stummen -h wurde im [FU] nicht berücksichtigt.
- Die Kinder werden zur Selbststrukturierung angeleitet. Dies wird etwa über lautes Vorsprechen der einzelnen Lösungsschritte umgesetzt.
- Die Selbstüberwachung des eigenen Fortschritts sowie die Dokumentation der Ergebnisse wurden ebenfalls in das [FU] übernommen.
- Die Anleitung zur Selbstregulation wird als erfolgsrelevant beurteilt.



Ein wichtiger Unterschied zwischen dem schulischen Einsatz des Marburger Trainings und dem [FU] besteht in dem gemeinsamen Voranschreiten der Kleingruppe (etwa fünf Kinder) durch vorgegebene Lernkapitel (Marburger Rechtschreibtraining) und dem individuellen Durchlaufen der individuellen Förderpläne im Rahmen größerer Fördergruppen (acht bis 12 Kinder) im [FU].

### 3.2.3.5 Meister Cody – Namagi

Die Förderlösung *Meister Cody – Namagi* für Kinder zwischen 5 und 11 Jahren wird gemeinsam von der Firma Kaasa health GmbH und Wissenschaftlern der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt (Huemer et al., 2018). Das digital verfügbare (App-Lösung) Programm umfasst fünf förderbezogene Module sowie ein Diagnostikmodul. Zum aktuellen Zeitpunkt (Februar 2022) wurden bereits die Module 1 (Lautwahrnehmung), Modul 2 (Buchstabe-Laut-Beziehung) und Modul 3 (Lesefertigkeiten) realisiert. Zum Modul 4 (Rechtschreibung) läuft derzeit eine Evaluationsstudie, die Module 5 (Leseverständnis) sowie das Diagnostikmodul befinden sich laut Programmwebseite (Kaasa Health GmbH, 2022) im Entwicklungsprozess.

Mithilfe der ersten beiden Module sollen relevante Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs gefördert werden (Modul 1: Phonologische Bewusstheit, Silbengliederung, Lautwahrnehmung; Modul 2: Training von Genauigkeit und Geschwindigkeit der Graphem-Phonem-Verbindungen, häufige Silben). Die Förderung der Lesefähigkeiten in Modul 3 ist derzeit aufgrund mangelnder technischer Möglichkeiten (Fehlen zuverlässiger Spracherkennungssoftware) didaktisch beschränkt, da auf die für das Lesenlernen wichtigen Rückmeldeprozesse verzichtet werden muss. Umgesetzt werden u.a. Silbenlesen, das Zusammenfügen von Silben Wörtern, das Lesen von Fantasiewörtern, Aufgaben zu Verbindungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie Übungen zur Förderung der Leseflüssigkeit (Huemer et al., 2018).

Den wissenschaftlichen Ausgangspunkt der Entwicklung des Programms bildeten die Fragestellungen, wie möglichst viele Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Aspekt der *Dissemination*) von evidenzbasierten Interventionsverfahren (Aspekt der *Wirkung*) profitieren können und diese auch tatsächlich nutzen (Aspekt der *Motivation*). Computer- und onlinebasierte Förderprogramme werden dabei als Möglichkeit betrachtet, diese drei Aspekte sinnvoll zu integrieren (ebd.).

Bezogen auf die Lese- und Schreibkompetenzen konnten (zumindest kurz- und mittelfristige) leistungssteigernde Effekte derartiger Programme nachgewiesen werden (vgl. Berends & Reitsma, 2006; Schöfl, 2016; van Gorp, Segers & Verhoeven, 2017).

Konzeptionell verbindet das Programm *Meister Cody – Namagi* die kognitionspsychologischen Modelle zur Lese-Rechtschreibentwicklung (Frith, 1985; Ehri, 1995) mit Elementen digitaler Lernspiele (auch „Serious Games“, „Edutainment“, „Educational Games“).

Zu den kognitionspsychologischen Grundlagen gehört etwa die Unterscheidung von synthetischen Lese- und Schreibprozessen (im Sinne des indirekten Wegs des Zwei-Wege-Modells, vgl. Coltheart, 2007) und der Nutzung von bereits gespeicherten Gedächtniseinträgen für Lese- und Schreibprozesse (im Sinne des direkten Wegs).

Bei der Entwicklung des Programms wurde zudem empirisch evidente Wirkfaktoren berücksichtigt, etwa die klare Strukturierung der Lerninhalte sowie deren Aufteilung in Schwierigkeitsstufen (vgl. Reuter-Liehr, 1993, 2008; Schulte-Körne & Mathwig, 2004; Schulte-Körne et al., 2003; Weber et al., 2002). Konkret erfolgte im Programm eine Anlehnung an den Schwierigkeitsstufen der „Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung“ von Reuter-Liehr (2008) sowie am „Kieler Leseaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016).

Die technischen Möglichkeiten erlauben dabei einerseits ein automatisiert-adaptives Vorgehen, so dass die Übungen immer an den individuellen Schwierigkeiten der Kinder ansetzen sowie andererseits – sowohl im Erfolgs- als auch im Misserfolgsfall - unmittelbare Rückmeldungen an das Kind. Wie bereits dargestellt worden ist, spielt dieser Aspekt etwa im Programm von Kossow (1973) eine wichtige Rolle und ist maßgeblich für die Begrenzung der Gruppengröße (s.o.).

Diese pädagogischen Absichten wurden in Form eines Lernspiels umgesetzt, wodurch insbesondere die *Motivation* (etwa mithilfe eines Münzbelohnungssystems) der Kinder erhöht werden soll. Es gibt zwar einige Hinweise darauf, dass digitale Lernspiele stärker motivieren als traditionelle Unterrichtsmethoden (Papastergiou, 2009; Wrzesien & Alcañiz Raya, 2010), allerdings ist die Befundlage hierzu derzeit noch uneindeutig (Girard, Ecalle & Magnan, 2013). Als motivationsförderliche Elemente von digitalen Lernspielen gelten (a) die Spielidee / „Story“, (b) Spielregeln, (c) spannungsinduzierende Elemente sowie (d) Spielszenarien (Meier & Seufert, 2003). Die *Lerneffekte* digitaler Lernspiele konnten hingegen in einer Metaanalyse nachgewiesen werden (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013).

Durch das kindgerecht gestaltete Programm führt der weise Gelehrte Meister Cody, der den Kindern die Übungen erklärt und sie durch ein Abenteuer begleitet, in dessen Verlauf Übungen bearbeitet werden sollen. Den Übungen liegt dabei ein Trainingsplan zugrunde. Die Kinder arbeiten selbstständig, wobei die Lerneinheiten mit einer Dauer von 20 bis 30 Minuten angegeben werden und regelmäßiges (drei bis vier Mal pro Woche) Üben empfohlen wird.

Die Überprüfung der Wirksamkeit des Programms mittels einer randomisiert-kontrollierten Studie im Wartegruppenkontrolldesign wurde angekündigt<sup>5</sup>. Im Rahmen einer Internetrecherche am 03.02.2022 konnten jedoch keine entsprechenden Veröffentlichungen ermittelt werden.

Da sich die bislang umgesetzten Module jedoch vorrangig auf die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs sowie auf Lesekompetenzen beziehen, sind sie vor dem Hintergrund der Zielsetzungen dieser Arbeit ohnehin von untergeordnetem Interesse. Die zu erwartenden Wirkungsüberprüfungen des vierten Moduls (Rechtschreiben) werden hingegen als ausgesprochen relevant erachtet.

Die Darstellung des Programms erfolgte mit dem Ziel, dem Leser einen Eindruck darüber zu vermitteln, wie die empirischen und theoretischen Prinzipien und Merkmale der traditionellen LRS-Förderung in den digitalen Raum übertragen werden können. Nicht nur vor dem Hintergrund der aktuellen Corona-Pandemie, die häusliches Üben stärker in den Fokus rückt, ist zu erwarten, dass derartige Programme zukünftig noch stärker beachtet werden und dies entsprechende Entwicklungsprozesse auslösen wird. Zum Zeitpunkt der theoretischen und konzeptionellen Vorüberlegungen des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Trainings, wurden solche digitalen Lösungen jedoch noch nicht im heutigen Umfang beachtet.

### **3.2.3.6 Implikationen für diese Arbeit**

Die relevanten Merkmale der vorgestellten Förderprogramme, die zu ihrer Berücksichtigung bei der Trainingsentwicklung geführt haben, sollen hier noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

1. Alle dargestellten Programme haben eine z.T. große Beachtung in der Interventionsforschung gefunden (vgl. Schneider & Berger, 2011; Schulte-Körne, 2006; Suchodoletz, 2010) und wurden in der inner- oder außerschulischen Förderpraxis implementiert.

---

<sup>5</sup> <https://www.londi.de/rechtschreibfoerderstudie-meister-cody-namagi> , Zugriff am 03.02.2022

2. Alle beschriebenen Trainings sind Gegenstand von Evaluationsstudien gewesen (wenn auch in den meisten Fällen nicht durch unabhängige Forschergruppen). Drei der Programme (Ausnahme: Rostocker Lese-Rechtschreibtraining, Kossow, 1972) wurden dabei mindestens einmal mit einem methodisch akzeptablen Vorgehen (u.a. Kontrollgruppen-Design) überprüft. In diesem Punkt unterscheiden sie sich von zahlreichen anderen Ansätzen, die ihre vermutete Wirksamkeit ausschließlich aufgrund ihrer theoretischen Überlegungen begründen (Suchodoletz, 2010). Für die Berücksichtigung des Programms von Kossow (1972) sprach neben den lerntheoretisch begründeten Prinzipien vor allem dessen großer Einfluss auf später entwickelte Trainingskonzepte.
3. Die ausgewählten Programme stellen lerntheoretisch fundierte und symptom-spezifische Förderansätze dar. Sie sind an den Stufen des Schriftspracherwerbs orientiert.
4. Die in den Trainings realisierten Methoden und Strategien stellen Elemente dar, die auf das Setting „innerschulischer Förderunterricht“ übertragen werden können, oder für diesen entwickelt worden sind. TABELLE 4 stellt die übernommenen Elemente, Prinzipien und Prämissen übersichtlich dar.
5. Die Programme adressieren Lernziele, die in den Klassen 3 und 4 für Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten relevant sind, v.a. die Verinnerlichung bestimmter Phonem-Graphem-Verbindungen und die sichere Anwendung von Rechtschreibregeln.

Tabelle 4

*Ableitungen, Anleihen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beschriebenen Programme zur Rechtschreibförderung zum [Förderuniversum]*

Programm	Ableitungen bzw. Kongruenz	Inkongruenz
Rostocker Lese-Rechtschreibtraining (Kossow, 1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielgruppe: (lese-) <i>rechtschreibschwache</i> Kinder der (ersten, zweiten und dritten Klassen.</li> <li>- Förderung orthografischer Prinzipien im Bereich der Rechtschreibförderung</li> <li>- Prinzipien Interiorisierung, Rückkopplungsprinzip</li> <li>- Arbeit mit Lösungsalgorithmen</li> <li>- Auffassung, das Lernen eine selbstgesteuerte Tätigkeit ist</li> <li>- Förderung einer positiven und aktiven Lernhaltung</li> <li>- Universelle Übungsformate und -materialien</li> <li>- Vorangestellte individuelle Förderdiagnostik und individuelle Förderziele</li> <li>- Gates-Items-Technik</li> <li>- Vermittlung in kleinen Lernschritten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alleinige Fokussierung auf Rechtschreibförderung im [FU]</li> <li>- deutlich höhere Gruppengröße im [FU]</li> <li>- keine systematisch aufeinander aufbauende Kompetenzvermittlung, bzw. keinen allgemeinen Vorgaben zur Reihenfolge in der Förderung im [FU]</li> </ul>

Lautgetreue Rechtschreibförderung ( <b>Reuter-Liehr, 2006/2008</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielgruppe: rechtschreibschwache Kinder der <i>vierten</i> und <i>fünften</i> Klassen</li> <li>- Orientierung am ungestörten Schriftspracherwerb</li> <li>- Erarbeitung alphabetischer Kompetenzen im ersten, und orthografischer Kompetenzen im folgenden Schritt<sup>6</sup></li> <li>- Bedeutung der Mitsprechstrategie für alphabetische Kompetenzen</li> <li>- Training der korrekten Sprechmuster anhand zahlreicher Wörter</li> <li>- Weiterentwicklung der Mitsprechstrategie zur Begründungsstrategie im Kontext des Erwerbs orthografischer Kompetenzen</li> <li>- Qualitative Fehlerdiagnostik</li> <li>- Belohnung von Anstrengung</li> <li>- Visualisierung und Verstärkung von Erfolgen</li> <li>- Betonung der Eigenverantwortung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine besondere Berücksichtigung der Silbenstruktur im [FU]</li> <li>- Abweichender methodischer Ansatz zur Doppelkonsonanz im [FU]</li> <li>- Durchführung des [FU] durch Lehrkräfte in großen Gruppen</li> </ul>
Rechtschreibtraining ( <b>Scheerer-Neumann, 1988</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielgruppe: <i>rechtschreibschwache</i> Kinder (der <i>fünften</i> Klassen)</li> <li>- Prämisse, dass rechtschreibschwache Kinder von gezieltem Strategietraining profitieren können</li> <li>- Einsatz von Lösungsalgorithmen zur Vermittlung orthografischer Kompetenzen</li> <li>- Betonung von Wiederholungen und Automatisierung</li> <li>- Verbale Selbstinstruktion als Stützstrategien</li> <li>- Verständnis von Konzentrationschwierigkeiten als <i>Folge</i> des Versagens</li> <li>- Qualitative Fehleranalyse</li> <li>- Absicherung der Lernfortschritte über spezifische Tests (vgl. Gate-Item-Technik)</li> <li>- Arbeitsblätter werden selbstständig bearbeitet</li> <li>- Die Arbeitsblätter ermöglichen eine Selbstüberprüfung</li> <li>- Betonung Förderung von Lernmotivation und Selbstregulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- für dritte und vierte Klassen im [FU] (vs. 5. Klasse)</li> <li>- deutliche größere und heterogenere Fördergruppen im [FU]</li> <li>- individuelles Voranschreiten im [FU] (vs. gemeinsames Vorgehen)</li> </ul>
Marburger Rechtschreibtraining <sup>7</sup> ( <b>Schulte-Körne &amp; Mathwig, 2004</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielgruppe: lese-<i>rechtschreibschwache</i> Kinder der <i>zweiten, dritten und vierten</i> Klassen</li> <li>- schulinterne Durchführung durch Lehrkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neben der orthografischen Strategie werden im [FU] auch Phänomene der alphabetischen Strategie berücksichtigt</li> <li>- Individuelles (vs. gemeinsames) Voranschreiten im [FU]</li> </ul>

<sup>6</sup> Auch wenn den Lehrkräften im [FU] keine Reihenfolge vorgegeben wird, lautet die Empfehlung, beim gleichzeitigen Vorliegen alphabetischer und orthografischer Probleme, zuerst die alphabetischen Fehler zu bearbeiten.

<sup>7</sup> In der Version für die schulische Durchführung durch Lehrkräfte

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Einsicht in und Automatisierung der regelhaften Strukturen der Schriftsprache</li> <li>-Fokus auf einzelne ausgewählte Kompetenzen / Rechtschreibphänomene, die typischerweise Probleme bereiten</li> <li>-Vermittlung von Rechtschreibregeln anhand visualisierter Lösungsalgorithmen</li> <li>-Einsatz von Zeichen zur Vokaldauermarkierung</li> <li>-Konkrete Auswahl der behandelten Rechtschreibregeln</li> <li>-Anleitung zur Selbststrukturierung über lautes Vorsprechen der Lösungsschritte</li> <li>-Selbstüberwachung des eigenen Fortschritts</li> <li>-Dokumentation der Lernfortschritte</li> <li>-Betonung der Selbstregulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kein vorgeschriebene gestuft-systematische Erarbeitungsreihenfolge im [FU]</li> <li>-Deutlich größere Lerngruppen im [FU]</li> </ul>
---	--

---

Allerdings haben diese Programme auch gemeinsam, dass sie (selbst im innerschulischen Setting) für die Durchführung in Klein- oder Kleinstgruppen empfohlen werden. Da die Aufgabenstellung jedoch darin bestand, effektive Rechtschreibförderung auch in größeren schulischen Fördergruppen zu realisieren, erschien ein rein eklektizistischer Konzeptionsprozess als nicht ausreichend. Diese Erkenntnis führte im Rahmen eines *symbiotischen Entwicklungs- und Implementationsprozesses* (siehe *SYMBIOTISCHE IMPLEMENTATIONSSTRATEGIE DES [FU]*, S. 112) zu der Entwicklung einer Vielzahl von Methoden und Handlungsstrategien (siehe *METHODEN UND MATERIALIEN DES [FU]*, S. - 69 -) die darauf abzielen, effektive Förderung auch in größeren und leistungsheterogenen Gruppen umsetzen zu können.

### 3.3 Kombinierte Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten

Das Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2018) betont die Bedeutung der psychologisch-proximalen Faktoren und ihre Wechselwirkungen und stützt sich damit auf die bekannten und empirisch belegten Zusammenhänge zwischen Lernen, Lernerfolg, Motivation und emotionaler Befindlichkeit (Suchodoletz, 2006). Vor dem Hintergrund, dass leistungsschwache Kinder in der Regel über einen langen Zeitraum kontinuierlich Misserfolg erleben und sich diesen häufig als selbstverschuldet erklären, ist es plausibel, dass ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbild unter dieser Situation leiden (ebd.). Da das Selbstwertgefühl und das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten als wesentliche Voraussetzungen für Lernerfolg aufgefasst

werden (Suchodoletz, 2006), sollten Interventionen die motivationale und emotionale Befindlichkeit der Kinder berücksichtigen.

Die Argumente für eine Rechtschreibförderung, die gleichzeitig die Entwicklung emotional-motivationaler sowie selbstregulativer Kompetenzen unterstützt, wiegen besonders schwer, wenn berücksichtigt wird, dass LRS häufig gemeinsam mit bestimmten weiteren pädagogisch-psychologischen Problemen auftreten, etwa reduziertem Engagement und geringer Lernfreude, Schulangst, psychosomatischen Symptomen (v.a. Bauch- oder Kopfschmerzen) und einem niedrigen fähigkeitsbezogenem Selbstkonzept (Fischbach et al., 2010). In Bezug auf die Komorbidität von LRS mit psychischen Störungen berichtet Schulte-Körne (2010) von teils erheblichen Zusammenhängen: so sei das Risiko für psychische Probleme (bei allgemeiner Betrachtung) erheblich erhöht (Prävalenz 5 bis 18% in Normalstichprobe vs. 40 bis 60% bei LRS), die Häufigkeit lebensmüder Gedanken und Suizidversuche bei Jugendlichen mit LRS sowie von Angststörungen sei dreimal höher und depressive Störungen kämen bei Jugendlichen mit LRS doppelt so häufig vor. Zudem bestehe ein Zusammenhang mit Rechenstörungen (Prävalenz 5% in Normalstichprobe vs. 20 bis 40% bei LRS).

Wenn solche internalen und externalen Störungen, die Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls bzw. des Selbstkonzepts, Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität als *Folge* der LRS auftreten, werden diese als *Sekundärsymptome* bezeichnet (Scheerer-Neumann, 2018). Warnke et al. (2004) nennen in diesem Zusammenhang v.a. psychische Störungen, die aus der alltäglichen Überforderung erwachsen können: Konzentrationsstörungen und motorische Unruhe, Motivationsverlust, Schulangst und Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht und in der Familie.

Demnach wirken auch in jedem Training bewusst oder unbewusst, gezielt oder beiläufig Faktoren, die sich auf die motivationalen, emotionalen und selbstregulatorischen Bedingungen der Lernenden auswirken. Diese Bedingungen interagieren einerseits miteinander und andererseits mit dem Lernverhalten und dem Lernerfolg. Allerdings sind diese häufig beobachteten Begleiterscheinungen nicht immer als direkte Folge zu verstehen, sondern stehen in komplexeren Wirkungszusammenhängen mit den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Scheerer-Neumann, 2018). In vielen Fällen lassen sich diese Schwierigkeiten sowohl als Ursache als auch als Folge des gestörten Kompetenzerwerbs darstellen. In anderen Fällen kann eine gemeinsame Verursachung durch andere Prozesse angenommen werden.

Am Beispiel des Begleitsymptoms „Aufmerksamkeitsprobleme“ sollen diese verschiedenen Wirkrichtungen exemplarisch dargestellt werden:

Probleme in der *Konzentration und Aufmerksamkeit* werden besonders häufig im Zusammenhang mit LRS beobachtet. So erfüllt etwa jedes fünfte Kind auch die Kriterien für eine Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS, Diagnosekriterien nach ICD-10 und DSM-IV: verschiedene Facetten von *Unaufmerksamkeit* in Kombination mit *Hyperaktivität* sowie *Impulsivität*) oder ADS (ohne Hyperaktivität). Jungen weisen hier im Vergleich zu Mädchen ein 4- bis 6-fach erhöhtes Risiko auf (Schuchardt, Fischbach, Balke-Melcher & Mähler, 2015). Umgekehrt gilt damit auch, dass vier von fünf Kindern mit LRS *nicht* die Kriterien für AD(H)S erfüllen. Klicpera et al. (2020) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die in doppelter Weise betroffenen Kinder (AD(H)S *und* LRS) langfristig eine deutlich schlechtere Prognose aufweisen, als Kinder ohne Aufmerksamkeitsprobleme.

Als Ursache der Störung nehmen Lauth und Schlottke (2002) eine defizitäre zentralnervöse Aktivitätsregulation an. Diese führe dazu, dass Kinder ihre „geistige Wachheit“ nur unzureichend steuern können und ihnen die *Selbstregulation* (s.u.) schwerfällt (Schneider & Berger, 2011). So neigen die betroffenen Kinder etwa dazu, (Lern-)Probleme überstürzt und unüberlegt anzugehen, brechen bei Misserfolgen schnell ab (ebd.), überprüfen ihre Ergebnisse nicht und ermüden schneller (Lauth et al., 2014).

Da Aufmerksamkeit und selbstregulative Prozesse als bedeutsam für effektives Lernen betrachtet werden (Deci & Ryan, 1993), kann angenommen werden, dass AD(H)S die Entwicklung von LRS begünstigt (Scheerer-Neumann, 2018). So berichten auch Klicpera et al. (2020) davon, dass Kinder mit größeren Aufmerksamkeitsproblemen bei gleichen Fähigkeiten stärker hinter den erwarteten Leistungen zurückbleiben.

Während hier der Einfluss der Verhaltensprobleme auf die Ausprägung der LRS betont wird, weisen andere Autoren auch auf die umgekehrte Richtung hin. So konnte etwa ein relativ starker Anstieg von aggressivem und hyperaktivem Verhalten bei LRS-Kindern in den ersten Schulbesuchsjahren festgestellt werden (McGee, Williams, Share, Anderson & Silva, 1986). Dies lege es nahe, die Verhaltensprobleme auch als *Folge* der Leistungsschwierigkeiten zu interpretieren (Klicpera et al., 2020).

Schließlich werden noch mangelnde kognitive Voraussetzungen zum Schulbeginn als mögliche gemeinsame Erklärung für die Entstehung und Aufrechterhaltung der verschiedenen Symptome (Unaufmerksamkeit, Verhaltensauffälligkeiten, LRS) betrachtet. So könnten diese



auch als Konsequenzen der kognitiven Überforderung aufgefasst werden (Scheerer-Neumann, 2018).

Wie gezeigt wurde, können zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen LRS und Aufmerksamkeitsproblemen demnach verschiedene Annahmen gemacht: (1) LRS infolge der Aufmerksamkeitsprobleme, (2) Aufmerksamkeitsprobleme als Folge der LRS oder (3) gemeinsame Ursachen. Es bedarf weiterer Forschung, um diese Zusammenhänge noch besser zu verstehen (Scheerer-Neumann, 2018).

Ungeachtet der konkreten Wirkrichtungen und kausaler Erklärungen lassen sich Argumente dafür ableiten, Interventionen so zu gestalten, dass gezielt motivationale Prinzipien (Fries, Lund & Rheinberg, 1999; Deci & Ryan, 1993) und emotionale Befindlichkeiten (Pekrun, 2018) berücksichtigt werden sowie selbstreguliertes Lernen unterstützt wird (Suchodoletz, 2003). Scheerer-Neumann (2018) weist darauf hin, dass psychologisch gut durchdachte Lese- und Rechtschreibtrainings positive Wirkungen auf die emotionale und motivationale Situation von LRS-Kindern haben können.

Einerseits kann etwa die Stärkung des Selbstvertrauens in die eigene Leistung, die Lernfreude und das Selbstwertgefühl als präventives Vorgehen zur Vorbeugung motivationaler, emotionaler und sozialer Probleme aufgefasst werden (Schuchardt & Mähler, 2021). Andererseits stellen Konstrukte wie etwa das Motivsystem, die Selbstwirksamkeit oder das Selbstkonzept zentrale nichtintellektuelle Leistungskorrelate dar (Richardson, Abraham & Bond, 2012) und beeinflussen somit die allgemeine Bildungs- und Lebensbiografie. Aus diesem Grund erscheint eine gleichzeitige Förderung demnach nicht nur im Zusammenhang mit Rechtschreibschwierigkeiten als relevant. Ein weiteres Argument für eine kombinierte Förderung lässt sich auch aus dem Blickwinkel der Unterrichtsgestaltung und -durchführung ableiten: So ist ein systematisches und erfolgreiches Unterrichten unter den Bedingungen von mangelnder Motivation, reduziertem Anstrengungsverhalten, ungünstigen emotionalen Befindlichkeiten oder Aufmerksamkeitsproblemen deutlich erschwert.

### 3.3.1 Berücksichtigung motivationaler Aspekte

Bevor die Implikationen für die Trainingsentwicklung im Einzelnen dargestellt werden, sollen die verschiedenen verwendeten theoretischen Konstrukte begrifflich näher gefasst werden.

#### Leistungsmotivation

Ein Verhalten wird als *leistungsmotiviert* bezeichnet, wenn es auf eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben gerichtet es (Heckhausen, 1974).

Im Zusammenhang mit diesen Gütemaßstäben ist das Konstrukt der *Bezugsnorm* relevant. Im Hinblick auf die Bezugsnormen werden drei verschiedene Maßstäbe zur Leistungsbeurteilung unterschieden: die *kriteriale* Bezugsnorm (z.B. maximale Punktzahl in einem Test), die *soziale Bezugsnorm* (z.B. Leistung der gesamten Klasse) und die *individuelle* Bezugsnorm (z.B. frühere Leistung des Kindes) (Schneider & Berger, 2011). Rheinberg und Fries (2010) weisen darauf hin, dass jede dieser Bezugsnormen verschiedene Vor- und Nachteile habe. Bezogen auf die Förderung leistungsschwacher Kinder ist jedoch wichtig, dass diese insbesondere von einer individuellen Bezugsnorm profitieren, da etwa eine deutlich reduzierte Fehleranzahl auch dann eine positive Leistungsrückmeldung erlaubt, wenn sie mit dieser Leistung weit unter dem Klassendurchschnitt (soziale Bezugsnorm) oder dem Klassenziel (kriteriale Bezugsnorm) liegen (Schneider & Berger, 2011). Rheinberg (1980) betrachtet die individuelle Bezugsnorm als so zentral, dass er diese als „naturwüchsiges Motivationstraining“ bezeichnet. Schneider und Berger (2011) weisen auf eine Vielzahl von Studien hin, in denen durch die Verwendung der individuellen Bezugsnorm positive Effekte auf verschiedene (nachfolgend erläuterte) Faktoren und auch auf die Leistung der Schüler nachgewiesen wurden.

Diese Gütemaßstäbe stellen demnach ein Bezugssystem dar und sind subjektiv, verbindlich und bereichsspezifisch. Sofern ein Gütemaßstab erreicht wird, führt dies in der Regel zu positiven Emotionen wie Freude, Zufriedenheit und Stolz und im umgekehrten Fall zu Ärger und/oder Scham (Schneider & Berger, 2011). Da im Allgemeinen von einem überdauernden, bzw. relativ zeitstabilen Leistungsmotiv ausgegangen wird, resultiert das situative Verhalten aus den allgemeinen Motiven der Person, die durch eine bestimmte Situation oder Handlungsanreize aktiviert werden (ebd.). Das Leistungsmotiv wird als Selbstbegräftigungssystem verstanden und wird durch zwei Komponenten bestimmt, deren Ausprägung und Verhältnis zueinander interindividuell variieren, aber intraindividuell relativ stabil sind; (a) die Hoffnung auf Erfolg sowie (b) die Furcht vor Misserfolg. Die Gesamtmotivation ergibt sich als Summe dieser beiden Ausprägungen (ebd.).

### Kausalattribution, Attributionsstile und Selbstbewertung

In Leistungssituation wirken nach dem Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1974) drei Prozesse aufeinander ein: Nachdem die erreichte Leistung mit dem eigenen Gütemaßstab bzw. Anspruchsniveau verglichen wurde, bildet die Person (hier: das leistungsschwache Kind) eine Annahme darüber, wie das Ergebnis zustande gekommen ist. Dieser Prozess wird als Kausalattribution bezeichnet. Dabei werden internale Attributionen z.B. mangelnde Anstrengung (internal flexibel) oder mangelnde Fähigkeit (internal stabil) von externalen Attributionen, z.B. unfairer Prüfer oder hoher Schwierigkeitsgrad unterschieden. Da sich Personen darin unterscheiden, auf welche Weise sie Erfolge und Misserfolge typischerweise erklären, wird hier auch von Attributionsstilen gesprochen, um die Stabilität dieser Muster auszudrücken. Diese Annahmen führen im dritten Schritt zu unterschiedlichen Selbstbewertungsprozessen der eigenen Leistung, also zur Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung. Im Hinblick auf diese drei Prozesse unterscheiden sich erfolgszuversichtliche Personen von misserfolgsängstlichen in charakteristischer Weise (Schneider & Berger, 2011).

### Lernmotivation

Während bei der Leistungsmotivation eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben im Vordergrund steht, ist für die Lernmotivation die Absicht, Bereitschaft und das *Interesse* kennzeichnend, sich *lernend* mit einem Gegenstand auseinander zu setzen (E. Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Die Person richtet ihre sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen also darauf aus, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Lernmotivation wird als notwendige, nicht jedoch als hinreichende Bedingung für Lernerfolg betrachtet. Für diesen sind neben der Lernmotivation noch ausführliche Lernaktivitäten entscheidend (Schneider & Berger, 2011).

Die teilweise für Leistungsmotivation und Lernmotivation synonym verwendeten Begriffe *extrinsische* Motivation (Leistungsmotivation) und *intrinsische* Motivation (Lernmotivation) suggeriert eine pädagogische Höherwertigkeit der intrinsischen Motivation, die jedoch nicht empirisch abgesichert ist (Schneider & Berger, 2011). Sofern sich Vorteile der intrinsischen Motivation zeigen, lassen sich die Leistungsunterschiede über das in der Regel umfangreichere Vorwissen erklären. Insbesondere schließen sich intrinsische und extrinsische Motivation nicht gegenseitig aus, sondern wirken in Lernsituationen zusammen und ergänzen sich gegenseitig (ebd.). Unter bestimmten Bedingungen kann etwa auch bei extrinsisch motivierten Verhaltensweisen ein hohes Maß an *Selbstbestimmung* empfunden werden. Diesen

Bedingungen wird in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) eine besondere Beachtung geschenkt. So wird angenommen, dass Menschen die natürlichen Tendenzen haben, (1) das eigene Handeln als autonom und selbstbestimmt wahrzunehmen sowie (2) sich als Teil der sozialen Umwelt zu empfinden. Durch die Internalisierung der Regulationsmechanismen, Ziele und Verhaltensnormen der sozialen Umwelt in das eigene Selbstkonzept (s.u.), erreichen sie beide Ziele zugleich (Deci & Ryan, 1993). Als wichtige Voraussetzungen gelten dabei Angebote und Anforderungen in einem von der Person akzeptierten sozialen Umfeld, welches diese Verhaltenstendenzen verstärkt (Deci & Ryan, 1991). Eine auf Selbstbestimmung beruhende Motivation kann demnach gefördert werden, indem die Autonomiebestrebungen des Kindes unterstützt werden, die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglicht wird, psychologische Bedürfnisse befriedigt werden und wichtige Bezugspersonen aufrichtiges Interesse an dem Kind und dessen Entwicklung zeigen. Damit übereinstimmend konnte Dörnyei (2001) zeigen, dass Motivation dann besonders hoch ist, wenn Lernende kompetent sind, über Kontrolle und Autonomie verfügen, sich lohnende Ziele setzen, Feedback sowie Bestätigung von anderen erhalten. Druck und Kontrolle verhindern demgegenüber eine Internalisierung und beeinträchtigen dadurch die Effektivität des Lernens und darüber hinaus die Entwicklung des individuellen Selbst (Deci & Ryan, 1993). Hattie (2015) weist darauf hin, dass sich Pädagogen auch verstärkt mit Fragen der Demotivierung befassen sollten und nennt dabei als mögliche Ursachen für Demotivierung Demütigungen vor anderen, verheerende Testergebnisse oder Konflikte mit Peers oder Lehrkräften. Demotivierung führe unter anderem zu einer Reduzierung der inneren Beteiligung der Lernenden.

Deci & Ryan (1993) machen darauf aufmerksam, dass effektives Lernen auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen ist. Lernende, die Kontrolle über das eigene Lernen ausüben, bezeichnet Hattie (2015) als Lernende mit internen Überzeugungen. Diese Überzeugung beinhaltet insbesondere die Auffassung, dass die eigene Leistung durch Anstrengung gesteigert werden kann.

### Selbstkonzept und Selbstwertgefühl

Sowohl die Selbstwirksamkeit (s.u.) als auch das Selbstkonzept gehören zu den zentralen nichtintellektuellen Leistungskorrelaten (Richardson et al., 2012) und beinhalten Ansichten und Meinungen über sich selbst (Morin, 2017). Beide sind bedeutsam für verschiedene selbstregulative Prozesse, für Anstrengungsbereitschaft, Lern- und Leistungsverhalten, Gesundheit, Wohlbefinden und allgemeine Zufriedenheit (Swann, Chang-Schneider & Larsen McClarty,

2007). Dabei wird insbesondere das Selbstkonzept als eines der „wichtigsten Konstrukte in den sozialen Wissenschaften“ betrachtet (Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009, S. 1129). Nach Mummendey (2006, S. 38) umfasst das Selbstkonzept alle „Einstellungen zur eigenen Person“.

Während das Selbstkonzept früher eher als eindimensionales bereichsunspezifisches Konstrukt im Sinne eines affektiv getönten generellen Selbstwerts aufgefasst worden war (Rosenberg, 1965), besteht inzwischen weitgehend Einigkeit darüber, dass es multidimensional, also bereichsspezifisch ist und entsprechend bspw. in physisches Selbstkonzept, soziales Selbstkonzept und akademisches Selbstkonzept ausdifferenziert ist (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Allerdings können auch diese Facetten weiter spezifiziert werden. So zeigen sich etwa im Fall des akademischen Selbstkonzepts z.T. deutliche auf Unterrichtsfächer (und sogar auf verschiedene Aufgabentypen) bezogene Unterschiede bei den Schülern. Während das allgemeine akademische Selbstkonzept (z.B. hinsichtlich der allgemeinen Schulsituation) Zusammenhänge mit der schulischen Leistung zwischen  $r = .30$  und  $r = .40$  aufweist (Hansford & Hattie, 1982), korreliert das fachbezogene akademische Selbstkonzept mit den entsprechenden Schulleistungen im Allgemeinen hoch (konvergente Validität) und umgekehrt im Sinne der divergenten Validität nur gering mit den Leistungen in anderen Fächern (vgl. Marsh, 1992; Marsh & Craven, 2006; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007).

Es kann angenommen werden, dass die Beziehungen zwischen dem Selbstkonzept und der Lernleistung reziprok sind. Hattie (2015) vermutet, dass es engere Beziehungen zwischen bestimmten Selbststrategien und der Lernleistung gäbe. Diese bestünden unter anderem darin, dass Lernende bereit sind, Feedback anzunehmen, sich schwierigere Ziele wählen, sich nicht mit anderen Lernenden, sondern mit ihren Zielkriterien vergleichen und sie Selbstregulierung und persönliche Kontrolle ausüben. Er schlussfolgert, dass es eher die Auswahl dieser Strategien sei, und nicht das Niveau des Selbstkonzepts, die zu einem verbesserten Lernen führt. Hattie rät daher den Lehrkräften, zunächst diese Strategien bei den Lernenden zu aktivieren, bevor sie mit der regulären Förderung beginnen.

#### Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung

Bei der Selbstwirksamkeit handelt es sich um die „subjektive Gewissheit, neue und schwierige Aufgaben bewältigen zu können“ (Jerusalem, 2016, S. 169). Das Ausmaß dieser Gewissheit kann als Summe von vier wechselseitig abhängigen Faktoren aufgefasst werden: (1) Am wichtigsten sind die früheren Erfolge bei der Aufgabenbewältigung. (2) Daneben spielen soziale

Lernprozesse (Modelllernen) sowie (3) verbale Ermutigungen und positive Rückmeldungen durch wichtige Bezugspersonen eine wichtige Rolle. (4) Schließlich beeinflussen die physiologisch-emotionalen Zustände bei der Konfrontation mit den Aufgabenanforderungen das Ausmaß der Gewissheit (Bandura, 1986). Ebenso wie im Zusammenhang des Selbstkonzepts dargestellt, lässt sich die Selbstwirksamkeit in verschiedene Domänen untergliedern, wobei sich auch hier die spezifische, z.B. schulfachbezogene Leistung besser durch schulfachspezifische akademische Selbstwirksamkeitsskalen vorhersagen lässt, als mittels schulfachüberreifender Skalen (Feng, Wang & Rost, 2018). Kuncel, Credé und Thomas (2005) konnten zeigen, dass den meisten Lernenden der High-Schools die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus in allen Fächern sehr gut gelingt ( $r = 0.80 +$ ). Schüler, die Minderheiten angehören, zeigten hier jedoch größere Unsicherheiten. Hattie (2015) weist daher auf die Gefahr hin, dass Schüler, die ihr Leistungsvermögen unterschätzen, ihre Leistung an die niedrig geschätzte Leistungserwartungen anpassen könnten.

Die Zusammenhänge zwischen Lernverhalten, Lernerfolg und Motivation sind empirisch gut belegt (Suchodoletz, 2003; Spörer & Glaser, 2010; Rheinberg & Schliep, 1985; Lauth et al., 2014; Hasselhorn & Mähler, 2000; Weinert, 1984). Der von Hattie (2015) für die Motivation ermittelte durchschnittliche Effekt auf schulische Leistungen beträgt  $d = 0.48$ .

Klicpera et al. (2020) stellen fest, dass Lernerfolge von der didaktischen Quantität und Qualität sowie psychosozialen Einflüssen der Rechtschreibförderung abhängig seien. Vor dem Hintergrund einer ohnehin allgemeinen negativen Motivationsentwicklung im Verlauf der Grundschulzeit (Spinath & Steinmayr, 2008), stellt sich die Situation für rechtschreibschwache Kinder in der Regel noch dramatischer dar: Das konstante Erleben von Misserfolgen, die von den betroffenen Kindern typischerweise der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben werden, führt nach von Suchodoletz (2003) einerseits zu einer erheblichen Beeinträchtigung des Fähigkeits-selbstkonzepts und andererseits zu inadäquaten Strategien zur Lösung des inneren Konflikts (z.B. depressive Reaktionen oder impulsiv-aggressives Verhalten). Noch deutlicher wird Strehlow (2004), wenn er postuliert, dass mit diesen wiederkehrenden Misserfolgserlebnissen eine gravierende Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist.

Bezogen auf die unterschiedlichen Wirkungen von kognitiven Trainings vermuten Hasselhorn und Mähler (2000), dass ein erheblicher Teil der Effektvarianz über motivationale Variablen vermittelt sei. Die Lernmotivation der Kinder stelle demnach einen wesentlichen Prädiktor für den Erfolg dar. Fries et al. (1999) konnten diese Hypothese in ihrer Untersuchung,

bei der die Effekte eines kognitiven Trainings mit denen eines kombinierten Trainings (Denktraining & Motivtraining) verglichen wurden, bestätigen. Ähnliche Evidenz besteht auch für den Bereich der Rechtschreibförderung. So konnten Rheinberg und Schliep (1985) zeigen, dass motivationale Durchführungs- und Darbietungsformen die Effekte spezifischer Rechtschreibförderung übertreffen. Spörer und Glaser (2010) erklären diesen Vorteil dadurch, dass motivationale Strategien die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten sowie die Art der Bewertung der eigenen Lernleistungen beeinflussen.

Aus all diesen Gründen schlussfolgern E. Roth und Warnke (2001b), dass verhaltenstherapeutische Maßnahmen der Steigerung der Lernmotivation eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Auch Fries et al. (1999) halten es für wünschenswert, die Wirksamkeit von Trainings zu optimieren, indem Darbietungs- und Durchführungsformen unter Berücksichtigung motivationaler Prinzipien entwickelt würden und Hasselhorn und Mähler (2000) empfehlen damit übereinstimmend, die für den Trainingserfolg relevanten Motivstrukturen gezielt zu modifizieren. Diese Befunde verweisen auf die Nützlichkeit der Integration von Maßnahmen zur Motivänderung in Rechtschreibtrainings. Fries et al. (1999) machen jedoch darauf aufmerksam, dass auch aus der Perspektive der Motivförderung eine kombinierte Förderung sinnvoll ist, um die Nachhaltigkeit der positiven Motivänderungen zu steigern. So seien Maßnahmen in den Bereichen Zielsetzungen, Kausalattributionen und Selbstbewertung vor allem dann wirksam, wenn sie leistungsthematisch akzentuiert werden. So konnten Rheinberg und Schliep (1985) zeigen, dass durch einen kombinierten Trainingsansatz, der neben der Rechtschreibförderung auch auf die Entwicklung lernförderlicher Selbstbewertungsprozesse (realistische Zielsetzung, günstige Attributionen von Erfolg und Misserfolg) abzielte, in beiden Hinsichten positive Effekte erreicht werden können. Für die Integration dieser Erkenntnisse in den Regelunterricht stellten Rheinberg und Krug (2005) Kriterien auf, die das Unterrichtsmaterial erfüllen sollte. Nach diesen Kriterien sollten die Aufgaben (a) ein eindeutiges Ergebnis aufweisen, das (b) auch vom Schüler selbst festgestellt werden kann, (c) das Aufgabenmaterial soll nach Schwierigkeitsstufen differenziert sein (d) und vom Schüler selbst ausgewählt werden können, (e) die Erfolge und Misserfolge sollten von der eigenen Anstrengung und anderen kontrollierbaren Faktoren abhängen, (f) die Bearbeitung der Aufgaben sollte nur so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass noch ein Zusammenhang zwischen Bearbeitung und Ergebnis hergestellt werden kann, (g) die Schüler sollten mit dem Übungsmaterial vertraut sein, damit sie es selbstständig bearbeiten und dessen Schwierigkeitsgrade einschätzen können (Schneider &

Berger, 2011). Da die erlebte Selbstwirksamkeit wiederum als starker Prädiktor für Wahlverhalten, Anstrengung und Ausdauer für schulische und nichtschulische Aufgaben betrachtet wird (Bandura, 1997; Pajares, 1996), stellt demnach die gleichzeitige Förderung derselben eine Voraussetzung für eine Durchbrechung von Misserfolgsdynamiken dar.

Auch aus der Perspektive des selbstregulierten Lernens (s.u.), erscheint die Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung eines lernförderlichen Motivsystems als vorteilhaft: So sehen Schreblowski und Hasselhorn (2001) eine mögliche Ursache für das Nutzungsdefizit (definiert als Inkonsistenz zwischen Verfügbarkeit und Nutzung von Metakognition) in ungünstigen Konstellationen des individuellen Motivsystems der betroffenen Kinder. Sogenannte lageorientierte Lernende, also jene Kinder, die etwa aufgrund andauernder Misserfolge gedanklich eher um die eigene Lage oder den aktuellen emotionalen Zustand kreisen (Kuhl, 1983), laufen dabei Gefahr, in einen Teufelskreis der Lernpassivität zu geraten. Diese Lernpassivität könnte zur Folge haben, dass metakognitive Strategien von den Kindern also – trotz besseren Wissens – nicht angewendet werden. Grundsätzlich stellen Werlen und Bergamin (2012) fest, dass negative Selbstbewertungen das selbstregulierte Lernen negativ beeinflussen. So seien das Wissen um die Möglichkeit der eigenen Kontrolle und die Gewissheit der Selbstwirksamkeit unabdingbare Voraussetzungen für den Einsatz selbstregulierten Verhaltens.

### 3.3.2 Unterstützung des selbstregulierten Lernens

Selbstregulation fördert die Selbstbestimmung (Baumann & Kuhl, 2013). Der Begriff der Selbstregulation wird im deutschen Sprachraum vom Begriff der *Selbstkontrolle* abgegrenzt. Sachse (2020) beschreibt Selbstregulation als die „Möglichkeiten einer Person, sich flexibel an Erfordernisse von Lebenskontexten anzupassen, ihre Motive optimal zu befriedigen und zu einem Zustand von Zufriedenheit zu erreichen.“ (S. 1).

Selbstregulation wird dadurch als psychologischer Prozess „des inneren Abwägens, der Gewichtung von Informationen und der Bildung von Entscheidungen, die dann realisiert werden können“ aufgefasst (ebd.). Selbstregulation kann demnach auch als „innere Demokratie“ betrachtet werden, bei der es im Rahmen der Entscheidungsfindung darauf ankomme, innere und äußere Impulse, Bedürfnisse, Werthaltungen und Emotionen zu harmonisieren. Innere Widerstände würden dabei nicht unterdrückt, sondern überzeugt (Baumann & Kuhl, 2013).

Im Gegensatz dazu findet bei der *Selbstkontrolle* kein Abwägen mehr statt. Der Begriff Selbstkontrolle wird daher verwendet, wenn sich eine Person bereits entschieden hat, ein Ziel



durchzusetzen, das ihr eigentlich aufgrund des eigenen Motiv- oder Wertesystems oder anderer Tendenzen widerstrebt (Sachse, 2020).

Weinert (1982) betrachtet selbstgesteuertes Lernen sowohl als Voraussetzung und Methode als auch als Ziel jeglichen Unterrichts. Dabei schreibt er der gleichzeitigen Förderung der Lernmotivation und der Lernkompetenzen eine besondere Bedeutung zu.

Eine *Voraussetzung* sei das selbstgesteuerte Lernen v.a. deswegen, weil Lernen nie völlig fremdbestimmt und der Unterrichtserfolg immer von der aktiv genutzten Lernzeit des Lerners abhängig sei, in der die Lernenden dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam folgen und sich konzentriert und engagiert mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Daher sei Selbststeuerung eine Bedingung individuellen Lernens und eine wichtige Voraussetzung für die Effektivität des Unterrichts. Insofern setzen Maßnahmen der Individualisierung von Unterricht immer auch ein bestimmtes Maß an Selbstregulation voraus. Diese Erkenntnis ist bedeutsam, da Fries et al. (1999) von einer Überlegenheit individualisierter Lernformen gegenüber einer gemeinsamen Bearbeitung ausgehen. Allerdings führt Individualisierung nicht per se zu höheren Lerneffekten (Hattie, 2015), sondern nur unter bestimmten Bedingungen (Waxman, Wang & Anderson, 1985a, 1985b): So ist es entscheidend, dass das Unterrichten an die Bedarfe der Lernenden angepasst ist, dass diese Bedarfe auf den beurteilten Fähigkeiten der Lernenden beruhen, dass die eingesetzten Materialien und Verfahren ein Fortschritt im eigenen Tempo ermöglichen, dass regelmäßig Beurteilungen der Zielerreichung vorgenommen und an die Lernenden zurückgemeldet werden (oder von diesen selbst vorgenommen werden), dass die jeweiligen Lernziele selbst gewählt werden können sowie dass sie sich bei der Verfolgung ihrer Lernziele gegenseitig unterstützen. Unter diesen Bedingungen (die sich grundsätzlich auch in kleineren oder größeren Gruppen realisieren lassen, vgl. Hattie, 2015) ergibt sich der Vorteil von Individualisierung daraus, dass sie eine eigenständige Erarbeitung eine selbstinitiierte richtige Anwendung der erworbenen Strategien erfordert. Aus diesem Grund würden demnach die Strategien besser geübt und angewendet.

Als *Methode* betrachten Spörer und Glaser (2010) das selbstregulierte Lernen, da es die Vermittlung und Anwendung von Lerninhalten optimiert. Auf die Bedeutung der metakognitiven Kompetenzen für den Ertrag der Rechtschreibförderung wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach hingewiesen (Suchodoletz, 2003; Scheerer-Neumann, 1988). Die Nützlichkeit selbstregulierten Lernens besteht unter anderem darin, dass dadurch der Transfer erworbener Fertigkeiten auf neue Aufgaben und Situationen gefördert werden kann (Fuchs et al., 2003).

Dieser Transfer bei der Übertragung des Gelernten scheint eine besondere Schwierigkeit darzustellen (Hasselhorn & Mähler, 2000). Metakognitive Instruktionen hätten sich in diesem Zusammenhang als geeignetes Transfervehikel für bereichsspezifische Fördermaßnahmen erwiesen (Schreblowski & Hasselhorn, 2001). Als wichtige Bedingungen zur Nutzung selbstgesteuerten Lernens nennt Weinert (1982), dass die Lehrkraft den Schülern Gelegenheit gibt, Einfluss auf die Festlegung und Ausgestaltung der Lernziele, Lerninhalte, Lernzeiten und Lernmethoden zu nehmen, ohne sie dabei zu überfordern.

Da selbstreguliertes Lernen als eine sehr nützliche, aber auch als äußerst anspruchsvolle Lernform beschrieben werden kann, schlägt Weinert (1982) demnach vor, die Förderung des selbstgesteuerten Lernens auch als Ziel des Unterrichts zu betrachten. Spörer und Brunstein (2006) beschreiben selbstgesteuerte Lernende durch die folgenden Aktivitäten:

- Die Lernenden analysieren eigenständig Aufgaben,
- sie setzen sich anspruchsvolle Ziele,
- sie kennen und beherrschen aufgabenspezifische Strategien,
- sie reflektieren ihren Lernprozess,
- sie bewerten ihre Fortschritte und
- führen ggf. korrigierende Maßnahmen zur Optimierung des eigenen Lernens durch.

Weinert (1982) macht darauf aufmerksam, dass sich einige dieser Kompetenzen erst im Jugendalter entwickeln und dass bei vielen Kindern eine entsprechende Anleitung nötig sei. Dies erkläre auch die Beobachtung, dass selbstgesteuertes Lernen nicht für alle Kinder gleichermaßen effektiv sei. Daher bestehe die Gefahr, Schüler mit der eigenständigen Festlegung von Arbeitszeiten, Zielen, Methoden und Kontrollen zu überfordern. Daher sind formalisierte Lernmöglichkeiten für die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten wichtig (Sharp et al., 1979), bei denen die Schüler allmählich die Kontrolle und Steuerung der schulischen und geistigen Tätigkeiten von der Lehrkraft in den eigenen Verantwortungsbereich übertragen bekommen (Weinert, 1982).

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurde, kommt der Förderung des selbstregulierten Lernens auch im Hinblick auf die Entwicklung der Lernmotivation eine hohe Bedeutung zu. So beschreibt DeCharms (1973) positive Wirkungen auf die Lernmotivation, wenn sich Heranwachsende als Verursacher ihres Lernens und ihrer Lernleistungen erleben. Umgekehrt könnten durch generelle Fertigkeiten der Selbststeuerung ungünstige motivspezifische

Selbst-Stereotypien vermieden oder abgebaut werden (Weinert, 1982). Hier wird erneut die gegenseitige iterative Verstärkungslogik der dargestellten lernrelevanten Faktoren deutlich.

Da sich Lerngewohnheiten während der Schullaufbahn zunehmend verfestigen (Pajares, Schunk, Riding & Rayner, 2001), kommt der frühzeitigen Förderung des selbstgesteuerten Lernens und dem Aufbau der dafür erforderlichen metakognitiven Kompetenzen sowohl im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Motivation wie der kognitiven Leistungen eine besondere Bedeutung zu (Perels & Otto, 2009; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Erfolgsversprechende Trainings basierten darauf, dass Kinder von Anfang lernen, ihre eigenen Trainer zu sein und dass gleichzeitig Lernmotivation und Lernkompetenzen gefördert würden (Weinert, 1982). Er verbindet diese Erkenntnisse mit der dringenden Bitte an Lehrkräfte, engagierte Versuche zu unternehmen, auf der Basis des gegenwärtigen Erkenntnisstandes das selbstgesteuerte Lernen von Schülern zu fördern. Allerdings ist mit nachhaltigen Effekten von selbstregulatorischen Lerntrainings nur zu rechnen, wenn diese planvoll, längerfristig und fachübergreifend in den Schulunterricht integriert werden (Glaser, Keßler, Palm & Brunstein, 2010).

### 3.3.3 Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit

Emotionen, die sich eindeutig auf Lern- und Leistungssituationen beziehen, werden als *Lern- und Leistungsemotionen* bezeichnet (Götz, Zirngibl, Pekrun & Hall, 2003). Insbesondere in diesen Situationen werden diese Emotionen erlebt (ebd., S. 11):

- Unterrichtssituationen (z.B. gebundener Unterricht, Freiarbeit),
- Prüfungssituationen (mündliche und schriftliche Prüfungen),
- Hausaufgaben- und Einzellernsituationen,
- Gruppenarbeit beim Lernen und Erledigen der Hausaufgaben sowie
- Weitere Situationen, in denen Lernen und Leistung thematisiert werden (z.B. Gespräche, über eine anstehende Prüfung) (Götz, Zirngibl, Pekrun & Hascher, 2004).

Leistungsemotionen sind für das Lernen und die individuellen Lernvoraussetzungen von erheblicher Relevanz (Schneider & Berger, 2011). So konnte gezeigt werden, dass Emotionen zahlreiche für das Lernen und die Lernleistung bedeutende Prozesse beeinflussen, etwa die Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnisprozesse, die Nutzung von Lern- und Problemlösestrategien, die Selbstregulation oder die Speicherung und den Abruf aus dem Langzeitgedächtnis (Barrett, Lewis & Haviland-Jones, 2016; Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015; Pekrun & Linenbrink-Garcia, 2014).

Gemäß der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006) werden die emotionalen Reaktionen in Lern- und Leistungssituationen insbesondere durch zwei Faktoren beeinflusst; (1) durch die individuellen Kontrollüberzeugungen (z.B. „Bin ich in der Lage, diese Aufgabe zu erledigen?“) sowie (2) durch den subjektiven Wert, den die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe aus Sicht der Person hat (z.B. „Was bringt mir ein Erfolg?“).

Pekrun (2006) ordnet Leistungsemotionen zwei Dimensionen zu. Er unterscheidet nicht nur danach, ob eine Emotion prinzipiell positiv oder negativ ist, sondern auch, ob sie aktivierend oder deaktivierend wirke. Wie in TABELLE 5 dargestellt, können demnach etwa auch negative Emotionen wie Ärger und Angst aktivierende Wirkungen haben und umgekehrt positive Emotionen wie Erleichterung und Entspannung deaktivierend wirken.

**Tabelle 5**

*Zweidimensionale Klassifikation von Leistungsemotionen*

	positiv	negativ
aktivierend	Freude Hoffnung Stolz	Ärger Angst Scham
deaktivierend	Erleichterung Entspannung	Langeweile Hoffnungslosigkeit

*Anmerkung.* In Anlehnung an Pekrun (2006)

Emotionen beeinflussen Lernprozesse in verschiedener Weise. Als besonders zentral werden dabei ihre Wirkungen auf die (a) Aufmerksamkeit, (b) die Lernmotivation, (c) die Prozesse des Langzeitgedächtnisses sowie (d) auf den Einsatz von Selbstregulation und Lernstrategien betrachtet (Pekrun, 2018).

#### (a) Emotionen und Aufmerksamkeit

Emotionen beeinflussen die kognitive Anstrengungsbereitschaft für das Lernen, wobei im Allgemeinen negative Emotionen die Aufmerksamkeit reduzieren, während positive Emotionen die Aufmerksamkeit fördern. Pekrun (2018) macht jedoch darauf aufmerksam, dass hierbei das Objekt der Emotion berücksichtigt werden müsse. Wenn es sich dabei um ein aufgabenirrelevantes Objekt oder Ereignis handelt (z.B. Sorgen über einen möglichen Misserfolg), dann reduziert dies die aufgabenbezogene Aufmerksamkeit – und dadurch die kognitiven Leistungen (Meinhardt & Pekrun, 2003). Umgekehrt führen positive aufgabenbezogene Emotionen wie Lernfreude und Neugier zu einer Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die aufgabenrelevanten Informationen. In verschiedenen Studien konnten diese Zusammenhänge bestätigt

werden. So korrelieren negative Emotionen (z.B. Ärger, Angst, Scham, Langeweile, Hoffnungslosigkeit) mit aufgabenirrelevantem Denken, während umgekehrt positive Emotionen (z.B. Lernfreude) negativ mit aufgabenirrelevantem Denken zusammenhängt (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Zeidner, 2014). Das Ziel der pädagogischen Intervention darf sich demnach nicht nur darauf beziehen, positive Emotionen zu fördern, sondern besteht vielmehr in der Förderung positiver *aufgabenbezogener* Emotionen.

### (b) Emotionen und Motivation

Da eine wichtige Funktion von Emotionen in der Handlungsvorbereitung besteht, stehen beide Konstrukte (Emotion und Motivation) in einem engen Zusammenhang miteinander. Dieser wird im Fall von negativen Emotionen besonders deutlich: Angst führt zu Flucht- oder Vermeidungsverhalten, Ärger zu Angriffsreflexen, Hoffnungslosigkeit zu Resignation. Positive Emotionen (wie Freude oder Neugier) lösen demgegenüber exploratives Verhalten aus (Pekrun, 2018). Diese Zusammenhänge können auch auf die Motivation zum Lernen übertragen werden, wobei ihre Wirkungen gemäß der bereits dargestellten Unterscheidung von Lernmotivation und Leistungsmotivation unterschiedlich ausfallen.

Im Hinblick auf die *Lernmotivation* zeigen empirische Befunde, dass Interesse und Lernmotivation positiv mit positiven Emotionen (Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg, Stolz auf Erreichtes), aber negativ mit negativen Emotionen (Ärger, Angst, Scham, Hoffnungslosigkeit, Langeweile) korrelieren (Pekrun et al., 2002; Zeidner, 1998).

Bezüglich der *Leistungsmotivation* erscheinen die Zusammenhänge insgesamt vergleichsweise komplexer und erfordern teilweise eine zeitgestaffelte Betrachtung: Während positiv aktivierende Emotionen (z.B. Lernfreude) die Leistungsmotivation stärken können, können negativ deaktivierende Emotionen (z.B. Langeweile oder Hoffnungslosigkeit) dramatisch negative motivationale Folgen haben (z.B. Schulabbruch, Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010). Positiv deaktivierende Emotionen (z.B. Erleichterung, Entspannung) können *kurzfristig* zur Motivationsreduktion führen, *langfristig* jedoch die Motivation erhöhen, sich persistent mit dem Lerngegenstand zu befassen (Sweeny & Vohs, 2012).

Während negativ aktivierende Emotionen zwar die Lernmotivation beeinträchtigen können, können sie demgegenüber die Leistungsmotivation (mit dem Ziel, Misserfolge zu vermeiden) fördern. Dieser Effekt tritt insbesondere dann auf, wenn eine ausreichende Kontrollüberzeugung besteht (Turner & Schallert, 2001). Pekrun (2018) weist darauf hin, dass es aufgrund der komplexen Zusammenhänge insbesondere bei positiven deaktivierenden und negativ

aktivierenden Emotionen schwierig sein kann, ihre Wirkungen auf die Gesamtmotivation vorherzusagen.

### (c) Gedächtnisprozesse

Emotionen nehmen in unterschiedlicher Weise Einfluss auf Speicher- und Abrufprozesse von Informationen aus dem Gedächtnis. Dabei werden insbesondere drei lernrelevante Effekte fokussiert: (1) Stimmungskongruenter Abruf, (2) abrufinduziertes Vergessen und (3) abrufinduzierte Gedächtnisstärkung (Kensinger & Schacter, 2016).

*Stimmungskongruenter Abruf* bezeichnet das Phänomen, das Material leichter abgerufen werden kann, wenn es dieselbe Valenz wie die aktuelle Stimmung aufweist. So begünstigen aktuelle negative Emotionen eher Misserfolgserwartungen (v.a. Erinnerung an frühere Misserfolge), während positive Emotionen im umgekehrten Fall optimistische Leistungserwartungen fördern (Pekrun, 2018).

*Abrufinduziertes Vergessen* und *abrufinduzierte Gedächtnisstärkung* beschreiben zwei gegensätzliche Effekte, die beim Lernen beobachtet werden können. Sie beziehen sich dabei jedoch auf dieselbe Situation, bei der das Gelernte nur zu einem Teil abgefragt wird. Während der Vergessens-Effekt dazu führt, dass der nicht abgefragte Teil anschließend vergessen wird, wird der spätere Zugriff auf diesen Teil im Fall der Gedächtnisstärkung sogar erleichtert (Pekrun, 2018). Das Auftreten dieser Effekte ist dabei vor allem abhängig von der Kohärenz des eingesetzten Lernmaterials; ist die Kohärenz niedrig (z.B. Vokabellisten), tritt eher das abrufinduzierte Vergessen auf, ist diese hoch (Stärkere Vernetzung der einzelnen Elemente), ist eine Gedächtnisstärkung wahrscheinlicher (ebd.). Emotionen scheinen diese Prozesse zu beeinflussen. So konnte in laborexperimentellen Untersuchungen gezeigt werden, dass negative Emotionen abrufinduziertes Vergessen verhindern können, während positive Emotionen zu abrufinduzierter Gedächtnisstärkung führen (Kuhbandner & Pekrun, 2013). Als Erklärung wird angenommen, dass negative Emotionen Aktivierungs- und Hemmungsprozesse reduzieren und positive Emotionen Aktivierungs- und Assoziierungsprozesse unterstützen (Pekrun, 2018). Für die pädagogische Praxis schlussfolgert Pekrun (2018), dass positive Emotionen das Lernen von kohärentem Material und negative Emotionen das Lernen von wenig kohärentem Material fördern könne.

### (d) Lernstrategien und Selbstregulation

Empirische Untersuchungen konnten zeigen, dass positive Emotionen zu einem flexiblen, ganzheitlichen und kreativen Denken sowie der Wahl entsprechender Lernstrategien führen,

wie etwa der Elaboration und Organisation von Lernmaterial (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Demgegenüber unterstützen negative aktivierende Emotionen eher ein detailorientiertes und analytisches Denken (Clore & Huntsinger, 2009) und führen zur intensiveren Nutzung rigider Strategien, wie einfaches Auswendiglernen. Wie in verschiedenen Studien gezeigt wurde, verhindern deaktivierende Emotionen, wie Langeweile, sogar den systematischen Einsatz von Lernstrategien gänzlich (Pekrun et al., 2010; Tze, Daniels & Klassen, 2016). Folglich beeinflussen Emotionen auch die Selbstregulation beim Lernen. Im Fall positiver aktivierender Emotionen erfolgt eine angemessene Zielsetzung, die Auswahl geeigneter Lernstrategien, das Monitoring des eigenen Lernens und die eigene Ergebnisbewertung. Negative Emotionen (z.B. Angst) beeinträchtigen hingegen die Selbstregulation beim Lernen und erhöhen das Erfordernis externaler Regulation (Pekrun, 2018).

Da Emotionen die Lernprozesse und das Lernverhalten in verschiedener Weise beeinflussen, haben sie auch Wirkungen auf die resultierenden *Lernleistungen*. Zur Erklärung der differenziellen Wirkungen, legt Pekrun (2018) die in TABELLE 5 (S. 77) dargestellte Systematisierung zugrunde, berücksichtigt also insbesondere auch die unterschiedlichen Aktivierungsqualitäten der Emotionen. So kann vermutet werden, dass der empirisch gefundene leistungsreduzierende Effekt *positiver Emotionen* (Aspinwall, 1998) vor allem für deaktivierende Emotionen (wie Entspannung) gilt, dieser Effekt jedoch bei positiven aktivierenden Emotionen (z.B. Lernfreude) ins Gegenteil verkehrt wird, solche Emotionen also Leistungssteigerungen verursachen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Während eine –unspezifisch – gute und entspannte Stimmung zu illusionären Erfolgserwartungen, zu reduzierter Aufmerksamkeit und zu verringerter Anstrengung führen kann, lenkt Lernfreude die Aufmerksamkeit auf aufgabenrelevante Informationen, unterstützt Selbstregulationsprozesse und begünstigt assoziative Speicherungen im Gedächtnis.

Pekrun (2018) weist in diesem Zusammenhang jedoch auch auf die teilweise widersprüchliche Befundlage zur Wirkung positiver aktivierender Emotionen hin (Linnenbrink, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009), vermutet jedoch, dass bei den entsprechenden Studien nicht hinreichend zwischen aktivierenden und deaktivierenden Emotionen unterschieden worden sei.

Darüber hinaus betont Pekrun (2018) die Notwendigkeit längsschnittlicher Untersuchungen für das bessere Verständnis der Kausalitäten und Abhängigkeiten von Lernleistung und Emotionen. Eine in diesem Zusammenhang relevante Studie stellt PALMA dar („Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik“, Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama &

Goetz, 2017). Diese konnte Belege für die interdependenten Wirkungen von positiven Emotionen (etwa Freude, Hoffnung, Stolz) und Leistungen im Fach Mathematik in der Sekundarstufe erbringen. Als weiterhin unklar betrachtet Pekrun (2018) die Wirkungen von positiv deaktivierenden Emotionen (z.B. Erleichterung, Entspannung, Zufriedenheit) auf die Lernleistung.

Zu den bestuntersuchten *negativ aktivierenden* Emotionen gehört die *Leistungsangst*, die in expliziten Prüfungssituationen als *Prüfungsangst* bezeichnet wird (vgl. Hembree, 1988; Zeidner, 1998, 2014). Aufmerksamkeitsdefizit-Modelle nehmen an, dass die für Prüfungsangst häufig charakteristischen Sorgen über das mögliche Scheitern, die aufgabenbezogene Aufmerksamkeit reduzieren, wodurch insbesondere bei schwierigen Aufgaben die Leistung beeinträchtigt werden kann (Zeidner, 1998). Daneben erklären Fähigkeitsdefizit-Modelle den Zusammenhang damit, dass Kompetenzdefizite in gleicher Weise auf die Entstehung von Prüfungsangst einerseits und auf die in der Leistungssituation erbrachten Resultate andererseits wirken. Pekrun (2018) stellt heraus, dass sich beide Ansätze als empirisch zutreffend erwiesen haben und sich demnach beide Erklärungen ergänzen (Lang & Lang, 2010). Auch im Zusammenhang mit Prüfungsangst und Leistungsentwicklung werden reziproke Wechselwirkungen angenommen (Pekrun, 2018), die in einer Abwärtsspirale münden können: So reduziert Angst die Leistung, während gleichzeitig schwache Leistungen eine wichtige Ursache der (weiteren) Angstentwicklung darstellt (vgl. Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Pekrun et al., 2017). Auch wenn Angst in einigen Fällen Anstrengungen motivieren kann (etwa um Misserfolge zu vermeiden), folgert Pekrun (2018), dass pädagogisches Handeln darauf ausgerichtet werden müssen, ein von Angstarmut geprägtes Umfeld herzustellen, welches starke leistungsbezogene Angst verhindert, da diese insgesamt nicht nur nachteilig auf Leistung und individuelle Bildungswege wirke, sondern auch auf die psychische und physische Gesundheit (Zeidner, 1998, 2014).

Diese Aussagen im Hinblick auf die komplexen Wirkweisen sowie die pädagogischen Implikationen lassen sich auch auf weitere – weit weniger gut untersuchte – negative aktivierende Emotionen (wie Ärger oder Scham) beziehen. So werden zwar insgesamt negative Korrelationen zwischen leistungsbezogenem Ärger oder Scham mit Leistungen (vgl. Pekrun et al., 2002; 2011) gefunden, wenn jedoch Leistungszuversicht besteht, können Ärger und Scham auch die leistungsbezogene Motivation erhöhen, was sich schließlich in verbesserten Leistungen



niederschlagen kann (vgl. A. M. Lane, Terry, Beedie, Curry & Clark, 2001; Turner & Schallert, 2001).

Für *negative deaktivierende* Emotionen wie Langeweile oder Hoffnungslosigkeit wird angenommen, dass sich diese grundsätzlich negativ auf die Lernleistungen auswirken (Goetz & Hall, 2014), da sie u.a. aufgabenirrelevantes Denken begünstigen, Lernmotivation reduzieren und Selbstregulation beeinträchtigen (Pekrun, 2018). So verwundert es kaum, dass negative Korrelationen zwischen Schulleistung und Langeweile oder Hoffnungslosigkeit gefunden werden (Tze et al., 2016), die als Folge einer Wechselwirkung über die Zeit aufgefasst werden können (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Zusammenfassend stellt Pekrun (2018) fest, dass Emotionen über diese dargestellten Wirkungen nicht nur individuelle Bildungswege und nachfolgende Berufskarrieren beeinflussen, sondern auf „kollektiver Ebene das Schicksal ganzer Volksgemeinschaften“ (S. 227). Die pädagogischen Möglichkeiten zur positiven Beeinflussung bestünden vor allem darin, (1) positiv aktivierende Emotionen (Freude, Neugierde, Begeisterung für das Lernen) zu stärken und negative Emotionen zu reduzieren sowie (2) Kompetenzen und darüber Erfolgserlebnisse zu vermitteln, da diese erhebliche Relevanz für die Stärkung positiver und Reduktion negativer Emotionen aufweisen (Jacobs & Gross, 2014). Pekrun (2018) fasst Kompetenzsteigerung und Emotionsförderung demnach als notwendige und komplementäre pädagogische Handlungswege auf.

### **3.3.4 Das Modell „Teufelskreis Lernstörungen“**

Das Modell „Teufelskreis Lernstörungen“ (Betz & Breuninger, 1987) berücksichtigt diese Erkenntnisse über die Zusammenhänge der verschiedenen lernrelevanten Faktoren und beschreibt Lernschwächen in einem Wirkungsgefüge aus gestörten Beziehungen und Lernstrukturen. Diese Faktoren verstärkten sich im Verlauf gegenseitig und mündeten in einem destruktiven Kreislauf des fortwährenden Leistungsversagens (Breuninger, 1999). Das Modell beschreibt damit das Lerngeschehen als einen dynamischen Prozess, dessen Ergebnis entscheidend durch psychische, soziale und didaktische Aspekte sowie deren Wechselwirkungen beeinflusst wird. Im Hinblick auf das Mehrebenenmodell (Scheerer-Neumann, 2018) fokussiert das Teufelskreismodell damit vor allem auf die proximalen personalen und Umweltfaktoren (und v.a. deren Wechselwirkungen) auf der psychologischen Ebene und weist diesen damit für pädagogische und lerntherapeutische Interventionen eine besonders hohe Bedeutung zu (vgl. *DAS MEHREBENENMODELL VON SCHEERER-NEUMANN*, S. 9).

Da das Modell einerseits als grundlegend für die Entwicklung und Ausgestaltung der lerntherapeutischen Perspektive und Praxis gilt und in diesem Zusammenhang weite Verbreitung gefunden hat (Bender et al., 2017) sowie andererseits als besonders relevant für die Entwicklung des nachfolgend dargestellten Rechtschreibtrainings eingeschätzt worden war, soll es im Folgenden näher beschrieben werden.

Als übereinstimmendes Ziel von Lerntherapie und (schulischer) Pädagogik bezeichnet Breuninger (1999) die Herstellung einer positiven Lernstruktur, wie sie in *ABBILDUNG 3* (S. 86) dargestellt ist (Breuninger, 1999). Im Idealfall zeichne sich diese durch eine hohe Stabilität aus, sei robust gegenüber Rückschlägen und fördere eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

Auf die Ausprägung von Lernstrukturen (positive wie negative) wirken nach Auffassung des Modells drei Entitäten ([a] das Kind und dessen Selbstkonzept, [b] der Pädagoge, [c] der Lerninhalt und die Lernleistung) und die Interaktionen zwischen diesen drei Entitäten, die in der Modellsprache als Dialoge bezeichnet werden:

Da der *innere Dialog* im Kind selbst stattfindet, ist er der Umwelt nicht direkt zugänglich (Bender et al. 2017). Er stellt die Auseinandersetzung zwischen dem Kind mit dem Lerninhalt sowie dessen Lernleistung dar. Da Lernstörungen das Selbstwertgefühl belasten, sind Kinder mit derartigen Schwierigkeiten häufig davon überzeugt, die an sie gerichteten Anforderungen nicht erfüllen zu können. Sie weisen demnach eine geringe *Selbstwirksamkeitserwartung* auf und Lernsituationen sind mit negativen Emotionen wie Angst und Scham verbunden (Breuninger, 1999). Umgekehrt sind Kinder mit positivem innerem Dialog durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation, Eigeninitiative und Fehlertoleranz gekennzeichnet. Bei Lernerfolgen stellen sich bei Ihnen Stolz- und Selbstwirksamkeitsgefühle ein. Zudem weisen diese Kinder positive Beziehungen zu Eltern und Lehrkräften auf. In beiden Varianten verstärken sich diese Ausprägungen gegenseitig, so dass etwa im ungünstigen Fall ein innerpsychischer Teufelskreis resultieren kann, der durch mangelnde Motivation, ein inadäquates Arbeitsverhalten, Blockierungen (begleitet von Emotionen wie Angst und Stress) erfolgreiches Lernen verhindert und in der Folge die Misserfolgserwartung verfestigt (Nührig, 2008).

Der *Beziehungsdialog* findet in der Regel zwischen Pädagogen und Kind, aber auch zwischen Eltern und Kind statt. Während eine positive Lernstruktur durch einen vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehungsdialog gekennzeichnet ist, entstehen Machtkämpfe häufig als Folgen negativer Beziehungsdialoge. In einem positiven Beziehungsdialog unterstellen sich die beiden Akteure gegenseitig gute Absichten, was in der Folge zur Stabilisierung von

Entwicklungs- und Lernprozessen sowie zur Entfaltung von Neugier und Eigeninitiative führt (Breuninger, 1999). Umgekehrt kann auch hier ein Sozialer Teufelskreis entstehen, wenn die Reaktionen von Lehrkräften und Eltern auf das – häufig negativ auffällige - Schülerverhalten (provokativ, aggressiv, depressiv, gehemmt) vom Schüler als bestrafend oder verständnislos bewertet wird. Dies könne die Verhaltensauffälligkeiten weiter verstärken. Inkonsistentes Erziehungsverhalten sowie soziale Belastungsfaktoren verstärkten diesen Teufelskreis zusätzlich (Nührig, 2008).

Der *Lerndialog* fokussiert die didaktische Dimension des Lerngeschehens und betrifft damit die dynamischen Wechselwirkungen zwischen dem Pädagogen einerseits und dem Lerninhalt und der Lernleistung andererseits. Ein wesentliches Ziel des Lehrens und Förderns besteht dabei darin, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, indem auf der Basis von aussagekräftiger Leistungsdiagnostik individuell passende Erwartungen formuliert und gemeinsam entsprechende Aufgaben vereinbart würden. Die Unterstützung bezieht sich explizit auf die Stärkung der Autonomie (Hilfe zur Selbsthilfe). Weitere Kennzeichen des positiven Lerndialogs bestehen darin, dass Fehler als Informationsquellen betrachtet und Anstrengung und Erfolge ausgiebig gewürdigt werden (Breuninger, 1999). Unpassende Methoden, Aufgaben und Missverständnisse können im umgekehrten Fall einen pädagogischen Teufelskreis auslösen, insbesondere wenn es durch Über- oder Unterforderung zu Kränkungen kommt, auf die das Kind mit Misstrauen, Zynismus oder Vermeidung reagiert und es in der Folge zu einem weiteren Leistungsabfall kommt (Nührig, 2008).

Da der innere Dialog von außen nicht direkt beeinflusst werden kann, kommt es bei der Gestaltung von Interventionen insbesondere auf die Beziehungsgestaltung („Beziehungsdialog“) und die Gestaltung des Lernprozesses („Lerndialog“) an, die dann die Ausprägung eines positiven inneren Dialogs anregen. Dabei werden vier sog. Kommunikationsbrücken (auch „Breuninger-Brücken“) beschreiben, die wesentliche Beobachtungs- und Aktionspunkte darstellen (vgl. Bender et al., 2017; Breuninger, 1999; Breuninger & Schley, 2014).

Die ersten beiden Brücken sind innerhalb des Beziehungsdialogs verortet. Während die erste Brücke die *Gestaltungsspielräume* des Pädagogen bzw. der Lerntherapeutin mit dem Ziel des Aufbaus einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung (Bender et al., 2017) betont, stellt die zweite Brücke die *Wahrnehmung* und Deutung des Verhaltens sowie das empathische Einfühlen in das Kind dar.

Die dritte und vierte Brücke sind Bestandteile des Lerndialogs und folgen dieser Systematik von *Gestaltung* und *Wahrnehmung*; während die dritte Brücke (*Gestaltung* der Lernprozesse) etwa die Auswahl geeigneter (und evaluierter) Förderprogramme und den Einsatz motivierender und respektvoller Vermittlungsstrategien umfasst, stellt die vierte Brücke die *Wahrnehmung* des Lernprozesses und fortlaufende Diagnostik des Lernstands dar.

Eine besondere Aufmerksamkeit schenkt Breuninger (1999) den Wahrnehmungen, Bewertungen und Zuschreibungen durch die Lerntherapeuten, da diese bei unzureichendem professionellem Wissen in vorschnellen und naiven Diagnosen münden und häufig von den Kindern als lernhemmende Glaubenssätze übernommen würden. In der Folge käme es zu Verfestigungen der ungünstigen Kreislaufprozesse. Demgegenüber seien positive und ermutigende Zuschreibungen und die Unterstellung von guten Absichten, Lernpotentialen, Kooperations- und Leistungsbereitschaft relevant, um eine positive Lernstruktur zu etablieren. Es sei demnach eine ressourcen- und beziehungsorientierte Haltung der Pädagogen entscheidend (ebd.), um Lernschwierigkeiten zu überwinden.

Wie beschrieben, berücksichtigt das Teufelskreismodell im Hinblick auf die Planung von Interventionen insbesondere diejenigen Faktoren und Wechselwirkungen, die im Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2018) als proximale personale und Umweltfaktoren auf der psychologischen Ebene betrachtet werden. So stehen beispielsweise die im Teufelskreismodell betonten Selbstwirksamkeitserwartungen mit dem proximalen psychologischen personalen Faktor „bereichsspezifisches Selbstkonzept“ in enger Verbindung, während die Lese- und Schreibprozesse (psychologisch, personal, proximal) im Teufelskreismodell als Lerninhalt und Lernleistung bezeichnet werden. Der Lerndialog (Teufelskreismodell) korrespondiert mit den „Methoden des Lese- und Rechtschreibunterrichts“ (Mehrebenenmodell: psychologisch-proximaler Umweltfaktor). Die bereichsspezifische Motivation (Mehrebenenmodell) resultiert nach Auffassung des Teufelskreismodells aus einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (als Folge eines positiven inneren Dialogs) einerseits und aus Lernerfolgen (als Folge eines positiven Lerndialogs) andererseits. Insgesamt lassen sich damit wesentliche Elemente des Mehrebenenmodells verschiedenen Entitäten und Wechselwirkungen im Teufelskreismodell zuordnen.

## Abbildung 3

Eine positive Lernstruktur im Sinne des Teufelskreismodells (Breuninger, 1999)



### 3.3.5 Integrative Lerntherapie

Da das Teufelskreismodell (auch) als förderdiagnostische Konzeption zur Planung und Durchführung von Interventionen angesehen wird (vgl. Goy et al., 2017; Nühlig, 2008), wurden wesentliche Prämissen und Annahmen sowie hiervon abgeleitete Prinzipien der Förderung bei der Trainingsentwicklung berücksichtigt (vgl. *KONSEQUENZEN DES FORSCHUNGSSTANDES FÜR DIE TRAININGSENTWICKLUNG*, S. 112 sowie *METHODEN UND PRINZIPIEN IM [FU]*, S. - 73 - ). Ausgehend von der Tatsache, dass das Teufelskreismodell und dessen Implikationen als grundlegend für die (zumeist außerschulische) Lerntherapie betrachtet werden (Bender et al., 2017), sind auf diese Weise Elemente in die Trainingsentwicklung eingeflossen, die sich der

lerntherapeutischen Perspektive und Praxis zuordnen lassen. Aus diesem Grund soll die Lerntherapie im Folgenden genauer beschrieben werden.

Aus gesetzlicher Sicht stellt Lerntherapie eine nachrangige Hilfeleistung der Wiedereingliederungshilfe dar (SGB VIII, §35a). Sie kann bei den örtlichen Jugendhilfeträgern beantragt werden, „wenn schulische und andere Hilfen nicht ausreichen, um eine Lernstörung sowie ihre emotionalen und sozialen Folgen nachhaltig zu beheben“ (Nührig, 2008, S. 16).

Die Lerntherapie kann im Sinne des Teufelskreismodells „als Prozess von einer negativen zu einer positiven Lernstruktur betrachtet werden“ (Bender et al., 2017, S. 69). Alle Maßnahmen der Lerntherapie sind dabei darauf ausgerichtet, eine positive Lernstruktur zu etablieren und zu festigen (Nührig, 2008). Konkret werden dabei die folgenden sicht- und messbaren Erfolgskriterien genannt:

- Veränderungen, die zur psychischen Stabilisierung des Kindes oder Jugendlichen beitragen (Selbstwertgefühl)
- die Fähigkeit soziale Beziehungen positiv und dauerhaft zu gestalten
- die Wiederherstellung der Lernfähigkeit
- die Verbesserung der Arbeitshaltung sowie
- die in der Folge eintretenden Verbesserungen der schulischen Leistungen einschließlich der individuell ablesbaren Fortschritte in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen. (ebd., S. 15)

Die Ziele der Lerntherapie bestehen demnach darin, die soziale und psychische Situation des Kindes zu stabilisieren, eine (durch die Leistungsdefizite eingeschränkte) aktive Teilhabe am Leben zu ermöglichen und zudem die Selbstwirksamkeit und das Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit zu fördern (Bender et al., 2017).

Lerntherapie wird als (i.d.R. außerschulische) Alternative oder Ergänzung zur innerschulischen Förderung empfohlen, wenn „schulische Förderung nicht mehr greift, die Grenzen dessen, was Lehrer/innen bzw. Klassen verkraften können, erreicht werden“ (Nührig, 2008, S. 11). Sie sei „spätestens dann nötig, wenn differenzierte Unterrichts- und Förderangebote nicht ausreichen, um die Lernentwicklung eines Kindes und seinen Anschluss an den Schulunterricht zu gewährleisten“ (Bender et al., 2017, S. 68).

Vor dem Hintergrund, dass länger anhaltende Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben fast immer Sekundärsymptome wie motivationale und emotionale Probleme auslösen (Scheerer-

Neumann, 2008) sowie dass diese Leistungsschwierigkeiten häufig in Kombination mit Aufmerksamkeitsstörungen auftreten (vgl. Bachmann, 2008; Heine, Engl, Thaler, Fussenegger & Jacobs, 2012), wird (außerschulische) Lerntherapie als geeignete Therapieform betrachtet, weil hier ein individualisiertes, ganzheitliches (d.h. das gesamte Wirkungsgefüge der Lernschwierigkeiten berücksichtigendes) und gezieltes Vorgehen möglich ist (vgl. Bender et al., 2017; Breuninger, 1999; Nühlig, 2008; Scheerer-Neumann, 2008). Das Modell des Wirkungsgefüges kann dabei der Strukturierung von diagnostischen und lerntherapeutischen Aktivitäten dienen. Bei der Planung der lerntherapeutischen Maßnahmen werden die soziale und psychische Situation sowie die Leistungen und möglichen Entwicklungsschritte der Kinder berücksichtigt (Bender et al., 2017). Die Inhalte stehen demnach nicht (zwangsläufig) in Verbindung mit den entsprechenden Bildungs- und Lehrplänen der Jahrgangsstufe und Schulformen.

Im Rahmen der Eingangsdiagnostik werden mittels strukturierter Beobachtungen und Befragungen sowie standardisierter Test- und Diagnoseverfahren die Ist-Stände zum Lern- und Arbeitsverhalten, zur psychosozialen Lage sowie der Kompetenzen in den adressierten Leistungsbereichen erfasst. Ebenso wird die Therapie- und Maßnahmengeschichte des Kindes erfragt (ebd.). Der Zusammenarbeit mit Diagnoseeinrichtungen kommt bei der Abklärung organischer und neurophysiologischer Funktionsstörungen sowie der eventuell erforderlichen Integration der entsprechenden Implikationen in die Therapieplanungen eine hohe Bedeutung zu.

Bezogen auf die Taxonomie des Mehrebenenmodells von Scheerer-Neumann (2018), werden im Rahmen der (lerntherapeutischen und zusätzlich veranlassten) Eingangsdiagnostik alle als wesentlich bewerteten Faktoren und Einflussgrößen erfasst: vor allem proximale und distale psychologische Personen- wie Umweltfaktoren, aber auch einige der biologischen Ebene zugeordnete Faktoren, wie zerebrale Prozesse. Die Ergebnisse und Befunde dieser Eingangsdiagnostik werden gemeinsam mit den Eltern erörtert und zur Klärung der Frage herangezogen, ob eine Lerntherapie derzeit die geeignete Hilfeform darstellt, oder ob eine andere Maßnahme (ggf. auch begleitend) zielführender wäre (Bender et al., 2017). Falls eine Therapie begonnen werden soll, werden gemeinsam mit den Eltern Ziele und Zusammenarbeit vereinbart.

In der Lerntherapie selbst werden psychotherapeutische und fachdidaktische Komponenten zu lerntherapeutischen Interventionen miteinander verbunden (Bender et al., 2017), wobei keine einheitlichen Vorgaben zu den konkret einzusetzenden Methoden gemacht werden. Vielmehr richten sich diese nach den Qualifikationen, Kenntnissen, Präferenzen und

Überzeugungen der Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten (Nühlig, 2008). Dieser Umstand betont zwar die hohe Bedeutung von Qualifikations- und Ausbildungsstandards (Lipka et al., 2018), wird dabei allerdings nicht als Mangel betrachtet, da sich die Praxis erfolgreicher Lerntherapie gerade durch Methodenintegration und Flexibilität auszeichne (ebd.). Als weitere Prinzipien werden die Vermittlung von Lerninhalten in einer ermutigenden Beziehung, Stärkenorientierung sowie die Förderung von Selbstwertgefühl und Lernmotivation genannt.

Die Lerntherapie zeichnet sich demnach durch ein hohes Ausmaß an Individualisierung und Methodenvielfalt aus, kann also recht heterogen realisiert werden. Aus diesem Grund ist die integrative Lerntherapie „eher als ein therapeutischer Ansatz als ein Verfahren zu sehen“ (Lipka et al., 2018, S. 139), dessen zentrale Variablen in der Therapeuten-Persönlichkeit, einer tragfähigen Beziehung, einer detaillierten und differenzierten Analyse der Lernausgangslage sowie dem Einsatz eines systematischen Konzepts bestehen (vgl. Betz & Breuninger, 1987; Schulz, Dertmann & Jagla, 2003).

Eine Evaluation der Wirkungen von Lerntherapie nach den strengen Methoden der evidenzbasierten Forschung wird daher als problematisch betrachtet, da die Probanden nicht nach einem konkret beschreibbaren und einheitlichen Verfahren behandelt werden und auch der Einsatz von unbehandelten Kontrollgruppen und Wartegruppen aus ethischen Gründen nicht gerechtfertigt sei (Lipka et al., 2018). Die vorhandenen Studien zur Wirksamkeit stellen daher häufig eher explorative oder Einzelfallstudien dar, wobei der „Fall“ die jeweilige Institution ist, die nach mehr oder weniger einheitlichen Standards und Vorgaben vorgehen (ebd.). So wurden etwa Wirkungen der in einer Braunschweiger LRS-Beratungsstelle durchgeführten Lerntherapie auf Persönlichkeitsmerkmale und Rechtschreibleistungen über einen Zeitraum von zwei Jahren überprüft (vgl. Bövers & Schulz, 2005; Schulz et al., 2003). Über die drei Messzeitpunkte zeigte sich dabei eine deutliche Verbesserung im leistungsbezogenen Selbstkonzept und bei etwa der Hälfte der Kinder eine Verbesserung der schulischen Leistungen um zwei Noten oder mehr. Allerdings wird die Aussagekraft auch hier dadurch beschränkt, dass keine Kontrollgruppen existierten und darüber hinaus das konkrete therapeutische Handeln nicht einheitlich war.



### 3.4 Empirische Befunde zu weiteren relevanten Determinanten

Da im Zuge der Trainingsentwicklung nur solche Methoden und Verfahrensweisen zum Einsatz kommen sollten, die aus aktueller wissenschaftlicher Sicht evident sind, bot es sich an, das zum Zeitpunkt der konzeptionellen Vorüberlegungen von der Forschung und Praxis stark beachtete Kompendium zu den Bedingungen schulischer Leistungen *Visible Learning* (Hattie, 2009) zu berücksichtigen (hier in der Übersetzung von Beywl, W. & Zierer, K., 2015).

Die für die verschiedenen Einflussfaktoren berechneten Effektstärken basieren auf den Auswertungen von über 800 internationalen Meta-Analysen zu verschiedenen lern- und leistungsbezogenen Aspekten. Während Meta-Analysen häufig als „Goldstandard“ der empirischen Forschung aufgefasst werden, merkt Hattie jedoch selbst an, dass die Zusammenhänge keineswegs immer so kausal sind, wie in den jeweiligen Ergebnisdarstellungen suggeriert würde. Darüber hinaus macht er (auch im Hinblick auf seine eigene Arbeit) deutlich, dass Forscher bei der Auswahl und Ordnung der berücksichtigten Studien selektiv vorgehen und sich dabei (implizit) von eigenen Theorien und Zielen leiten lassen würden (Hattie, 2015). In seinem Fall habe das Ziel darin bestanden, unter Berücksichtigung der empirischen Befunde ein Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens zu entwickeln.

Das aus den Ergebnissen der Analysen abgeleitete „Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens“ fordert, dass

sich Unterrichtsvorstellungen mehr darauf beziehen, angemessen anspruchsvolle Lernintentionen und Erfolgskriterien zu wählen und dann die Lernenden in die Lage zu versetzen, diese Ziele zu erreichen. Hierfür ist es unabdingbar, die Effektivität des Unterrichts zu kontrollieren und zu evaluieren. Das Lernen ist mit den Augen der Lernenden zu sehen. Einer der zentralen Bausteine ist ein sicheres und kooperatives Klima, in dem Fehler gemacht werden und aus ihnen und voneinander [...] gelernt wird und in dem das Feedback für die Lernenden in Bezug auf das, was gelernt wird, optimiert wird (Seite 135).

Im Sinne des Modells sei sichtbares Lehren und Lernen dann umgesetzt, „wenn Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler sehen und wenn Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen sehen“ (S. 281).

In diesem Abschnitt sollen daher diejenigen Befunde<sup>8</sup> dargestellt werden, die Antworten auf Frage erwarten ließen, wie dieses Ziel erreicht werden kann und daher bei der Konzeption des Trainings berücksichtigt worden sind, jedoch noch nicht (in ausreichender Tiefe) Gegenstand der vorhergehenden Ausführungen gewesen sind. Die konkreten praktischen Implikationen, die sich aus diesen Befunden für die Trainingsentwicklung ergeben haben, werden im Abschnitt *KONSEQUENZEN DES FORSCHUNGSSTANDES FÜR DIE TRAININGSENTWICKLUNG* (S. 112) ausführlich dargestellt. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wird vorab darauf hingewiesen, dass sich sämtliche Zitate und Hinweise auf weitere Literatur aus dem Werk *Lernen sichtbar machen* (Hattie, 2015) stammen und sich alle im Folgenden hergestellten Bezüge auf diese genannte Publikation beziehen.

### 3.4.1 Lernintention und Erfolgskriterien

Das oben skizzierte Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens führt zu der Anforderung, dass erfolgreiche Lernprozesse auf der Grundlage formulierter Lernziele und diesen zugeordneten Erfolgskriterien stattfinden sollten.

Hattie (2015) betrachtet das Vorhandensein von *Zielen* demnach als entscheidende Voraussetzung für Leistungsverbesserungen (S. 195). Diese Ziele sollten vor dem Hintergrund der aktuellen Kompetenzen aus der Sicht der Lernenden anspruchsvoll, aber nicht unerreichbar erscheinen und nicht als „Tu-dein-Bestes“-Ziele definiert werden. Lehrpersonen und Lernende müssten zudem eine Vorstellung davon haben, wie die anspruchsvollen Ziele erreicht werden könnten. Diese Vorstellung könne Strategien zum Verstehen des Ziels, Umsetzungspläne und idealerweise Selbstverpflichtung umfassen. Schwierige Ziele führten unter diesen Umständen zu einer konkreteren Ziel- und Erfolgsvorstellung und erhöhten die Orientierung der Lernenden. Darüber hinaus sei nicht die Spezifität der Ziele entscheidend, sondern ihre Schwierigkeit. Dabei gelte, dass schwierigere Ziele zu höheren Leistungen führen würden. Anspruchsvollere Ziele hätten positive Wirkungen auf die Motivation der Lernenden, auch wenn Selbstverpflichtung zwar hilfreich, aber nicht zwingend erforderlich für das Erreichen von Zielen sei. Eine Ausnahme bestünde im Sonderschulbereich. Hier wäre die Selbstverpflichtung demgegenüber sehr entscheidend für das Erreichen von Lernerfolg. Diese

---

<sup>8</sup> In der Regel werden die von Hattie (2015) ermittelten Effekte im Effektstärkemaß  $d$  angegeben. Dabei bewertet er solche Effektstärken als inhaltlich relevant, die höher als  $d = 0.40$  sind, während er kleinere Effekte als *normale* Schulbesuchseffekte betrachtet.

Erkenntnisse führen zu der Forderung, dass effektive Lehrpersonen angemessen anspruchsvolle Ziele setzen und dann Situationen strukturieren, damit Lernende diese Ziele erreichen können. Ziele können eher erreicht werden, wenn Lehrpersonen Lernende zu ermutigen vermögen, die Selbstverpflichtung auf diese anspruchsvollen Ziele zu teilen, und wenn sie Feedback darüber geben, wie man beim Lernen erfolgreich sein kann (s.u.), während man an der Erreichung diese Ziele arbeitet (S. 197). Die Nützlichkeit von Zielen wird dadurch erklärt, dass sie den Lernenden darüber informieren, welches Leistungsausmaß von ihnen erwartet wird. Diese Informationen würden in der Folge die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Selbstvertrauen beeinflussen, was wiederum die Wahl von anspruchsvolleren Zielen auslösen könnte. Lernende könnten im Hinblick auf die Wahl von aufgaben- und situationsspezifischen Zielen durch die Formulierung des „persönlich Besten“ unterstützt werden. Hattie (ebd.) berichtet, dass das Anstreben persönlicher Bestleistungen „in hohem Maß positiv mit persönlichen Bildungsansprüchen, Spaß an der Schule, Beteiligung in der Klasse und Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung korreliert.“ (S. 198). Dabei seien anspruchsvolle Ziele auch für Kinder mit besonderen Lernbedarfen effektiv. Sofern „Drillaufgaben“ eingesetzt würden, sei die Rate der unbekanntes zu bekannten Elementen bzw. Aufgaben relevant für den Lernerfolg. Dabei scheint die optimale Rate bei mindesten 90% von bekannten Elementen zu unbekanntes in den Aufgaben zu liegen. Der Gesamteffekt von Zielen wird mit  $d = 0.56$  angegeben.

Eine Möglichkeit, Lernziele systematisch zu ordnen, besteht in der *Lernzielhierarchisierung*. Hattie beschreibt Lernzielhierarchisierung als eine Form der Lernintention, die darin bestehe, dass das Lernen hierarchisch strukturiert wird, indem zunächst eine Reihe von Fähigkeiten erworben werden, die das spätere Lernen unterstützen (S. 210). Obwohl der Gesamteffekt mit  $d = 0.19$  relativ gering ist, wird von höheren Effekten bei der Förderung des Lernens in Grundschulen berichtet ( $d = 0.44$ ).

Die Auswahl angemessener, anspruchsvoller Ziele sowie die Bewertung der jeweiligen Zielerreichung werden dabei auch von *Lehrererwartungen* beeinflusst. Lehrkräfte oder Versuchsleiter neigen dazu, die von ihr oder ihm erwarteten Ergebnisse auch tatsächlich zu finden und zwar unabhängig davon, ob dieses Ergebnis auch tatsächlich vorhanden ist. Dieser Effekt wird mit  $d = 0.70$  angegeben. Bezogen auf den Kontext Schule bedeute dies, dass Lernende die von der Lehrperson ‚erwarteten‘ Ergebnisse erzielen, ungeachtet des Wahrheitsgehalts dieser Erwartungen. Die Effekte von Erwartungen auf Verhaltensweisen würden mediiert durch Inputfaktoren (u.a. Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit), Output (Fragen stellen,

Häufigkeit der Interaktion) sowie Klima und Feedback (Lob und Kritik). Auffällig seien dabei die geringen Effekte von Lob, die allerdings durch die Art des Lobes erklärt werden könnten. Dieses sei für die Lernenden nicht informativ, wenn es in Äußerungen wie „gut.“ Oder „Nein, das ist falsch.“ bestünde. Hattie berichtet zudem von Befunden, dass etikettierende Informationen einerseits die Bewertungen der Lernenden, als auch das Verhalten der Lehrkräfte beeinflusse. Negative Erwartungseffekte könnten bspw. durch vorherige Schüler-Lehrer-Kontakte reduziert werden. Generell scheine zu gelten, dass durch zusätzliche zur Verfügung gestellte relevante Informationen über die Schüler die Wirksamkeit anderer Faktoren, die Erwartungseffekte moderieren (wie bspw. die Attraktivität des Schülers), relativiert würde. Negative Erwartungseffekte werden für die Etikettierung „Lernschwierigkeiten“ berichtet ( $d = 0.61$ ). Diese Etikettierung führe eindeutig zu differenziellen Lernleistungen, obwohl es keine Hinweise darauf gäbe, dass die so etikettierten Lernenden qualitativ andersartige Schülermerkmale hätten. Die aktuelle Forschungslage verweise darauf, dass diese Effekte den Lernenden bewusst sind, dass sie also aufgrund unterschiedlicher Erwartungen unterschiedlich behandelt werden. Allgemein führt die Überzeugung der Lehrkraft darüber, wie schwer oder leicht Lernleistungen zu ändern seien und ob sie festgelegt und angeboren ist, zu deutlichen Unterschieden in den Klassen. Diese Unterschiede machten erforderlich, dass Lehrkräfte stärker Fortschritt betonten und ihre eigenen Erwartungen infrage stellten anstelle einer Überbewertung von Fähigkeiten und der Tendenz, Belege für die eigenen Erwartungen zu suchen. Erwartungen seien nicht grundsätzlich falsch. Diese sollten allerdings anspruchsvoll, angemessen und überprüfbar sein, damit sie prinzipiell von allen Lernenden erreicht werden könnten. Gerade auch diejenigen Schüler, die geringe eigene Erwartungen hätten und denen man nicht viel zutraue, sollten dadurch in die Lage versetzt werden, „diese Erwartungen (zu) übertreffen und anspruchsvolle Lernintentionen nicht nur (zu) erreichen, sondern auch genießen (zu) können. Als Gesamteffekt für Lehrererwartungen gibt Hattie eine Effektstärke von  $d = 0.43$  an.

### 3.4.2 Steuerung der Lernhandlungen

Durch die gezielte Steuerung der Lernhandlungen sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, dass die Lernenden ihre Lernziele erreichen. Hattie (2015) bewertet das sog. Mastery-Learning in dieser Hinsicht als das erfolgreichste innovative System.

*Mastery-Learning* basiert auf der Annahme, dass alle Kinder Fortschritte erzielen und Lernziele erreichen können, wenn sie dabei geeignete Unterstützung erfahren und ihnen

ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt wird. Hattie zählt zu den weiteren Merkmalen des Master-Learning: „ein hohes Maß an Kooperation zwischen den Klassenkameraden, ein hohes Maß an Feedback durch die Lehrperson, das sowohl häufig als auch spezifisch ist, indem diagnostische formative Tests verwendet werden, und die regelmäßige Korrektur von Fehlern, die die Lernenden machen, während sie beim Lernen voranschreiten. Mastery-Learning erfordert eine Vielzahl von Feedbackschleifen, basierend auf kleinen Einheiten genau definierter, gut aufeinander aufbauender Outcomes“ (S. 202). Darüber hinaus sollte ergänzender Unterricht zu nicht erlangten Zielen erfolgen und definiert werden, wodurch ein Erreichen der Ziele gekennzeichnet sei. Als besonderer Kontrast zum traditionellen Unterrichtsverständnis wird hervorgehoben, dass die Zeit (zum Erreichen der Ziele) beim Mastery-Learning variabel ist, während das Lernen konstant gehalten würde. Kennzeichnend wäre zudem, dass der Lernstoff in kleinere Lerneinheiten zergliedert würde und jede dieser Einheiten mit eigenen Zielen und eigenen Bewertungen versehen würde. Diesen Einheiten gingen kurze diagnostische Tests voran, um die „Lücken und Stärken zu identifizieren“ (S. 203). Unter verschiedenen innovativen Lehrstrategien habe das Mastery-Learning die höchsten Effekte. Daher sei es das „erfolgreichste innovative System“. In der Grundschule sowie bei leistungsschwachen Lernenden habe es einen Effekt von  $d = 0.94$ , bzw.  $d = 0.96$ . Die durchschnittliche Erhöhung der erforderlichen Unterrichtszeit durch die Anwendung von Mastery-Learning wird mit 25% angegeben.

*Kellers personalisiertes Instruktionssystem* stellt eine besondere Umsetzung des Mastery-Learnings dar. Dieses verfolge „ein hoch strukturiertes, lernendenzentriertes Unterrichtsdesign, das selbstbestimmtes Tempo und Beherrschung („Mastery“) betont.“ (S. 204) Dabei „durchlaufen die Schüler das Training in ihrem eigenen Tempo, beweisen Beherrschung [...] zu jeder Teilsequenz, bevor sie zur nächsten Sequenz fortschreiten., Unterrichtsmaterialien und der weitere Austausch zwischen Lehrpersonen und Lernenden sind weitgehend textbasiert; Lehrpersonen investieren eher in tutorielle Unterstützung, um die Lernenden zu motivieren, die Aufgaben fertigzustellen und die Ziele zu erreichen.“ Hattie berichtet, dass die Effektgrößen ähnlich denen des Mastery-Learning wären. Verglichen mit dem konventionellen Unterricht erweist sich das personalisierte Instruktionssystem jedoch im Hinblick auf Noten und Zufriedenheitswerte als vorteilhaft. Als Gesamteffekt wird  $d = 0.58$  für Kellers personalisiertes Instruktionssystem angegeben.

Eine im Hinblick auf lernbezogene Outcomes erfolgreiche Intervention der Steuerung von Lernhandlungen stellt laut Hattie (2009) das *Lehren von Strategien* dar (S. 237). Dabei können Strategien durch eine Vielzahl von Methoden vermittelt werden. Für Lernende mit Lernbehinderungen seien besonders Unterrichtsmodelle erfolgreich, die Sequenzierung, drillartige Übungen, direkte Instruktion und Strategie-Instruktion beinhalten. Während Oberflächen-Lernstrategien über alle Fächer hinweg gelernt werden könnten, würden bei „tieferen Strategien jedoch die besten Resultate erzielt, wenn diese direkt innerhalb des Fachs unterrichtet werden“ (S. 240). Wichtig sei für eine Lehrkraft, dass sie eindeutige Unterrichtsziele verfolge und diese sowohl den Lernenden als auch deren Eltern mitteilt. Als Effektstärke des Faktors Lehren von Strategien wird  $d = 0.60$  angegeben.

Neben der Vermittlung von Strategien habe sich auch *Lautes Denken* als Form der Selbstregulierung bewährt. Von dieser Methode profitierten vor allem Lernende, die sich in einer frühen oder mittleren Lernphase befinden oder über geringere oder mittlere Leistungsfähigkeiten verfügten (S. 228). Lautes Denken sei dabei effektiv im Hinblick auf die Vermittlung kognitiver Strategien (s.o.) oder von Lernstrategien, auch deshalb, weil es den Lernenden bei der Suche nach erforderlichen Informationen unterstütze. Hattie berichtet einen Effekt für Lautes Denken von  $d = 0.64$ .

Hattie (2015) macht auch auf die Wirksamkeit der *Direkten Instruktion* aufmerksam. Dabei beklagt er, dass die Direkte Instruktion häufig mit Frontalunterricht verwechselt würde und dass das eigentliche Wesen der erfolgreichen Methode der Direkten Instruktion oftmals nicht erkannt würde (S. 242). Aus diesem Grund erläutert er die sieben Hauptschritte, die eine erfolgreiche Umsetzung der Direkten Instruktion umfasse: (1) Lernintentionen: Im Rahmen der Vorbereitung der Stunde solle sich die Lehrkraft bewusst machen, welche Ziele in der Stunde erreicht werden sollen. (2) Erfolgskriterien: Die Lehrkraft solle Erwartungen über Leistungsstandards bilden und die Lernenden darüber informieren. (3) Selbstverpflichtung und Engagement: Die Lehrkraft soll zu Beginn der Stunde „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Unterrichtsstunde lenken und die Lernintentionen transparent machen.“ (S. 243) (4) Leitlinien zum Aufbau der Unterrichtsstunde: Im Kontext der Methode der Direkten Instruktion gebe es Leitlinien zum Aufbau der Unterrichtsstunde. Der Aufbau beinhaltete demnach Phasen und Handlungen des Inputs, des Modellverhaltens sowie der Verständnisüberprüfung. „Das Überprüfen des Verständnisses umfasst die Kontrolle, ob die Lernenden ‚begriffen haben‘, bevor man weiter voranschreitet.“ Zudem sei es zentral, dass die Lernenden üben,

„es richtig zu machen.“ Dies mache es erforderlich, dass die Lehrkraft Kenntnis darüber hat, dass tatsächlich alle Kinder den Lerninhalt und die Aufgabe verstanden hätten, bevor sie mit den Übungen beginnen. (5) Angeleitetes Üben: Die Lernenden führten anschließend die Übungen unter der direkten Aufsicht der Lehrkraft aus. Die Lehrkraft gehe in dieser Phase von Schüler zu Schüler, bspw. um Feedback und individuelle Hilfestellung zu geben. (6) Abschließender Teil: In dieser Phase sollen die Lehrkräfte die Stunde zu einem passenden Ende bringen. „Der Abschluss soll den Lernenden einen Anhaltspunkt für die Tatsache geben, dass sie an einem wichtigen Punkt oder am Ende der Unterrichtsstunde angelangt sind.“ Hattie beschreibt, dass es die Aktivitäten in dieser Phase ermöglichen sollen, dass das neu Gelernte ein Teil des konzeptuellen Netzes der Lernenden werden soll (S. 244). (7) unabhängiges Üben: Das unabhängige Üben wird als wiederholendes Programm angeboten, bspw. als Gruppen- oder Einzelarbeit oder in Form von Hausaufgaben und soll eine Dekontextualisierung des Gelernten ermöglichen, d.h. dass das neue Wissen oder die neue Fertigkeit auch in anderen Kontexten, als demjenigen, in dem das Wissen oder die Fertigkeit erworben worden war, angewendet werden kann. Hattie weist darauf hin, dass dieser siebente Schritt keinesfalls ausgelassen werden dürfe, wenn man erreichen wolle, dass Lernende das Gelernte auch anwenden können. Als Gesamteffekt berichtet Hattie für die Methode der Direkten Instruktion eine Effektstärke von  $d = 0.59$ .

*Effektive Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf* sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Direkte Instruktion sowie die Strategieinstruktion kombinieren. Bezogen auf die Unterrichtselemente führe dies zu Sequenzierung, drillartigem Wiederholungs-Üben, Segmentierung von Informationen, zur Steuerung der Aufgabenschwierigkeit durch Stichworte und Hinweise, zur Verwendung von Technik, zum systematischen Modellieren von Problemlöseschritten sowie zum Einsatz kleiner interaktiver Gruppen. Relativ schwer zu beeinflussen sind laut Hattie (2009) hingegen Selbst-Zuschreibungen (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Anstrengung). Als besonders effektiv für Kinder mit leichten geistigen Behinderungen erweise sich Strategietraining. Von diesem würden jedoch alle Kinder profitieren, sowohl die mit als auch jene ohne geistige Behinderung (S. 258). Solche Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf haben einen Gesamteffekt von  $d = 0.77$ .

Die Wirksamkeit der Direkten Instruktion hängt auch und insbesondere von der *Klarheit der Lehrperson* ab. Hattie fasst zusammen, dass die Klarheit der Lehrperson, die sich in der Organisation, der Erläuterung, im Geben von Beispielen und in der Anleitung von Übungen

sowie in der Bewertung des Lernverhaltens der Lernenden ausdrücke, insgesamt einen hohen Einfluss auf Lernprozesse habe. Dabei wird die Klarheit der Sprache als eine Voraussetzung für die Klarheit der Lehrperson betrachtet. Er berichtet einen Effekt der Klarheit der Lehrperson von  $d = 0.75$ .

Diese Klarheit sowie eine angemessene innere Einstellung ( $d = 1.29$ ) und ein „bei-der-Sache-Sein“ der Lehrkraft ( $d = 1.42$ ) wirkten sich auch auf die *Klassenführung* aus. Diese definiert Hattie als „die Fähigkeit, potenzielle Verhaltensprobleme zu erkennen und schnell darauf zu reagieren“ (S. 122) sowie eine emotionale Objektivität zu bewahren. Ebenfalls eine hohe Effektivität weisen disziplinarische Interventionen auf. Zu diesen Interventionen werden unter anderem Gruppen-Notfallstrategien und greifbare Anerkennungen als Symbol für angemessenes Verhalten gezählt. Im direkten Zusammenhang mit der Klassenführung stünden Lehrer-Schüler-Beziehungen. Für diese sei es wichtig, dass die Lehrkraft Klarheit und Stärke („hohe Dominanz“) ausstrahle und gleichzeitig Wert auf „hohe Kooperation“ lege. Wichtig wären zudem mit den Lernenden ausgehandelte klare Regeln und Verfahren. In diesem Sinne gut geführte Klassen hätten starke Effekte auf die Lernleistungen und die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Hattie berichtet von einem Effekt der Klassenführung von  $d = 0,52$ .

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Klassenführung steht das *Reduzieren von Unterrichtsstörungen*. Hattie formuliert, dass es zu den Kernkompetenzen von Lehrkräften gehöre, störendes Verhalten zu reduzieren, da dieses negative Auswirkungen auf die Lerngewinne aller Kinder, also auch die der „Störer“ habe. Zur Reduzierung dieser Störungen seien verhaltenspsychologische Interventionen besonders effektiv ( $d = 0.76$ ). Am höchsten seien dabei die Effekte für Selbstkontrolle, dem Umgang mit straffälligem Verhalten, regelwidrigem Verhalten und aggressivem Verhalten. Hattie berichtet, dass solche Interventionen bei etwa 78 % aller Lernenden erfolgreich seien. Am erfolgreichsten seien Programme, die soziale Verstärkung oder Verstärkung durch Symbole oder Token ( $d = 1.38$ ), Kooperation ( $d = 1.05$ ), verhaltenspsychologische Beratung ( $d = 1.09$ ) und kognitive Verhaltensmodifikationen ( $d = 1.0$ ) umfassen. Hattie schlussfolgert, dass Störungen im Klassenzimmer am effizientesten mit verhaltenspsychologischen Ansätzen entgegengewirkt werden könne. Als Gesamteinfluss des Faktors „Reduzieren von Unterrichtsstörungen“ gibt Hattie einen Effekt von  $d = 0.34$  an.

Ein Vermeiden oder Reduzieren von Unterrichtsstörungen ermögliche auch, die *Aktive Lernzeit* zu erhöhen. Hattie berichtet von Befunden, nach denen etwa 40% bis 50% der



Klassenzeit als beschäftigte Zeit verbracht wird, während ein noch geringerer Anteil von den Lernenden selbst als produktive Zeit bezeichnet werde. Dies führe zu der Forderung, die verfügbare Schulzeit produktiver zu gestalten, anstelle einer Verlängerung der Schultage oder Schuljahre. Üben alleine reiche nicht aus, wenn das Üben nicht absichtsvoll erfolge. Nicht die Übung oder das Maß an Erfahrung sei bedeutsam, sondern „vielmehr die Menge an bewusster Anstrengung zur Verbesserung der Leistung“ (S. 219). Ein „absichtsvolles Training“ ziele darauf ab, die Leistung zu verbessern und müsse anspruchsvoll sein, „die sukzessive Verbesserung durch Wiederholung ermöglichen, Raum für das Begehen und Korrigieren von Fehlern schaffen und den Lernenden informatives Feedback geben.“ (S. 219 f). Der Effekt von aktiver Lernzeit betrage  $d = 0.38$ .

Eine in dieser Weise genutzten Lernzeit erfordert das Vorhandensein, bzw. die Förderung von *Konzentration, Ausdauer und Engagement*. Hattie (2015) vermutet, dass die Kombination von Lernleistung, Anstrengung und Engagement ein Schlüssel schulischen Erfolg darstellt. Er verweist darauf, dass Anstrengung jedoch für sich genommen nicht ausreiche. Vielmehr müssten Lernintentionen eindeutig und Erfolgskriterien transparent sein, damit die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden gesteigert werden könne. Hattie berichtet von hohen Effekten ( $d = 1.09$ ) auf die Leistung, wenn Engagement als die tatsächliche Zeit definiert wird, die sich Lernende aktiv am Lernen beteiligen. Insgesamt werden relativ hohe Effekte von Konzentration, Ausdauer und Engagement auf schulische Outcomes ermittelt ( $d = 0,48$ ).

Die aktive Beteiligung der Lernenden könne u.a. durch den Einsatz der *Peer-Tutoring*-Methode gefördert werden. Laut Hattie hat der Einsatz von Peers als Co-Lehrende starke Effekte sowohl für die eigenen Lernprozesse als auch für die Lernprozesse derjenigen, die durch Peers unterstützt werden. Dafür sei entscheidend, dass die Kinder Verantwortung und Kontrolle für das eigene Lernen übernehmen, also zu „Lehrenden für sich selbst“ werden (S. 221). Peer-Tutoring sei dabei effektiver, wenn es als Ergänzung zu Lehrkraft eingesetzt würde, diese jedoch nicht ersetze. Je stärker Peer-Interventionen von den Lernenden selbst kontrolliert werden, desto wirkungsvoller seien diese. Dabei gehe es um die Beteiligung an dem Setzen von Zielen, an Leistungskontrolle und -bewertung sowie um die Wahl von Belohnungen. Die Leistungseffekte des Peer-Tutorings werden mit  $d = 0.55$  angegeben.

### 3.4.3 Gestaltung des Lernklimas

Hattie (2015) betont die Bedeutung eines sicheren, fehlerfreundlichen und kooperativen Lernklimas für erfolgreiche Lernprozesse.

Der *Klassenzusammenhalt* hat eine besonders hohe Bedeutung für ein positives Klassenklima. Den Klassenzusammenhalt beschreibt Hattie (2015) als „das Gefühl, dass alle (Lehrperson und Lernende) gemeinsam für positive Lernerfolge arbeiten“ (S. 123). Als gemeinsame, das Lernen fördernde, Merkmale, nennt er Zielorientierung, positive interpersonelle Beziehungen und soziale Unterstützung. So korrelierten Lern-Outcomes u.a. positiv mit dem Gruppenzusammenhalt, der Zufriedenheit und der Zielorientiertheit. Ein größerer Gruppenzusammenhalt mache demnach u.a. Toleranz und das Willkommenheißen von Fehlern und damit verstärktes Feedback sowie vermehrte Diskussion über die Ziele, Erfolgskriterien und positive Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen wahrscheinlich. Hattie berichtet einen Effekt von  $d = 0.53$  für den Klassenzusammenhalt auf die Lernleistung.

Die Auswirkungen der *Lehrer-Schüler-Beziehung* wurden auch separat betrachtet: So gibt Hattie (2015) an, dass Klassen von personenzentrierten Lehrkräften von höherem Engagement, größerem gegenseitigen Respekt und, als Folge dessen, von reduziertem oppositionellem Verhalten gekennzeichnet seien. Ob Schüler gerne oder weniger gerne zur Schule gehen, hänge in erster Linie davon ab, wie viel Sympathie sie ihrer Lehrkraft entgegenbringen. Die Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehungen habe also einen deutlichen Nutzen für erfolgreiche Lernprozesse und erfolge auf mehreren Wegen: So sollten Lehrkräfte signalisieren, dass ihnen das Lernen eines jeden Einzelnen wichtig sei. Dies wird als Voraussetzung dafür beschrieben, dass sich Lernende sicher fühlen und die Bereitschaft entwickeln, Rückmeldungen über ihre Selbsteinschätzung zu erhalten. Der Aufbau von Beziehungen erfordere jedoch „Tatkraft, Effizienz und Respekt aufseiten der Lehrperson für das, was das Kind mit in die Klasse bringt (von Zuhause, aus seiner Kultur, von Peers).“ (S. 141) Die Lehrkräfte sollen Settings schaffen, in denen das Kind die Erfahrung macht, in seiner Klasse anerkannt zu sein. Hattie berichtet für den Faktor Lehrer-Schüler-Beziehung einen Effekt von  $d = 0.72$ .

In diesem Zusammenhang sind demnach auch die *Peer-Einflüsse* zu beachten. Zwar seien die Peers selten unmittelbar am Prozess des Lehrens und Lernens beteiligt, dennoch gäbe es zahlreiche Arten, in denen Peers das Lernen beeinflussen würden. Als Beispiele werden u.a. Freundschaft, Tutoring, Feedback und Hilfestellungen aufgezählt. Ebenso könnten Peers „dafür sorgen, dass die Klasse/die Schule ein Ort ist, zu dem Lernende jeden Tag gerne gehen.“ Gerade die Aspekte der Fürsorge, Unterstützung und sowie die Hilfe bei Konfliktlösungen, könnten zu Verbesserungen der akademischen Lernleistung führen, indem sie vermehrte Lernmöglichkeiten ermöglichten. Auf der anderen Seite führe geringe Akzeptanz durch Peers

zu einer Entmutigung der Lernenden sowie einer Beeinträchtigung der Lernleistungen. Hattie berichtet einen Gesamteffekt für Peer-Einflüsse von  $d = 0.53$ .

Um Ausgrenzungsprozesse zu verhindern, komme der *Förderung der Sozialkompetenz* eine besondere Bedeutung zu. Ziele von Programmen zur Förderung der Sozialkompetenz seien „ein höheres Maß an sozial angemessenem Verhalten, Fähigkeiten der sozialen Problemlösung, Selbstkontrolle oder Training der sozialen Perspektive“ (S. 178). Ein Befund ist, dass Lernende mit Lernbehinderungen über geringere soziale Fähigkeiten verfügen als Lernende ohne Behinderung und ihnen auch von Lehrpersonen, Peers sowie sich selbst entsprechende Defizite zugeschrieben werden. Hattie weist auf die Notwendigkeit hin, soziale Fähigkeiten regelmäßig und dauerhaft zu fördern, da die Programme meist nur zu kurzfristigen Fortschritten führten. Als effektiv erwiesen sich verhaltenspsychologische Programme, Gespräche zwischen Lehrkraft und Kindern über die Lösung sozialer Probleme, langfristige Maßnahmen (über 40 Unterrichtsstunden) sowie die Verwendung von Coaching und Modellverhalten. Ein effektives Training zu sozialen Fähigkeiten kombiniere Modelllernen, Coaching und Verstärkungsprogramme. Folgen solcher Trainingsmaßnahmen könnten in reduzierten Ängsten, einem erhöhten Wohlbefinden oder in verstärkter Motivation bestehen. Hattie berichtet einen Gesamteffekt des Faktors „Förderung der Sozialkompetenz“ von  $d = 0.40$ .

#### **3.4.4 Feedback und formative Evaluation**

*Feedback* gehört laut Hattie (2009) zu den stärksten Einflüssen auf die Leistung, da es dazu beitrage, den Abstand zwischen der aktuellen Kompetenz der Lerner und der Lernintention zu verringern. Beide Richtungen des Feedbacks werden von Hattie (2015) als relevant betrachtet: Sowohl das Feedback der Lernenden an die Lehrkraft, als auch die – in der Regel üblichere Richtung – von der Lehrperson an die Lernenden. Hattie schildert, dass einige Arten von Feedback wirksamer wären als andere. Als besonders effektiv bezeichnet er u.a. Formen von Feedback, die den Lernenden Hinweise oder Bestärkung geben und sich auf Lernziele beziehen. Er weist darauf hin, dass nicht jedes von der Lehrkraft intendierte Feedback auch von den Lernenden als solches verstanden und verarbeitet würde. Als wenig effektive Formen von Feedback bezeichnet Hattie u.a. Lob, Bestrafung und extrinsische Belohnungen. Bei extrinsischen Belohnungen handele es sich vielmehr um „eine kontrollierende Strategie, die oft zu mehr Überwachung, Bewertung und Konkurrenz führt.“ (S. 208) Entscheidend für erfolgreiches Feedback wäre es, wenn das Feedback Informationen über die Aufgabe geben würde. Feedback sei zudem u.a. effektiver, wenn es „auf oder knapp über dem Niveau

(erfolgt), auf dem die Lernenden gerade arbeiten“ (S. 210), Informationen zu korrekten statt zu falschen Antworten gibt, wenn die Ziele spezifisch und anspruchsvoll sind, die Komplexität der Aufgabe jedoch gering sei und wenn das Feedback in einer Umgebung mit geringer Bedrohung für das Selbstwertgefühl erfolge. Demgegenüber wird Lob für die Fertigstellung einer Aufgabe als wenig wirksam beschrieben, da dieses Feedback kaum lernbezogene Informationen beinhaltet. Als die drei wichtigsten Fragen, auf die Feedback eingehen sollte, beschreibt Hattie (2015) (a) „Wohin gehe ich?“ (Lernintentionen/Ziele/Erfolgskriterien), (b) „Wie komme ich voran?“ (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung) sowie (c) „Wohin geht es als nächstes?“ (Fortschreiten, neue Ziele). (S. 210). Auf diese drei Fragen sollten sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden Antworten suchen. Jede dieser drei Fragen könne sich dabei auf vier Stufen beziehen: Aufgabe, Prozess, Selbstregulation und Selbst. Ein Beispiel für ein auf die Aufgabe oder das Produkt bezogenes Feedback besteht in der Rückmeldung, ob die Arbeit korrekt oder falsch ist. Wenn sich das Feedback auf den Prozess richtet, zielt es stärker auf die Vorgänge des Verstehens und des Schaffens ab. In den Fällen, in denen Feedback auf die Ebene der Selbstregulierung gerichtet ist, könne es einen hohen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, auf die Selbstregulationsfähigkeiten und auf die Überzeugungen der Lernenden über sich selbst als Lernende haben. Schließlich könne sich das Feedback auch an das Selbst des Lernenden richten. Dies wäre jedoch in vielen Fällen ungünstig, vor allem dann, wenn es keinen Bezug zur Aufgabenleistung aufweist. Die besondere Gefahr bestünde darin, dass Lernende in der Folge größere Sorge von Misserfolgen hätten, daher herausfordernde und anspruchsvolle Aufgaben vermeiden, weil sie die Gefahren für das Selbst minimieren wollten. Hattie schränkt ein, dass Feedback lediglich eine wirkungsvolle Antwort unter mehreren sei. Gerade zu Beginn eines Lernprozesses, den er als Erarbeitungsphase bezeichnet, sowie bei ineffizienten Lernenden sei Vertiefung entscheidender als Feedback. Feedback könne nur auf bereits Vorhandenes aufbauen. Dies betone die Bedeutung von Lehren in früheren Lernphasen. Feedback wäre dann effektiv, wenn es klar, zweckgerichtet, sinnvoll und kompatibel mit dem Vorwissen der Lernenden sei. Besonders entscheidend sei, dass sich die Rückmeldung eindeutig auf die Aufgabe, die Prozesse und/oder die Regulierung bezieht und nicht auf das Selbst. Hattie schlussfolgert, dass „diese Bedingungen [...] die Bedeutung eines Klassenklimas (betonen), das Peer- und Selbstbewertung fördert und das Lernen aus Fehlern zulässt. Wir brauchen Klassen, die den Mut entwickeln, sich auch irren zu dürfen.“ (S. 211) Als Gesamteffekt für Feedback wird  $d = 0.73$  angegeben.

Die *Formative Evaluation des Unterrichts* wird als Form des Feedbacks betrachtet, mit der die Lehrkräfte die Frage klären können, „ob die für ihre Lernenden gesetzten Lernintentionen erreicht werden“ (S. 215). Dies stelle wiederum die Voraussetzung zur Klärung der Frage dar, welche Lernintentionen auf die erreichten Lernziele nachfolgen. Durch formative Evaluation ließe sich demnach u.a. die Leistung von Lernenden mit leichter Lernstörung verbessern ( $d = 0.70$ ). Die Effektstärken seien höher, wenn die Daten grafisch dargestellt würden. Als Begründung für die hohe Wirksamkeit von formativer Evaluation führt Hattie (2015) u.a. an, dass formative Evaluation mit der Bereitschaft der Lehrkräfte verbunden wäre, ihr Handeln selbst kritisch zu hinterfragen, mit dem Interesse, die Effekte auf alle Lernenden zu sehen sowie mit einer Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen. Formative Evaluation verhindere zudem, dass Veränderungen um ihrer selbst willen durchgeführt würden, da deren (Un-) Wirksamkeit durch formative Evaluation sichtbar würde. Hattie berichtet einen Effekt der Formativen Evaluation des Unterrichts von  $d = 0.90$ .

#### 3.4.5 Qualitätsentwicklung im Bildungssystem

Mit dem auf den Ergebnissen der durchgeführten Analysen basierenden „Modells des sichtbaren Lehrens und Lernens“ fordert Hattie (2015) einen Paradigmenwechsel im Unterrichten. Da im Rahmen dieser Analysen auch verschiedene Faktoren der Qualitätsentwicklung berücksichtigt worden sind, lassen sich Grenzen und Möglichkeiten unterschiedlicher Maßnahmen zur Förderung dieses Paradigmenwechsels ableiten.

Hattie weist darauf hin, dass *Lehrerfort- und -weiterbildung* mehr auf die Lehrkräfte selbst wirken, als auf die Schülerleistungen. Dabei seien Beobachtung der tatsächlichen Methoden im Klassenzimmer, Micro-Teaching und Video/Audio-Feedback wirksame Weiterbildungssettings im Hinblick auf das Wissen und das Verhalten der Lehrkräfte. Darüber hinaus sei es u.a. wirksam, wenn die Teilnehmer für das Training ausgewählt werden und wenn das Training eher praxis- als theoriebezogen ist. Unabhängig von den Wirkungen auf die Leistungen von Schülern sei Lehrerfort- und Weiterbildung auch eine effektive Maßnahme, mit der die Arbeitsleistung und Zufriedenheit der Lehrkräfte verbessert werden könne. Die Effekte für Schreiben und Lesen werden mit  $d = 0.88$  bzw.  $d = 0.34$  angegeben. Anhand von sechs Punkten werden Rahmenbedingungen und Kriterien dargestellt, die einen positiven Einfluss auf den Erfolg von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hätten: (1) Die Fortbildung sollte sich über einen längeren Zeitraum vollziehen. (2) Externe Experten sollten einbezogen werden. (3) Die Lehrkräfte sollten aktiv beteiligt werden. (4) Die Fortbildung sollte dazu führen,

dass Lehrkräfte ungünstige Vorstellungen bezüglich des Lernens reflektieren und korrigieren. (5) Lehrkräfte sollten sich innerhalb des Kollegiums über den Unterricht austauschen. (6) Die Lernprozesse der Lehrkräfte sollten von ihren Schulleitungen Unterstützung erhalten. Als siebenten Punkt nennt Hattie den Befund, dass die Finanzierung, die Freiwilligkeit und eine eventuelle Freistellung keinen Einfluss auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern hätten. Als Gesamteffekt für Lehrerfort- und Weiterbildung wird ein Effekt von  $d = 0,62$  angegeben.

Eine spezielle Form der Lehrerfortbildung stellt *Micro-Teaching* dar. Micro-Teaching wird als ein Vorgehen beschrieben, bei dem „Studierende (Mini-) Lektionen für eine kleine Gruppe von Lernenden durchführen (oft in einem Laborumfeld), und dann diese Lektionen in nachfolgenden Besprechungen durchgehen.“ (S. 134) Diese Laborerfahrungen hätten einen starken Effekt und würden auch mit der Zeit nicht signifikant abnehmen. In Rahmen der Lehrerausbildung hätten Demonstrationen und Informationen höhere Effekte als Theorie, wenn es um die Aneignung von Wissen oder um die Veränderung von Einstellungen gehe. Gehe es hingegen um den Erwerb von Fähigkeiten, hätte hingegen Theorie die höchsten Effekte. Hattie schlussfolgert, dass „alle Komponenten miteinbezogen werden sollten: Theorie, Demonstrationen und Praxis, ebenso Feedback und Coaching, idealerweise verteilt über viele Sitzungen statt verdichtet.“ (S. 135) Er plädiert dafür, dass Lehrkräfte Unterrichtsvorstellungen entwickeln, die dem Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens entsprechen. Für das Micro-Teaching berichtet Hattie einen vergleichsweise hohen Effekt von  $d = 0.88$ .

Auch wenn *Co-Teaching / Team-Teaching* nicht im engeren Sinne als Fortbildungsmaßnahme verstanden wird, betrachtet Hattie (2015) dies als Möglichkeit, die Implikationen, die sich aus seinem Modell ergeben, leichter in der Schulpraxis zu verankern, etwa indem den Kindern mehr individuelle Aufmerksamkeit gewidmet werden könne. Ein weiterer Vorteil bestehe darin, dass durch das Team-Teaching die Stärken beider Lehrpersonen zum Tragen kämen. Er weist allerdings auf den noch bestehenden Mangel an Literatur und berichteten Effekte hin, der mit der noch geringen Verbreitung im Zusammenhang stehen könnte. Aus diesem Grund gäbe es aktuell weder zufriedenstellende Evidenz für noch gegen Team-Teaching.

Als empirisch weitgehend ungeeignete Möglichkeit zur Realisierung des Paradigmenwechsels bewertet Hattie (2015) politische oder durch die Bildungsadministration durchgesetzte Reformvorhaben (*Umfassende Unterrichtsreformen*). Hattie gibt an, skeptisch gegenüber

diesen umfassenden Unterrichtsreformen zu sein: „Denn ich unterschätze niemals die Fähigkeiten von Lehrpersonen, weiterhin das zu tun, was in ihren Augen funktioniert, und sich dem zu widersetzen, an dem sie sich nicht beteiligen wollen“ (S. 254). Damit derartige Programme dennoch erfolgreich sein könnten, sei die Realisierung der folgenden Rahmenbedingungen und Merkmale entscheidend: „eine permanente Personalentwicklung, messbare Ziele und Zielgrößen für das Lernverhalten der Lernenden, ein Mitspracherecht des Kollegiums, um die Akzeptanz und Übernahme des Modells zu erhöhen, die Verwendung von spezifischen und innovativen Lehrmitteln sowie Unterrichtspraktiken, die so angelegt sind, dass sie das Lehren und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern.“ (S. 256). Hattie berichtet einen Effekt für Umfassende Unterrichtsreformen von  $d = 0.22$ .

In den vorangegangenen Kapiteln wurden diejenigen theoretischen Konstrukte beschreiben und empirischen Befunde dargestellt, die bei der *inhaltlichen* Entwicklung des Trainings berücksichtigt worden sind und zu Antworten auf die Fragen führen sollten, (a) *wer* gefördert werden soll, (b) *was* genau gefördert werden soll sowie (c) auf *welche Weise* gefördert werden soll. Die nachfolgend dargestellten Überlegungen und Forschungsbefunde wurden hingegen zur Beantwortung der Fragen herangezogen: (d) wie der *Entwicklungsprozess* des Trainings gestaltet werden sollte sowie (e) wie eine erfolgreiche, verbindliche und nachhaltige *Umsetzung* des Trainings in den Schulen erreicht werden kann.

### 3.5 Erkenntnisse zur Maßnahmenentwicklung und -implementation

Veränderungsprozesse des Lehrens und Lernens in der Schule sind typischerweise langfristig und mühsam (Gräsel & Parchmann, 2004). Erfahrungswissen, Überzeugungssysteme und Handlungsroutinen sind schwer zu verändern und der soziale Kontext der Schule nimmt einen starken Einfluss auf die Umsetzung von Innovationen (ebd.). Wie oben dargestellt, verweist auch Hattie (2015) auf die Notwendigkeit bestimmter Voraussetzungen zur erfolgreichen Implementation von Programmen. Fuchs und Fuchs (2001) berichten davon, dass Lehrkräfte bei der Implementierung von Programmen in den Regelunterricht vielfältige Modifikationen vornehmen, um sie den Erfordernissen des Regelunterrichts anzupassen. Bei diesen Anpassungen gingen allerdings teilweise wesentliche Programmelemente verloren (Marks et al., 1993). So erbrachte beispielsweise eine Studie von Gross et al. (1971), bei der mittels Beobachtungsbögen der Implementationserfolg eines neuen Lehrstils (v.a. Schülerorientierung, Autonomieförderung) untersucht worden war den Befund, dass die Lehrkräfte den neuen Lehrstil kaum umsetzten.

Diese Phänomene sind nicht nur für das System Schule und für pädagogische Innovationen charakteristisch, sondern finden ihre Entsprechungen im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen (Change-Prozesse) in den meisten Organisationen und sind daher auch Gegenstand der arbeits-, betriebs- und organisationspsychologischen Forschung. So konnte gezeigt werden, dass jedes vierte Veränderungsprojekt in Unternehmen als Fehlschlag gilt (Claßen & Kyaw, 2009) und 70% aller Geschäftsinitiativen nicht den gewünschten Erfolg erbringen (vgl. M. Beer, 2000; Kotter, 1995). Internationale Befragungen von Managern erbrachten den Befund, dass 70% aller Veränderungsprozesse scheitern (Keller & Aiken, 2015). Als Gründe für das Scheitern werden in nur 14% der Fälle mangelnde Ressourcen verantwortlich gemacht, während in über 70% der gescheiterten Change-Prozesse Faktoren identifiziert wurden, die der Unternehmens- oder Organisationskultur zugeordnet werden können (vgl. Doppler, Fuhrmann, Lebbe-Waschke & Voigt, 2014; Keller & Price, 2011). Aiken und Keller (2009) nennen neun häufige Ursachen für das Scheitern von Change-Prozessen, von denen sich einige auch auf pädagogische Veränderungsprozesse im System Schule übertragen lassen:

- (1) Die Notwendigkeit der Veränderung ist nicht hinreichend durch die Führungskräfte erläutert worden.
- (2) Die Vor- und Nachteile der Veränderung werden nicht ausgewogen und nicht realistisch dargestellt. Es findet eine zu starke Fokussierung auf das Mögliche *oder* das Defizitäre statt.
- (3) Führungskräfte leben die Veränderung nicht ausreichend oder wenig authentisch vor.
- (4) Es konnte keine kritische Masse an „Change-Agents“ (Personen, die die Innovation mittragen und voranbringen) aufgebaut werden, weil der Irrglaube besteht, wenige einflussreiche Führungskräfte würden hierfür ausreichen.
- (5) Geld wird als Haupttreiber für Motivation gesehen.
- (6) Der Fokus wird auf das Ergebnis (und nicht auf den Prozess) der Veränderung gerichtet.
- (7) Im Rahmen der Personalentwicklung werden nur Verhaltensveränderungen fokussiert, während Gedanken, Gefühle und Glaubenssätze nicht adressiert werden.
- (8) Es werden zu wenig konkrete und praktische Hilfestellungen zur Verfügung gestellt. Die Intention zu Veränderung wird als ausreichend betrachtet.
- (9) Die Mitarbeiter werden zu wenig am Veränderungsprozess beteiligt.

Insbesondere der letztgenannte Punkt, die mangelnde Partizipation der Akteure, wird als besonders gravierend beschrieben, da gezeigt werden konnte, dass sich Menschen einer Sache



fünfmal stärker verpflichtet fühlen, wenn sie diese selbst gewählt oder an ihrem Entstehungsprozess mitgewirkt haben (Hehn, 2016).

Diese Diskrepanzen zwischen der Planung und Verwirklichung von Konzepten (Petermann, 2014) führen auf zwei Ebenen zu Schwierigkeiten: Zum einen werden dadurch notwendige Innovationen gehemmt, die ja im besten Fall das Ziel der (besseren) Bewältigung relevanter aktueller oder zukünftiger schulischer Herausforderungen haben. Zum anderen erschweren diese Diskrepanzen eine genaue Abschätzung der Wirkungen von Innovationen, da die Maßnahmen von den verschiedenen Umsetzern meist mit unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden.

Euler und Sloane (1998) fordern aus diesem Grund, dass die Definition und Beantwortung von Implementationsfragen auch Ziel der Unterrichtsforschung sein müsse.

Damit übereinstimmend bemerken Souvignier und Trenk-Hinterberger (2007), dass sich die Evaluation von Förderprogrammen auch auf die Implementierbarkeit und Effektivität im Regelunterricht beziehen müsse. So betrachten es Gräsel und Parchmann (2004, S. 197) als eine Aufgabe der unterrichtswissenschaftlichen Forschung, Wissen darüber bereit zu stellen,

- wie ihre Ergebnisse verbreitet werden können,
- was geeignete und weniger geeignete Implementationsstrategien sind,
- welche Faktoren die Implementation fördern oder hemmen sowie
- woran Implementation scheitern kann.

Relevant für die vorliegende Arbeit ist demnach nicht nur die Frage, welche Merkmale ein möglichst effektives Training zur systematischen Förderung von Rechtschreibkompetenzen im Ergebnis aufweisen sein sollte, sondern auch, welcher Prozess zu diesem Ergebnis führt und schließlich wie das Training in der schulischen Praxis implementiert werden soll.

Bezogen auf den beiden zuletzt genannten Fragen werden zwei wesentliche Implementationsstrategien unterschieden: (1) die Top-down-Strategien und die (2) symbiotischen Strategien (Petermann, 2014, Gräsel & Parchmann, 2004). Als dritte Art werden Bottom-up-Strategien, bei denen Innovationen von den Schulen selbst, dabei teilweise jedoch unter Beteiligung externer Experten ausgehen (Rolff, Buhren & Lindau-Bank, 2000). Da solche Innovationsprozesse jedoch in der Regel nicht verallgemeinerbar bewertet werden können, werden sie häufig vernachlässigt (Gräsel & Parchmann, 2004).

### 3.5.1 Implementation nach der Top-down-Strategie

Wenn Veränderungen oder Innovationen von außen (etwa von Experten oder Instanzen) initiiert werden, handelt es sich um Top-down-Strategien (ebd.). Hierbei werden die Ziele, Methoden sowie Erfolgsindikatoren hierarchisch „von oben nach unten“ festgelegt (Lütgert & Stephan, 1983). Ein Merkmal besteht in der zeitlichen Trennung zwischen Konzeption und Entwicklung einerseits und der Umsetzung andererseits. Beispielfür diese Art der Implementation lassen sich Lehrpläne betrachten, die von Kultusministerien eingeführt werden.

Innovationsvorhaben gelten nach der Top-down-Strategie als erfolgreich, wenn die Planungen möglichst wie vorgesehen im Unterricht umgesetzt werden (Gräsel & Parchmann, 2004). Bei der Analyse der Wirkungen top-down-gerichteter Implementationsbemühungen werden insbesondere die Merkmale der Lehrkräfte sowie die Merkmale der Schule untersucht.

#### Merkmale der Lehrkräfte

Auf der Seite der Lehrkräfte haben zwei Faktoren besondere Bedeutungen für den Erfolg von Top-down-Innovationsvorhaben: (1) So verweisen Garet, Porter, Desimone, Birman und Yoon (2001) auf die Vereinbarkeit der Innovation mit den tiefsitzenden Überzeugungen der Lehrkräfte. Die Abweichungen sollten dabei weder zu klein sein, weil in diesen Fällen keine Veränderungsnotwendigkeit wahrgenommen würde. Zu große Abweichungen hingegen würden zu Reaktanz führen. In zahlreichen Arbeiten konnte die Wirkung subjektiver Theorien von Lehrkräften auf die eigene Unterrichtsgestaltung und den Einsatz von Methoden nachgewiesen werden (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1999; Haag, Fürst & Dann, 2000; Staub & Stern, 2002; Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann & Tebrügge, 1999). (2) Darüber hinaus werden begleitende Qualifizierungsmaßnahmen als relevant betrachtet (Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx & Soloway, 2000). Ein Kernelement dieser Fortbildungen besteht in der Veränderung der subjektiven Theorien (vgl. Putnam & Borko, 2000; Timperley & Phillips, 2003). Durch diese flankierenden Qualifizierungen kann die Nachhaltigkeit von innovativen Maßnahmen erhöht werden. Andernfalls bestehe eine Gefahr darin, dass die Innovation „im Sande verlaufe“, sobald die intensive Unterstützung und Begleitung der Einführungsphase ausläuft (Gräsel & Parchmann, 2004).

Grundsätzlich konnte gezeigt werden, dass die Akzeptanz gegenüber der Innovation für die tatsächliche Umsetzung entscheidend ist (ebd.). Zu dieser Akzeptanz trägt neben der Übereinstimmung mit den bereits beschriebenen tiefsitzenden Überzeugungen auch die

eingeschätzte Nützlichkeit, Sinnhaftigkeit und Realisierbarkeit bei (vgl. Sonntag, Stegmaier & Jungmann, 1998; Blumenfeld et al., 2000).

Nach dem „Concern-based model of teacher development“ von Fuller (1969, zitiert nach Gräsel & Parchmann, 2004, S. 202) verändern sich diese Einstellungen im Laufe des Implementationsprozesses in einer relativ festen Stufenfolge. Auch wenn das Modell nicht vollständig evaluiert werden konnte (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) und auch dessen theoretische Begründung nicht vollständig überzeugt (Gräsel & Parchmann, 2004), bildet das Modell aufgrund seiner hohen Plausibilität in vielen Fällen die Grundlage der Gestaltung von flankierenden Maßnahmen (vgl. Anderson, 1997; Dass, 2001): (1) Die erste Stufe sei von einem allgemeinen Interesse und dem Wunsch nach Informationen gekennzeichnet. (2) In der zweiten Stufe entwickelt die Lehrkraft persönliche Befürchtungen. (3) Diese Befürchtungen und Bedenken beziehen sich in der dritten Stufe auf die konkreten Aufgaben, insbesondere auf die Leistbarkeit im Hinblick auf (zeitliche) Ressourcen. (4) Auf der vierten Stufe findet die Innovation Eingang in die konkrete Unterrichtsgestaltung. Kennzeichnend für diese Stufe sind jedoch Zweifel der Lehrperson darüber, ob und in welchem Maße die Kinder von der Veränderung profitieren. (5) Auf der fünften Stufe beziehen sich diese Fragen dann darauf, welchen Einfluss die Innovation auf das Miteinander und die Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums hat. (6) Erst mit der sechsten und höchsten Stufe, sei der Implementationsprozess erfolgreich durchlaufen. Auf dieser Stufe stehen für die Lehrkraft die Ziele und Veränderung der Innovation im Vordergrund. Ebenfalls sei es erst auf dieser Stufe möglich, dass die Lehrkraft die Maßnahme eigenständig sinnvoll weiterentwickelt.

### Merkmale der Schule

Der Schulleitung hat eine herausragende Stellung bei der Umsetzung von Implementationsvorhaben inne (Bonsen, von der Gathen & Pfeiffer, 2002; Gräsel & Parchmann, 2004). Sie kann Prozesse unterstützen, die nötigen Rahmenbedingungen herstellen (oder anregen) und kann bei Eltern und im Kollegium für die Veränderungen werben. Geijssel, Slegers, van den Berg und Kelchtermans (2001) konnten zeigen, dass Schulleitungen Innovationen insbesondere dadurch unterstützen können, indem sie den Lehrpersonen Visionen vermitteln und dabei selbst als Modell dienen (Merkmal „vision building“) und zudem ein anregendes Umfeld schaffen und Fortbildungen ermöglichen (Merkmal „intellectual stimulation“). Die Wirksamkeit des Merkmals „individual consideration“ (Respektieren der Bedürfnisse und Interessen der Lehrkräfte) konnten sie hingegen nicht belegen.

Sofern diese genannten Merkmale der Lehrkräfte und der Schule hinreichend berücksichtigt würden, können Implementationsvorhaben nach dieser Strategie in solchen Fällen sinnvoll sein, bei denen die Zielsetzung auch aus Sicht des Kollegiums nachvollziehbar ist und gleichzeitig Konsens darüber besteht, dass die umgesetzten Maßnahmen geeignet sind, dieses Ziel zu erreichen (Gräsel & Parchmann, 2004). Dabei muss die Maßnahme auch unabhängig von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die in der Schullandschaft vorhanden sind, erfolgversprechend sein (ebd.).

Diese anspruchsvollen Voraussetzungen sind jedoch in vielen Fällen nicht gegeben. Neben den konkreten Umsetzungsschwierigkeiten verweisen Strittmatter und Bedersdorfer (2001) auch auf die zahlreichen normativen Probleme, die mit der Zielbildung und Festlegung von Inhalten verbunden sind. Eine weitere wichtige Frage (und im Kontext dieser Arbeit eine der zentralen Fragen), besteht in der Abklärung, welche wissenschaftlichen Grundlagen für die Innovation herangezogen werden und wie dieses Wissen in innovative unterrichtspraktische Methoden und Maßnahmen übersetzt wird (Gräsel & Parchmann, 2004).

Snyder et al. (1992) bemerken kritisch, dass der Top-down-Strategie die Vorstellung eines linearen Prozesses zugrunde liege und damit die Komplexität nachhaltiger Implementationsanstrengungen unterschätzt würde. Hinzu kommt, dass durch die Trennung von „Konzeptebene“ und „Anwendungsebene“ die Bedürfnisse der Praxis in zu geringem Umfang berücksichtigt würden (vgl. Blumenfeld et al., 2000; Fullan, 1998). Den Glauben, dass Unterrichtsreformen einfach umzusetzen wären, bezeichnen Gräsel und Parchmann (2004) als aus heutiger Perspektive naiv. Allerdings hinterfragen sie auch kritisch, ob diese Naivität nicht auch heute noch verbreitet wäre, etwa wenn neue Lehrpläne oder Medien eingeführt würden.

Im Hinblick auf die mit dieser Arbeit verbundenen Forschungsfragen lässt sich festhalten, dass die geäußerte Kritik an der Top-down-Implementierung als schwergewichtig beurteilt worden war. Die Zielsetzung bestand vielmehr darin, die Bedürfnisse der Praxis explizit zu beachten. Dies nicht zuletzt, um die Akzeptanz und damit die Nachhaltigkeit der Innovation zu erhöhen. Aus diesem Grund wurde entschieden, das Training nach der symbiotischen Implementationsstrategie zu entwickeln und umzusetzen, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

### 3.5.2 Implementation nach der symbiotischen Strategie

Den Ausgangspunkt von symbiotischen Strategien bilden Problemstellungen der pädagogischen Praxis, die von den beteiligten Akteuren als bedeutsam und veränderungswert beurteilt werden und zu dessen Bearbeitung ein allgemeiner Rahmen vorgegeben wird (Gräsel & Parchmann, 2004). Kennzeichnend für die symbiotische Implementationsstrategie ist demnach, dass an der Umsetzung pädagogischer Innovationen von Akteuren mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam gearbeitet wird. Nach Putnam und Borko (2000) sind an diesem Prozess idealerweise Lehrkräfte, Wissenschaftler, Personen aus der Bildungsadministration und aus Fortbildungsinstitutionen beteiligt. Bei diesem Vorgehen komme es daher zur Integration verschiedener Sichtweisen (Blumenfeld et al., 2000). Dies führe nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998) zu einer Sicherstellung der Berücksichtigung der zentralen Kontextbedingungen (z.B. wesentliche Merkmale der betroffenen Schülerschaft, der Schulen und den ihnen zur Verfügung stehenden personellen und räumlichen Ressourcen, der Lehrkräfte, der Elternschaft, der kommunalen sozialen Infrastruktur etc.) Neben den positiven Effekten für die Maßnahmenentwicklung und -umsetzung bestehe ein weiterer Vorteil für die beteiligten Akteure darin, dass sie ihre Sichtweisen erweitern, indem sie Fragestellungen und Lösungsansätze der anderen Akteure integrieren (Winkler & Mandl, 2004).

Anders als bei der top-down-Strategie sollen von diesen Beteiligten nicht einfach „fertige“ Konzepte umgesetzt werden. Vielmehr besteht das Ziel nach Gräsel und Parchmann (2004) in der gemeinsamen Entwicklung, Verbreitung, Erprobung und Reversion von konkreten Innovationen auf der Basis der Problemstellung sowie des konzeptionellen Rahmens innerhalb eines reflexiven sowie selbst- und fremdevaluativen kontinuierlichen, unter Umständen mehrjährigen, Optimierungsprozesses. So arbeiten bspw. in dem Ansatz der „learning communities“ Forschende und Lehrpersonen schulübergreifend in festen Arbeitsgruppen zusammen an der Entwicklung von Unterrichtskonzepten (vgl. Zech et al., 2000; Gräsel & Parchmann, 2004). Auch im Hinblick auf die Festlegung von Zielen und die Realisierung von Ressourcen unterscheidet sich die symbiotische Implementationsstrategie von der top-down-Strategie: So werden diese nicht von externen Akteuren, sondern gemeinsam festgelegt (Gräsel & Parchmann, 2004).

Fishman und Krajcik (2003) machen in diesem Zusammenhang allerdings darauf aufmerksam, dass diese Strategie die Anforderung an Lehrkräfte stelle, die Qualität ihres Unterrichts zu untersuchen und zu verbessern, sich also kritisch mit dem eigenen Handeln und dessen

Wirkungen auseinanderzusetzen. Ein Bestandteil der symbiotischen Strategie besteht daher in der Integration von Maßnahmen, durch die die Lehrkräfte angeregt werden, ihren eigenen Unterricht systematisch und kriteriengeleitet zu analysieren. Dieses für symbiotische Strategien notwendige Lehrermerkmal wird als „inquiry orientation“ bezeichnet (vgl. Huffman & Kalnin, 2003; Zech et al., 2000).

Auch wenn die meisten Studien qualitativ arbeiten und sich auf die Sichtweisen der Lehrkräfte, auf die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen und auf beobachtete Verhaltensveränderungen im Unterricht beziehen, und daher umfassende empirische Ergebnisse zu symbiotischen Implementationsstrategien bislang fehlen, deuten diese Studien auf eine hohe Akzeptanz bei Lehrkräften gegenüber dieser Entwicklung und Umsetzung von Innovationen hin. Darüber hinaus stellen diese Studien dar, dass Lehrkräfte (infolge der höheren Akzeptanz) ihr Handeln nachhaltig verändern und neue Kompetenzen erwerben. Insbesondere der schulübergreifende Austausch sowie die gemeinsame Arbeit an sinnvollen Zielen würden demnach als nützlich und kompetenzerweiternd empfunden (Gräsel & Parchmann, 2004). Neben den schulübergreifenden Kooperations- und Kommunikationskulturen seien jedoch auch die entsprechenden schulinternen Kulturen relevant für den Erfolg solcher Maßnahmen. Dass (2001) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass es günstig sei, wenn mehrere Lehrkräfte einer Schule an dem Projekt teilnähmen (s.a. Putnam & Borko, 2000).

Vergleichbar mit den Top-down-Strategien sind auch bei symbiotischen Implementationsstrategien bestimmte Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie Variablen der Schulkultur und der Schulleitung Erfolgsvoraussetzungen oder zumindest bedeutende Einflussfaktoren (Gräsel & Parchmann, 2004). Demnach bemesse sich der Erfolg von symbiotischen Strategien anhand von drei Kriterien:

- (1) der Etablierung von dauerhaften und bereichernden Kooperationsstrukturen,
- (2) der Verbesserung der beschriebenen Ausgangsprobleme sowie
- (3) der Dissemination bei Personen oder Schulen, die anfangs nicht am Projekt teilgenommen haben.

Als besondere Herausforderungen bei der Realisierung symbiotischer Implementationsvorhaben benennen Gräsel und Parchmann (2004) einerseits, dass dieser Prozess besondere Anforderung an die Moderation stelle, da die Zusammenarbeit von Praktikern und Wissenschaftlern aufgrund unterschiedlicher Sprachstile, Überzeugungen, Deutungshorizonte, Rollenverständnisse und Zielstellungen nicht per se produktiv wäre. Andererseits bestehe eine Gefahr

darin, dass die Innovationen zwar gut ausgehandelt sind, aber im Hinblick auf die Unterrichtsqualität keine oder sogar schädliche Effekte haben. Aus diesem Grund fordern sie, den Fokus bei der Reflexion und Evaluation auf die Wirkungen auf die Schüler zu legen. Besonders in dieser Hinsicht sei eine Unterstützung der „inquiry orientation“ der Lehrkräfte relevant.

### 3.6 Konsequenzen des Forschungsstandes für die Trainingsentwicklung

Die zuvor beschriebenen theoretischen und empirischen Forschungsbefunde bildeten die Grundlage für die Entwicklung und Implementation des im Rahmen dieser Arbeit evaluierten Trainings [Förderuniversum], welches im zweiten Teil dieser Arbeit (Band II) ausführlich beschrieben wird. In dem nachfolgenden Abschnitt wird dargestellt, in welcher Weise die theoretischen Erkenntnisse bei der praktischen Umsetzung des Trainings berücksichtigt worden sind. Die praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse bestand zumeist in der Auswahl, Anpassung, Konkretisierung oder auch Neuentwicklung von Methoden, Abläufen, Regelungen, Prinzipien und Materialien, die nachfolgend zusammenfassend als Programmelemente bezeichnet werden. In den weiteren Ausführungen wird in zahlreichen Fällen stichwortartig auf solche Programmelemente hingewiesen. Eine detaillierte Beschreibung dieser Elemente findet der Leser im Band II dieser Arbeit (*DAS TRAINING [FÖRDERUNIVERSUM]*, S. - 5 -). Um die Orientierung zu erleichtern, werden die Programmelemente in kursiver Schrift, in einfachen Anführungszeichen und mit Verweis auf die Seitenzahl<sup>9</sup> innerhalb dieser Arbeit dargestellt, z.B. der ‚*Nette Zettel*‘ (S. - 147 -).

#### 3.6.1 Symbiotische Implementationsstrategie des [FU]

Bereits im Titel dieser Arbeit wird deutlich, dass dem Prozess der Trainingsentwicklung und –umsetzung, also der Implementationsstrategie, eine ebenso hohe Bedeutung beigemessen wurde, wie dem Ergebnis dieses Prozesses. Da eine ausreichende Beachtung der Bedürfnisse der Praxis der symbiotischen Implementationsstrategie zugeschrieben wird, wurde das Training im Rahmen eines kommunal finanzierten schulübergreifenden symbiotischen Projekts entwickelt, an dem Akteure der Schulpraxis, der Wissenschaft, der Jugendhilfe, der Schulpsychologie, der Bildungsadministration und sowie Vertreter von Lerntherapieinstituten beteiligt waren. Das gemeinsam definierte Ausgangsproblem der pädagogischen Praxis bildet die Beobachtung von Lehrkräften, dass rechtschreibschwache Schüler häufig gleichzeitig über

---

<sup>9</sup> Seitenzahlen *ohne* Bindestriche (z.B. S. 2) verweisen auf Seiten im Band I dieser Arbeit, während sich Seitenangaben *mit* Bindestrichen (z.B. S. - 2 -) auf den zweiten Band dieser Arbeit beziehen.

geringe Lernmotivation sowie über eine reduzierte Anstrengungsbereitschaft verfügen. Dieses Problem wurde von allen Beteiligten als bedeutsam und veränderungswert beurteilt. Dieser bis dato zehn Jahre andauernde Prozess wurde durch den Autor in seiner Funktion als Schulpsychologe initiiert und im weiteren Verlauf moderiert. Mit dieser Strategie wurde versucht, der von Gräsel und Parchmann (2004) genannten besonderen Herausforderung symbiotischer Implementationsstrategien zu begegnen, dass die Zusammenarbeit solch unterschiedlicher Akteure nicht per sé produktiv sei, sondern einer Moderation bedürfe.

Als eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von symbiotischen Implementationsstrategien wurde der Aufbau, bzw. die Stärkung einer „inquiry orientation“ von Lehrkräften dargestellt (vgl. Huffman & Kalnin, 2003; Zech et al., 2000), bei der insbesondere die Wirkungen auf die Schüler beachtet und reflektiert werden. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, wurden einerseits Fortbildungsmodule durchgeführt, die darauf abzielten, förderliche Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzen von Lehrkräften zu etablieren. Ein wesentliches Ziel bestand dabei in der Verstärkung der Auffassung, dass Reflexion und Unterrichts-anpassung Merkmale von Professionalität darstellen. Andererseits wurde als regelmäßiges Reflexionselement ein standardisierter Reflexionsbogen zur Verfügung gestellt, der von den Lehrkräften jeweils im Nachgang einer Fördereinheit durchgeführt werden sollte.

Gräsel und Parchmann (2004) verweisen auf die innewohnende Gefahr symbiotischer Implementationsvorhaben, dass die Maßnahmen zwar allseits akzeptiert seien, aber keine oder sogar schädliche Effekte auf die Unterrichtsqualität haben könnten. Aus diesem Grund sollte die Umsetzung von interner und externer Evaluation begleitet sein. Neben den trainingsseitig vorgegebenen schulinternen Prä- und Posttests der Rechtschreibkompetenzen stellt die vorliegende Arbeit dabei ein wesentliches Element der externen Evaluation dar.

Als Produkte des symbiotischen Implementationsprozesses lassen sich vor allem drei entwickelte Manuale auffassen:

- (1) Das Durchführungsmニュアル (S. - 174 -) beschreibt die Durchführung der Trainingsstunden „Schritt für Schritt“. Neben konkreten Formulierungs- und Handlungsanleitungen, Erfahrungsberichten und knappen theoretischen pädagogisch-psychologische Einordnungen werden relevante Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt.
- (2) Gegenstand des Implementationsmanuals (S. - 250 -) sind insbesondere die schulorganisatorischen und –strukturellen Handlungsschritte, die bei der Einführung des Trainings berücksichtigt werden sollten. Diese sind zeitlich geordnet und verhelfen den



entscheidenden Akteuren (Schulleitung, Lehrkräfte, Kollegium) zu einer Orientierung im komplexen Implementationsprozess. Mit diesem Manual wird vor allem der Erkenntnis Rechnung getragen, dass erfolgreiche Implementationen stark in Schulentwicklungsprozessen verankert sind (Vollstädt et al., 1999).

- (3) Das Fortbildungsmanual (S. - 212 -) richtet sich an Trainer und beschreibt die Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Übungen der dreitägigen flankierenden Qualifizierungsmaßnahme für Anwender.

Symbiotische Strategien stellen nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998) sicher, dass zentrale Kontextbedingungen berücksichtigt werden. So ergab die intensive Zusammenarbeit, dass eine zentrale Kontextbedingung bei der Entwicklung und Implementation des Trainings in den äußerst begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen von Schulen besteht. Demgegenüber wurde die Notwendigkeit der Innovation von den beteiligten Lehrkräften bereits im Vorfeld als nützlich, sinnvoll und wichtig beurteilt. Da diese für Implementationsvorhaben erfolgskritischen Voraussetzungen (vgl. Blumenfeld et al., 2000; Sonntag et al., 1998) demnach als gegeben betrachtet werden konnten, wurde die Praktikabilität und Ökonomie des Trainings als besonders beachtenswerte Anforderung identifiziert und definiert.

### **3.6.2 Förderung der Rechtschreibkompetenzen im [FU]**

Das von Lehrkräften im Rahmen innerschulischer zusätzlicher Förderung durchführbare symptom-spezifische Rechtschreibtraining richtet sich an rechtschreibschwache Schüler der dritten und vierten Klassen. Es findet in der Regel wöchentlich im Rahmen einer Doppelstunde (90 Minuten) statt. Die Kinder nehmen über einen Zeitraum von einem Schuljahr an dem Training teil, wobei sich bei Drittklässlern die Option einer Fortsetzung in der vierten Klasse ergibt, wenn dies am Ende des dritten Schuljahres von allen Beteiligten (Klassenleitung, Förderlehrkraft, Eltern und Kind) als zielführend bewertet wird. Die Lerngruppen bestehen aus acht bis zwölf Kindern. Im Rahmen des Trainings erwerben die Kinder im individuellen Tempo spezifische alphabetische und / oder orthografische Rechtschreibkompetenzen auf der Grundlage individualisierter Förderpläne. Diese Förderpläne basieren im Wesentlichen auf den Ergebnissen des förderdiagnostischen Verfahrens ‚STATE-S‘ (S. - 135 -) welches eigens im Rahmen des Vorhabens u.a. mit dem Ziel entwickelt worden war, eine möglichst hohe Passgenauigkeit zwischen den ermittelten Förderbedarfen einerseits und den konkret zur Verfügung stehenden Übungsmaterialien andererseits herzustellen. Eine ausführliche Darstellung dieser Übungsmaterialien befindet sich im Abschnitt *MATERIALIEN IM [FU]* (S. - 122 -).

Die das gesamte Schuljahr umfassenden Förderpläne legen jeweils eine Abfolge von vier nacheinander zu bearbeitenden Lernzielen fest. Insgesamt stehen für 27 ausgewählte Phänomene der deutschen Schriftsprache (= Lernziele) spezifische Übungen zur Verfügung, die entweder mithilfe alphabetischer oder orthografischer Strategien bewältigt werden können (TABELLE 6). Diese 27 Phänomene wurden fünf übergeordneten Lernbereichen zugeordnet, die als teilweise aufeinander aufbauend betrachtet werden, aber auch eine unabhängige Bearbeitung erlauben: (a) LD = Lautsprachliche Durchgliederung (Lautsynthese und Lautanalyse), (b) LG = (besondere) Laut-Graphem-Korrespondenzen, (c) WA = Wortarten, bzw. Groß- und Kleinschreibung, (d) A = Ableitungen bzw. Wortumformungen sowie (e) D = Konsonantendopplung bzw. -einfachschreibung.

Tabelle 6

Kompetenzkategorien und mögliche Lernziele im [Förderuniversum]

Lernbereich	Kompetenzbeschreibung
LD_1	Das silbentrennende <h> wurde korrekt verschriftet, z.B. ge(h)en.
LD_2	Das vokalische <r> wurde korrekt verschriftet, z.B. Wu(r)st.
LD_3	Die Endung <-el> wurde korrekt verschriftet, z.B. Fab(el).
LD_4	Die Endung <-er> wurde korrekt verschriftet, z.B. Vat(er).
LD_5	Die Endung <-en> wurde korrekt verschriftet, z.B. kopier(en).
LD_6	Die Endung <-ern> wurde korrekt verschriftet, z.B. meck(ern).
LG_1	Der Laut /au/ wurde korrekt als <au> verschriftet, z.B. H(au)s.
LG_2	Der Laut /ai/ wurde korrekt als <ei> verschriftet, z.B. f(ei)ern.
LG_3	Der Laut /oi/ wurde korrekt als <eu> verschriftet, z.B. Fr(eu)nde.
LG_4	Der Laut /sch/ wurde korrekt als <sch> verschriftet, z.B. (Sch)lafen.
LG_5	Der Laut /ch/ wurde korrekt als <ch> verschriftet, z.B. Ba(ch) oder Tei(ch)..
LG_6	Der Laut /ng/ wurde korrekt als <ng> verschriftet, z.B. Ri(ng).
LG_7	Der Laut /nk/ wurde korrekt als <nk> verschriftet, z.B. Schra(nk).
LG_8	Die Lautfolge /k/ + /w/ wurde korrekt durch <qu> verschriftet, z.B. (Qu)elle.
LG_9	Die Lautfolge /k/ + /s/ wurde korrekt durch <chs> verschriftet, z.B. Da(ch)s.
LG_10	Der Laut /pf/ wurde korrekt als <pf> verschriftet, z.B. im(pf)en.
LG_11	Das lange /i:/ wurde korrekt als <ie> verschriftet und das kurze /i/ als <i>, z.B. L(ie)be oder (i)mmmer.
LG_12	Die Lautfolge /sch/ + /p/ wurde korrekt korrekt als <sp> verschriftet, z.B. (sp)ielen.
LG_13	Die Lautfolge /sch/ + /t/ wurde korrekt korrekt als <st> verschriftet, z.B. (st)reiten.
WA_1	Das Wort wurde korrekt groß geschrieben, z.B. (S)chrank.
WA_2	Das Wort wurde korrekt klein geschrieben, z.B. (l)eise.
A_1	Es wurde korrekt erkannt, ob eine Auslautverhärtung vorhanden ist, oder nicht, z.B. Hun(d) oder star(k).
A_2	Es wurde korrekt erkannt, ob eine Lautverhärtung im Wort vorkommt, oder nicht, z.B. trä(g)t oder stär(k)t.
A_3	Die Laute /e/ bzw. /eu/ wurden entweder korrekt als <ä> bzw. <äu> verschriftet oder aber als <e> bzw. <eu>, z.B. H(äu)ser und st(ä)rker oder r(e)nnen und Fr(eu)nde.
A_5	Das Ableitungs- <h> wurde korrekt verschriftet, z.B. Ku(h).
D_1	Der Konsonant wurde korrekt verdoppelt, obwohl das Wort dafür zuvor im Kopf umgeformt werden musste, z.B. re(nn)t oder pa(ck)t.
D_2	Der Konsonant wurde korrekt verdoppelt, z.B. schwi(mm)en, pu(tz)en, La(ck) oder Gru(B).

Dabei gilt für die Gruppenkategorien (LD, LG, WA, A, D), dass die zur korrekten Schreibung erforderlichen Strategien und Prozesse für alle Phänomene innerhalb ihrer Gruppe vergleichbar sind. So lassen sich die Schwierigkeiten in den Lernbereichen LD und LG vor allem über den Erwerb (vor-) alphabetischer Kompetenzen bearbeiten, während für eine korrekte Schreibung der Lernbereiche WA, A und D bestimmte orthografische Lösungsalgorithmen angewandt werden müssen, die sich zwischen diesen Lernbereichen wiederum unterscheiden.

### 3.6.2.1 Lernbereich LD („lautsprachliche Durchgliederung“)

Für eine erfolgreiche lautsprachliche Durchgliederung sind v.a. zwei Kompetenzen erforderlich:

*Kompetenz 1:* Der Schreiber muss in der Lage sein, das gehörte oder gedachte Wort in eine „Rechtschreibsprache“ zu überführen. Dies ist vergleichbar mit der Überführung eines Wortes in einen bestimmten Dialekt. Hierfür müssen bestimmte Muster der Sprechweise „erkannt“ und verinnerlicht werden, damit diese Überführungsregeln auch bei bislang unbekanntem Wörtern angewendet werden können (Reuter-Liehr, 2006). Die Rechtschreibsprache unterscheidet sich z.T. deutlich von der hochdeutschen Aussprache und häufig noch deutlicher von der umgangssprachlichen Sprechweise oder Dialekten.

*Kompetenz 2:* In einem weiteren Schritt muss dieses in „Rechtschreibsprache“ übersetzte Wort in seine einzelnen lautlichen Bestandteile zerlegt werden (vgl. *PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT*, S. 26). Jeder Laut muss nacheinander abgehört und benannt werden können. Bestimmte Rechtschreibfehler lassen dabei auf nicht ausreichend vorhandene LD-Kompetenzen schließen. Im Fall der ersten Kompetenz handelt es sich dabei etwa um nicht verschriftete vokalische <r> (z.B. Wu\_st) oder nicht vorhandene Silben-h (z.B. ge\_en oder ge\_\_n). Andere nicht-verschriftete, hinzugefügte oder vertauschte Grapheme werden im Rahmen des Trainingsprogramms einer fehlenden zweiten LD-Kompetenz zugeordnet.

#### Förderung der LD-Kompetenz

Wenn Kinder über LD-Kompetenz verfügen, sind sie in der Lage, alle Laute einer Lautfolge in der korrekten Reihenfolge zu verschriften. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob diese Laute mit dem jeweils korrekten Graphem verschriftet werden. Vielmehr reicht es aus, wenn die Kinder die Einzellaute nacheinander isoliert abhören können. Die primäre Strategie zum Training von LD-Kompetenz besteht darin, Wörter auf eine Weise schreiben zu lassen, bei der die Einzellaute nach und nach verschriftet werden, während sie gleichzeitig artikulatorisch aneinander geschliffen, also verbal miteinander verbunden werden. Dabei sollte nicht buchstabiert

werden. Vielmehr sollen die Kinder die Lautwerte der Grapheme artikulieren. Das Wortmaterial sollte so ausgewählt sein, dass die regelhaften Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (auch als Sprechschreibmuster bezeichnet) deutlich werden, bspw. indem in einer Übung ausschließlich Wörter mit der Endung –er vorkommen. Als besonders hilfreiche Technik zum Erwerb von LD-Kompetenz hat es sich das deutliche, schreibbegleitende Mitsprechen erwiesen (Reuter-Liehr, 2006).

Für alle Lernbereiche wurde versucht, kurze, leicht verständliche und damit zielgruppengerechte Formulierungen zu wählen, die sich einerseits auf das übergeordnete Lernziel beziehen und andererseits auf die jeweils zugrunde liegende Schreibstrategie. Die Ziele und Strategien werden mit den Kindern besprochen und eingeübt. Die im Folgenden dargestellten Formulierungen stellen demnach vor allem stichwortartige Erinnerungstützen dar. Da diese Formulierungen auch auf der sog. ‚Umschlagmappe‘ (S. - 129 -) der Kinder aufgedruckt sind, können sie sich diese Vorgaben bzw. Hilfestellungen jederzeit in Erinnerung rufen.

Im Fall des Lernbereichs LD laute die *Zielbeschreibung* „Keine Buchstaben vergessen oder hinzufügen“, während als wesentliche *Schreibstrategie* „beim Schreiben übertrieben deutlich mitsprechen“ vermittelt wird.

### 3.6.2.2 Lernbereich LG („Laut-Graphem-Zuordnung“)

Sobald ein Schreiber jeden Laut eines gesprochenen oder gedachten Wortes abhören kann, muss er diesen Lauten bestimmte Grapheme zuordnen. Wie bereits beschrieben worden ist, ist diese Zuordnung in der deutschen Schriftsprache jedoch keinesfalls eindeutig. In der Regel gibt es zwei oder mehr Verschriftungsmöglichkeiten, z.B. kann ein lang gesprochenes /a:/ als <a>, <ah> oder <aa> verschriftet werden. LG-Kompetenz bedeutet daher, einem Laut ein passendes (nicht zwangsläufig das richtige) Graphem zu zuordnen. Da bestimmte Laut-Graphem-Zuordnungen allerdings häufiger sind als andere (z.B. <ie> für /i:/ statt <i> für /i:/) ist es ein Ziel der Förderung, dass die häufigeren Verbindungen (siehe *BASISGRAPHEME*, S. 21) sicher abgerufen werden können.

Als „typische“ Fehler sind einerseits die sehr seltenen oder nicht vorhandenen Laut-Buchstabenkombinationen zu nennen: <oi> für <eu>, <kw> für <qu>, <ks> für <chs>, <schp> für <sp> u.Ä. Andererseits verweisen falsche Grapheme (an der richtigen Stelle) auf mangelnde LG-Kompetenz, z.B. <Heiser> für <Häuser>.

### Förderung der LG-Kompetenz

Wenn Kinder über LG-Kompetenz verfügen, sind sie in der Lage, lauttreue Wörter korrekt zu verschriften. Lauttreue liegt vor, wenn Wörter ausschließlich aus Basisgraphemen bestehen. Aus diesem Grund gelten die Wörter „Rasen“ und „Biene“ als lauttreu, während dies für die Wörter „fahren“ und „Tiger“ nicht gilt. Zur Förderung der LG-Kompetenzen werden daher nach und nach die verschiedenen Laut-Graphem-Verbindungen trainiert. Dafür bearbeitet das Kind Wörter, in denen die jeweils trainierte Laut-Graphem-Verbindung vorkommt (z.B. <eu> für /oi/, „heute“, „Heu“ usw.). Dabei wird die Aufmerksamkeit des Kindes während des Schreibens und Lesens dieser Wörter auf die entsprechenden Stellen im Wort ausgerichtet. Um das Erkennen der Regelmäßigkeit dieser Laut-Graphem-Verbindung zu erleichtern, werden dem Kind Entscheidungsaufgaben gestellt, bei denen es sich aus zwei Alternativen für die korrekte Verschriftungsmöglichkeit entscheiden muss, z.B. <oi> oder <eu>. Tatsächlich handelt es sich dabei jedoch nur scheinbar um eine Entscheidungsaufgabe, da ausschließlich regelhafte Wörter präsentiert werden, die für den Lernbereich LG geeignet sind, und nicht etwa Wörter wie „Mäuse“ oder „Häuser“, die nur richtig gelöst werden können, wenn das Kind über weitere orthografische Kompetenzen (hier: A-Kompetenz, s.u.) verfügt.

Die an die Kinder gerichtete *Zielformulierung* lautet: „Für die Laute die häufigsten Buchstaben kennen“, als *Schreibstrategie* wird formuliert: „Laute genau abhören. Auswendig lernen, wie die Laute meistens geschrieben werden.“

### **3.6.2.3 Lernbereich WA („Wortartenkenntnis“)**

Da die Wortart eines Wortes darüber entscheidet, ob es groß oder klein geschrieben werden muss, muss ein Schreiber die Wortart sicher bestimmen können. Dabei reicht es zunächst aus, wenn Nomen von anderen Wortarten unterschieden werden können. Für die Entwicklung nachfolgender rechtschriftlicher Kompetenzen ist allerdings auch eine Unterscheidung von Adjektiven und Verben wichtig. „Typische“ Fehler sind etwa <haus> für <Haus> oder <Stark> für <stark>.

### Förderung der WA-Kompetenz

Wenn Kinder über WA-Kompetenz verfügen, sind sie in der Lage, zutreffende Entscheidungen über die Groß- oder Kleinschreibung von Wörtern zu treffen. Zum Training dieser Kompetenz sind in Grundschulen unterschiedliche Methoden verbreitet. Einige Methoden fokussieren ein sicheres Erkennen von Nomen und verbinden dies mit der Aussage, dass diese groß und alle anderen Wörter klein geschrieben würden. In der Regel wird zunächst das Erkennen

von konkreten Nomen angestrebt. Zum Erkennen dieser Nomen werden den Kindern unterschiedliche Hinweise gegeben; so seien (konkrete) Nomen daran zu erkennen, dass man sie „anfassen, malen, spüren oder riechen“ oder dass man sie „sich wünschen“ könne. Als hilfreich erweist sich auch der Hinweis, dass man Nomen an der möglichen Mehrzahlbildung erkennen könne (bzw. viel oder wenig, wie bei „Salz“ oder „Wasser“), da dieser Hinweis auch auf abstrakte Nomen (z.B. Liebe und Demokratie) und substantivierte Verben (z.B. das Lesen) anwendbar ist. Da in späteren Phasen auch die Unterscheidung von Adjektiven und Verben wichtig ist, werden auch zum Erkennen dieser Wortarten im Rahmen des Trainings Strategien vermittelt, die der Strategie zum Erkennen von Nomen allerdings sehr ähnlich sind. So sind Adjektive daran zu erkennen, dass man sie steigern kann, während Verben an ihrer Beugbarkeit, bzw. Konjugierbarkeit erkannt werden könnten. Jede dieser Strategien macht jedoch mindestens zwei Umformungen der Wörter erforderlich. Im Rahmen des Trainings werden diese beiden Ableitungen als Hilfsörter 1 und 2 (bzw. HW 1 und HW 2) bezeichnet und folgendermaßen definiert: Im Fall der Mehrzahlprobe handelt es sich um die Einzahl (HW 1) und die Mehrzahl (HW 2) des Wortes, im Fall der Adjektivprobe handelt es sich bei HW 1 um die ungesteigerte Form (Positiv) und bei HW 2 um die gesteigerte Form (Komparativ), während die Verbprobe schließlich eine Konjugation (HW 1: Infinitiv, HW 2: dritte Person Singular) erforderlich macht. Wenn diese Strategien miteinander verbunden werden, ergibt sich daraus die Gesamtstrategie, dass Kinder zunächst die beiden Hilfsörter bilden, anschließend benennen, auf welche Weise sie das Wort soeben umgeformt haben (Mehrzahl bilden, steigern oder beugen), darüber die Wortart identifizieren und schließlich schlussfolgern, ob dieses Wort groß oder klein geschrieben werden muss. Da die Groß- oder Kleinschreibung in vielen Fällen vom Satzzusammenhang abhängt (z.B. „Wir lesen gerne.“ vs. „Das Lesen macht Spaß“), werden die Wörter daher in der Regel im Satzkontext präsentiert. In den verwendeten ‚Wortlisten‘ (S. - 131 -) kommen jedoch keine substantivierten Verben vor, da diese die Kinder besonders in frühen Wissenserwerbsphasen irritieren würde.

Kindern, die im Lernbereich WA arbeiten, wird als *Ziel* mitgeteilt: „Wörter groß oder klein schreiben“ und als *Schreibstrategie*: „Mehrzahl bilden, steigern oder beugen, um die Wortart herauszufinden“.

#### 3.6.2.4 Lernbereich A („Ableitung“)

Viele Wörter werden an bestimmten Stellen anders geschrieben, als man „es hört“. Selbst wenn also die oben genannten Kompetenzen sicher beherrscht werden, können einige



Wörter noch nicht korrekt verschriftet werden. Bei einem Teil dieser Wörter kann durch Ableiten der Wörter die korrekte Schreibung ermittelt werden. Die Kompetenz besteht also darin, dass der Schreiber die Ableitungstechnik sicher beherrscht und bei Schreibunsicherheiten intuitiv anwendet. Eine wenig ausgeprägte A-Kompetenz zeigt sich etwa in diesen Schreibungen: <sterker> für <stärker>, <Hunt> für <Hund>, <get> für <geht>.

### Förderung der A-Kompetenz

Wenn Kinder über A-Kompetenz verfügen, sind sie in der Lage, die korrekte Schreibung von Wörtern durch „geschicktes“ Ableiten zu ermitteln. Dies betrifft insbesondere die beiden Phänomene Auslautverhärtung (z.B. Tag und Hund) und Umlautschreibung (z.B. Häuser und Hände). In der Regel kann durch die Bildung der beiden Hilfsörter 1 und 2 das Vorhandensein einer Auslautverhärtung oder einer Umlautschreibung entdeckt werden. Dafür muss das Kind prüfen, ob innerhalb der Wortstämme beider Hilfsörter Ausspracheunterschiede existieren, z.B. „Häuser-Haus“, „stärker-stark“ oder „Tag-Tage“. Durch das frühzeitige Einüben der Bildung der beiden Hilfsörter wird den Kindern demnach eine Hilfestellung zur Verfügung gestellt, mit der sie sowohl im Hinblick auf den Erwerb von WA-, als auch von A-Kompetenz unterstützt werden.

Die Formulierung des *Lernziels* lautet für die Kinder: „Wörter ableiten, um die richtigen Buchstaben zu schreiben“. Als *Strategie* wird mitgeteilt: „Wörter ableiten und prüfen, ob es zwischen beiden Wörtern Unterschiede in der Aussprache gibt.“

### **3.6.2.5 Lernbereich D („Dopplung von Konsonanten“)**

In einigen Wörtern kommen Doppelkonsonanten (z.B. nn, ll, ck, tz) vor. Diese Doppelkonsonanten sind bei normaler Sprechweise in der Regel nicht hörbar (z.B. <dumm>), oder aber nur dann, wenn ein Schreiber die Verlängerungstechnik und die Silbentechnik sicher beherrscht (z.B. <du[m oder mm?]> <dü[m oder mm?]er> <dü[m]> - <[m]er> also: <du[mm]>). Im Rahmen des Trainings wird ein anderer Ansatz verfolgt, um diese Kompetenz zu erwerben: Der Lösungsalgorithmus sieht hierbei u.a. vor, dass die Länge des vorhergehenden Vokals sowie dessen Folgelaute abgehört werden sollen, um die Doppelkonsonanz zu entdecken (Schulte-Körne & Mathwig, 2004). Da bei einigen Worten (z.B. <rannte>) dieser Prozedur eine Ableitung auf die Grundform des Wortes (<rennen>) vorausgehen muss, können entsprechende Fehler nicht immer trennscharf zugeordnet werden. Im Rahmen der hier beschriebenen Konzeption werden diese Fehler als D\_1-Fehler bezeichnet. Fehler, die auf mangelnde D-Kompetenzen schließen lassen, sind daher beispielsweise <nenen> für <nennen>, <Bäker> für

<Bäcker> und <rante> für <rannte>, aber auch <Fallke> für <Falke>, <Fuss> für <Fuß> und <draussen> für <draußen>, weil auch diese Fehler (fälschliche Konsonatenverdopplung) auf einen unsicheren Umgang mit der Rechtschreibregel schließen lassen.

### Förderung der D-Kompetenz

Wenn Kinder über D-Kompetenz verfügen, sind sie in der Lage zu erkennen, wenn in einem Wort Konsonanten verdoppelt werden müssen, z.B. „Sonne“ oder „nennt“. Die Strategie zum Training von D-Kompetenz besteht darin, in der Grundform eines Wortes die Länge des ersten betonten Vokals abzuhören und zu prüfen, ob nach diesem ein oder zwei Konsonanten hörbar sind. Ist der Vokal kurz und anschließend nur ein Konsonant hörbar, muss dieser verdoppelt werden, z.B. „nennen“. Folgen auf einen kurzen Vokal hingegen zwei hörbare Konsonanten (z.B. „Falke“) oder ist der Vokal lang (z.B. „Hut“) oder ein Diphthong (z.B. „draußen“), darf der Folgekonsonant hingegen nicht verdoppelt werden. Diese Entscheidungsabfolge wird mithilfe der sog. ‚Zwei-Kästchen-Technik‘ (S. - 40 -) sequenziert. Dies geschieht mit der Absicht, die Komplexität für schwächere Lerner zu reduzieren, indem das Arbeitsgedächtnis durch zusätzliche Hinweise entlastet werden soll.

Kindern, die im Lernbereich D arbeiten, wird als *Ziel* mitgeteilt: „Wissen, wann man einen Konsonanten verdoppeln muss“ und als *Schreibstrategie*: „Die Länge des Vokals abhören und prüfen, wie viele Konsonanten danach hörbar sind“.

### Allgemeine Hinweise zum Training

Es wird deutlich, dass diese Lernziele damit nicht die Gesamtheit aller rechtschriftlichen Kompetenzen abbilden. Insbesondere werden im Rahmen des Trainings keine Vorsilben sowie keine Ausnahme- und Fremdwortschreibungen berücksichtigt. Vor dem Hintergrund, dass bei voll ausgebildeten alphabetischen und orthografischen Kompetenzen bereits ca. 90% der deutschen Wörter korrekt geschrieben werden können (alphabetisch: 60%, orthografisch: weitere 30%, vgl. Schneider & Berger, 2011), erschien diese vorgenommene Auswahl unter Berücksichtigung der spezifischen Zielgruppe des Trainings als angemessen.

Die Auswahl der bei der Trainingsentwicklung berücksichtigten schriftsprachlichen Phänomene erfolgte dabei auch in Anlehnung an die im Abschnitt *DARSTELLUNG AUSGEWÄHLTER INTERVENTIONSPROGRAMME* (S. 38) beschriebenen Trainings.

Bei der Auswahl der Kinder für die Fördergruppe findet anhand eines Kriterienkatalogs (vgl. *TEILNAHMEVORAUSSETZUNGEN*, S. - 9 -) vorab eine individuelle Abschätzung statt, ob die infrage kommenden Kinder unter Berücksichtigung ihres aktuellen Leistungsprofils



grundsätzlich von dem Training profitieren könnten. Sofern ein Kind wesentliche Voraussetzungen nicht erfüllt (z.B. auch die häufigsten Phonem-Graphem-Verbindungen sind noch unbekannt, Wörter können noch nicht synthetisierend erlesen werden), wird ein intensiveres Einzeltraining empfohlen und entsprechende Kontaktadressen genannt.

Die Festlegung der Reihenfolge der vier Lernziele durch die Lehrkraft erfolgt individuell auf der Basis der Ergebnisse der mittels des STATE-S durchgeführten qualitativen Fehleranalyse sowie unter Beachtung der aktuellen emotionalen und motivationalen Ausgangslage des Kindes. Zwar wird den Lehrkräften im [FU] eine Reihenfolge vorgeschlagen (beim gleichzeitigen Vorliegen alphabetischer (*LD, LG*) und orthografischer (*WA, A, D*) Probleme sollten zuerst die alphabetischen Fehler bearbeitet werden), die endgültige Entscheidung treffen sie jedoch selbst.

Das eigentliche Rechtschreibtraining ist eingebettet in einen jeweils gleichbleibenden Ablauf der Förderstunde, der aus zwölf in einem Durchführungsmanual beschriebenen Ablaufschritten (=ABS) besteht (vgl. *ABLAUFSCHRITTE DES TRAININGS*, S. - 12 -). *Lehrkräfte* werden im Rahmen einer dreitägigen manualisierten Fortbildung mit den Abläufen des Trainings vertraut gemacht (vgl. *LEHRKRÄFTETRAINING*, S. - 163 -). Die Einführung in die Abläufe und jeweiligen Anforderungen der einzelnen Ablaufschritte *für die Kinder* erfolgt im Rahmen der ersten fünf Trainingsstunden, wobei ebenfalls konkrete Vorschläge zur schülerbezogenen Implementation formuliert werden (S. - 169 -).

Mit den verschiedenen Ablaufschritten sind unterschiedliche pädagogisch-psychologische Zielsetzungen verbunden, die aus den zuvor dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnissen abgeleitet worden sind. Während des sechsten und siebten Ablaufschritts findet das Rechtschreibtraining statt. Dieses besteht aus zwei zentralen Übungseinheiten.

(1) Die Ziele der sogenannten ‚*Wortlistenübung*‘ (S. - 27 -), die von allen Kindern gemeinsam durchgeführt wird, bestehen im Training korrekter Sprechmuster (Reuter-Liehr, 2016) sowie im Aufbau und Automatisierung orthografischer Lösungsalgorithmen, die visuell anhand eines Entscheidungsbaums dargestellt werden (vgl. Reuter-Liehr, 2006; Scheerer-Neumann, 1988; Schulte-Körne & Mathwig, 2004). Das Übungsmaterial besteht in „phänomenspezifischen“ Wortlisten, (bspw. nur Wörter, die eine Auslautverhärtung im Endmorphem aufweisen). Da diese Übung so gestaltet ist, dass mit ihr gleichzeitig Kompetenzen der lautsprachlichen Durchgliederung, der Wortumformung und der Groß- bzw. Kleinschreibung

gefördert werden, sollen Kinder von dieser Übung profitieren, selbst wenn die jeweils gewählte Wortliste nicht direkt mit ihren eigenen aktuell bearbeiteten Lernzielen korrespondiert.

(2) Als weitere zentrale Übungsform werden von den Kindern selbstständig (eigens für das Training entwickelte) Arbeitsblätter, sogenannte inTex-Hefte (inTex = individuelle Textbearbeitung, S. - 128 -) selbstständig bearbeitet, die eine eigenständige Erfolgsüberprüfung ermöglichen (Scheerer-Neumann, 1988). Für jedes der 27 möglichen Lernziele stehen inTex-Hefte zur Verfügung, die innerhalb eines Lernziels nicht aufeinander aufbauen. Die Kinder bearbeiten genau so viele Hefte, wie sie zur vollständigen Kompetenzerreichung benötigen, wobei eine Kompetenz als abgesichert gilt, wenn drei aufeinanderfolgende Übungshefte fehlerfrei bearbeitet werden konnten *und* ein phänomenspezifisches Abschlussdiktat mit mindestens 9 von 10 möglichen Punkten abgeschlossen wurde. Das Verfahren wurde in Anlehnung an die Gate-Item-Technik entwickelt (Kossow, 1972) und ausführlicher im Abschnitt ‚*Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung*‘ (S. - 83 -) beschrieben.

Eine weitere Orientierung an das Rostocker Lese-Rechtschreibtraining (Kossow, 1972) besteht in der Berücksichtigung des Gestaltungsprinzips der lerninhaltsunabhängigen (*universellen*) Übungsmaterialien: Unabhängig vom jeweiligen Lernziel ist der Aufbau / die Struktur der inTex-Hefte jeweils gleich gestaltet, so dass ein späterer Lernzielwechsel nicht die Orientierung innerhalb der Bearbeitungsreihenfolge und –weise behindert: (a) Zunächst werden Wörter dargeboten, die das zu dem Lernziel gehörende rechtschriftliche Phänomen enthalten. Die Übungen beinhalten in einem ersten Schritt die mehrmalige Anwendung eines für dieses Lernziel relevanten Handlungsalgorithmus, der zu einer Entscheidung zwischen jeweils zwei angebotenen alternativen Schreibweisen führt. In einem zweiten Schritt soll aus einer Liste von drei Wörtern ein Wort detektiert werden, welches das entsprechende rechtschriftliche Phänomen *nicht* enthält. Durch diese Herangehensweise soll das Bewusstsein für das aktuell zu bearbeitende Phänomen geschärft werden. In einem weiteren Schritt soll erneut ein Wort aus drei Wörtern ermittelt werden, welches im Hinblick auf das aktuelle Phänomen falsch geschrieben ist. (b) Nach dieser Bearbeitung auf der Ebene einzelner Wörter folgt eine Bearbeitung des jeweiligen Rechtschreibphänomens auf der Textebene in zwei Stufen, die nacheinander bearbeitet werden. (1) Der zu bearbeitende Text enthält einerseits Wörter, die das Zielphänomen enthalten und für die jeweils zwei alternative Schreibweisen angeboten werden. Dabei werden die Kinder angewiesen, unter Zuhilfenahme des erworbenen Handlungsalgorithmus, die korrekte Schreibung zu ermitteln und das entsprechende Wort korrekt zu verschriften. (2)

Andererseits enthält der Text auch Wörter, die im Hinblick auf dieses Phänomen falsch geschrieben sind. Die Aufgabe der Kinder besteht auf dieser Stufe darin, diese Wörter zu detektieren, zu markieren und korrekt zu verschriften. Nach der Bearbeitung der gesamten inText-Übung ermitteln die Kinder eigenverantwortlich das Ausmaß ihrer Zielerreichung, indem sie ihre eigenen Ergebnisse mit rückseitig dargestellten Lösungen vergleichen und bepunkten. Punkte erhalten Kinder dann, wenn das Wort im Hinblick auf das jeweils bearbeitete Rechtschreibphänomen korrekt verschriftet worden ist. Andere Fehler wirken sich hingegen nicht auf den Punktwert aus. Da die Anzahl der maximal erreichbaren Punkte zwischen den verschiedenen Übungsheften variiert, müssen diese erreichten Punkte mithilfe einer (kindgerecht gestalteten) spezifischen Normtabelle umgerechnet werden, so dass vergleichbare Punktwerte zwischen 1 und 10 resultieren, die sich als relative Ausmaße der Zielerreichung darstellen lassen.

### 3.6.3 Förderung der Lern- und Leistungsmotivation im [FU]

Motivationale Dispositionen und Selbstkonzepte wurden als wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen identifiziert (Lauth et al., 2014). So führt ein positives Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten zu einer höheren Investition von Anstrengung und Ausdauer und wird damit zu einer wichtigen Triebfeder für selbstgesteuertem Lernen (Gold, Hasselhorn, Heuer & Rösler, 2011). Gerade vor dem Hintergrund der typischerweise negativen Motivationsentwicklung im Verlauf der Grundschule (Spinath & Steinmayr, 2008) sowie der Chronifizierung ungünstiger Leistungsmotivkonstellationen ab der fünften Klasse (Geppert, 1997), erhält die Aufforderung von Weinert (1982), Lernmotive und Lernkompetenzen gleichzeitig zu fördern sowie die Empfehlung von Hasselhorn und Mähler (2000), relevante Motivstrukturen gezielt zu modifizieren, besonderes Gewicht. Auf der lerntheoretischen Ebene erscheint diese Aufforderung nicht zuletzt deswegen angemessen, da die häufig beobachteten Transferprobleme bei der Übertragung des Gelernten (Schreblowski & Hasselhorn, 2001) u.a. durch ungünstige Konstellationen des individuellen Motivsystems erklärt werden können (Weinert, 1984).

Dies gilt auch für den speziellen Kontext von Rechtschreibförderung. Hier wurde der Effekt nachgewiesen, dass motivationale Darbietungs- und Durchführungsformen (etwa durch Sichtbarmachung des Zusammenhangs von Anstrengung und Leistung, Selbstbewertung und schwierigkeitsgestufte Staffelung des Lerngegenstands) Effekte spezifischer Rechtschreibförderung übertreffen (Rheinberg & Schliep, 1985). Im Hinblick auf das Design des Trainings

wurden dabei insbesondere die von Fries et al. (1999) berichteten Bestandteile motivförderlicher Trainings berücksichtigt: (1) Elemente, die Kinder darin unterstützen, sich realistische Ziele zu setzen, (2) Maßnahmen, mit denen günstige Kausalattributionen etabliert werden (internal bei Erfolg, zeitvariabel bei Misserfolg) und (3) Maßnahmen, mit denen eine günstige Selbstbewertungsbilanz erzeugt wird.

Gleichzeitig besteht Evidenz dafür, dass Maßnahmen der Motivförderung dann besonders erfolgversprechend sind, wenn sie leistungsthematisch akzentuiert sind (Fries et al., 1999) und sie demnach in die bereichsspezifischen kognitiven Fördermaßnahmen integriert sind (Rheinberg, 2010).

Auf zusätzliche spezifische Motivförderungsmodule oder –einheiten, bei denen etwa zunächst schulfernes Material, wie Sportübungen oder Spiele, eingesetzt werden (Fries et al., 1999) wurde verzichtet. Vielmehr bestand das Ziel darin, die motivförderlichen Prinzipien direkt auf das Rechtschreibtraining, d.h. auf die Gestaltung der Abläufe und die Auswahl der Übungen und Aufgaben anzuwenden. Bei der Auswahl der passenden Aufgaben wurden die von Rheinberg und Günther (2005) vorgeschlagenen Kriterien berücksichtigt: (1) eindeutig feststellbare Ergebnisse und Schwierigkeitsstafflung, (2) Abschneiden in Abhängigkeit von der eigenen Anstrengung sowie (3) kurze Bearbeitungsdauern der einzelnen Aufgaben, um die Zusammenhänge von Zielsetzung, Engagement und Leistungsergebnis salient zu machen.

Im Folgenden sollen exemplarisch einige wesentliche Maßnahmen zur Motivförderung dargestellt werden (für eine ausführlichere Darstellung wird auf das Durchführungsmanual im Band II verwiesen): Eine zentrale Maßnahme zur Förderung der Lernmotivation besteht darin, die Kinder selbstständig entscheiden zu lassen, wann und wieviel sie in jeder Stunde arbeiten möchten, da sie sich auf diese Weise deutlich als Verursacher ihres Lernens und ihrer Lernleistung erleben (DeCharms, 1973). Lernende sollen sich als kompetent erleben und häufiges Feedback erhalten, welches sie in dieser Auffassung bestärkt oder ihnen Hinweise auf noch bestehende Lücken zwischen dem aktuellen Stand und dem Zielzustand gibt. Diese Überlegungen zur Bedeutung unmittelbarer Rückmeldung wurden insbesondere bei der Entwicklung dieser beschriebenen Programmelemente berücksichtigt:

- ‚Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation‘ (S. - 79 -),
- ‚Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen‘ (S. - 90 -),
- ‚Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -)
- ‚ENTER-Methode‘ (S. - 111 -)

Mit der ‚An?ja!-Methode‘ (S. - 73 -) sowie mithilfe der ‚Ablaufschritte‘ 4 (S. - 23 -) & 5 (S. - 25 -) sollen die Autonomiebestrebungen der Kinder unterstützt werden, während vor allem durch die ‚Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation‘ (S. - 76 -) sowie mit dem ‚Ablaufschritt 11‘ (S. - 62 -) das lernbezogene Engagement der Kinder gesteigert werden soll. Die innere Überzeugung, dass ebendieses Engagement entscheidend für den persönlichen Erfolg ist, soll u.a. im Rahmen der ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -) angeregt werden. Zudem soll durch den Einsatz verschiedener weiterer Methoden das Kompetenzerleben gesteigert werden.

Eine realistische Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens soll gefördert werden, indem die Kinder im fünften Schritt (S. - 25 -) des zwölfschrittigen Ablaufs dazu aufgefordert werden, eigene Zielsetzungen, die sich auf ihre Gesamtarbeitszeit in der aktuellen Förderstunde beziehen, anzugeben, während die Lehrkraft ihrerseits in dem vierten Schritt (S.- 23 -) eine individuelle Einschätzung vornimmt. Die tatsächliche geleistete Arbeitszeit wird am Ende der Stunde gemeinsam reflektiert (siehe ‚Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen‘, S. - 87 -). Durch dieses Vorgehen sollen zugleich zu defensive Zielsetzungsstrategien („Schonungsstrategien“) vermieden werden, die etwa von Fries et al. (1999) berichtet wurden.

Günstige Kausalattributionen sollen etabliert werden, indem die Lehrkraft im elften Schritt (S. - 62 -) gemeinsam mit dem Kind die erreichten Leistungen analysiert und dabei nach Erklärungen für den Erfolg oder Misserfolg sucht. Sofern die Leistung einen individuellen Erfolg darstellt, werden lernförderliche Attribuierungen vorgenommen (z.B. hohes Engagement, Konzentration oder Fähigkeitsgewinne), andernfalls werden situative und/oder veränderbare Faktoren zur Erklärung herangezogen, wobei gemeinsam konstruktive Änderungsvorschläge für die nachfolgende Förderstunde entwickelt werden.

Eine günstige Selbstbewertungsbilanz soll u.a. durch die regelmäßig stattfindenden motivierenden Lernberatungsgespräche (vgl. ‚Lernberatung‘, S. - 81 -) hergestellt werden, in denen auf die bereits erreichten und dokumentierten Erfolge verwiesen wird.

Durch das Training soll die Selbstwirksamkeit und damit die Bereitschaft, in das Lernen zu investieren, gestärkt werden. Während durch die ‚An?ja!-Methode‘ (S. - 73 -) und den vierten Ablaufschritt (S. - 23 -) des Trainings vor allem die Selbststrategie der Selbstregulierung und persönlichen Kontrolle aktiviert werden sollen, bezwecken die ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -), das ‚Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen‘ (S. - 87 -), die ‚Methode des netten Zettels‘ (S. - 99 -), die ‚Methode der sozialen Verstärkung‘ (S. - 100 -), die ‚ENTER-Methode‘ (S. - 111

-), der ‚Ablaufschritt 11‘ (S. - 62 -) sowie die ‚GSU-Methode‘ (S. - 120 -) vor allem eine Steigerung der Zuversicht und Selbstwirksamkeit. Dabei ist anzumerken, dass die zuletzt genannte ‚GSU-Methode‘ auf die Steigerung der Zuversicht der Lehrkräfte abzielt, einen erfolgreichen und wirksamen Unterricht gestalten zu können. Diese bislang genannten Maßnahmen berücksichtigen insbesondere die Leistungen im Hinblick auf die geleisteten Arbeitszeiten, die mittels der Apparatur ‚An?ja!‘ (S. - 122 -) gemessen und innerhalb der Lerngruppe öffentlich gemacht werden.

Allerdings wurden die Kriterien von Rheinberg und Günther (2005) auch bei der Gestaltung der zentralen Übungsform, den „inTex-Übungen“ berücksichtigt. Durch ein Punktesystem, welches eine Selbstbewertung der eigenen Leistung erlaubt, wird das erste Kriterium des eindeutig feststellbaren Ergebnisses erfüllt. Die Schwierigkeitsstafflung ist durch die individuellen Förderpläne gegeben, bei denen die Lernziele grundsätzlich in aufsteigender Schwierigkeit festgelegt werden. Da diesen Lernzielen eine individuelle qualitative Diagnostik vorausgegangen ist, darf davon ausgegangen werden, dass die Zielerreichung vor allem von der eigenen Anstrengung des Kindes abhängt. Das Kriterium der kurzen Bearbeitungsdauer wurde berücksichtigt, indem die einzelnen Übungen etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch nehmen. Die Kinder bearbeiten daher in der Regel etwa drei bis fünf inTex-Hefte pro Förderstunde und erhalten ebenso häufig eine Rückmeldung über ihre Zielerreichung.

Darüber hinaus sollte bereits die Vorgabe, dass innerhalb des Schuljahres „nur“ vier spezifische Lernziele bearbeitet werden sollen, ein motivationsförderliches Treatment darstellen. Die Festlegung auf und Begründung für diesen Wert ergibt sich aus der Beobachtung, dass in der Regel vier bis fünf eingrenzbare Rechtschreibprobleme, z.B. die Großschreibung von Nomen, für etwa 50 % der individuellen Gesamtfehlerzahl eines Kindes verantwortlich sind und deckt sich u.a. mit den Befunden von Scheerer-Neumann (1988). Aus rechtschreibtheoretischer Perspektive ist dabei zu bemerken, dass die zur Bearbeitung der einzelnen Phänomene anzuwendenden alphabetischen (z.B. LD\_4 = Endung <-er>) und orthografischen (z.B. A\_1 = Auslautverhärtung am Wortende) Strategien zu Generalisierungseffekten *innerhalb* der eigenen Phänomengruppe (z.B. LD oder A) führen sollten. Im Beispiel der lautsprachlichen Durchgliederungsfähigkeit (LD) unterstützt etwa präzise Artikulation und das schreibbegleitende Mitsprechen (Pilotsprache) ebenso die korrekte Schreibung des silbentrennenden <h> (LD\_1) wie der Morphemendung <-el> (LD\_3). Ebenso führt eine Verinnerlichung der Strategie „Ableitungen bilden“ auch zu Verbesserungen im Hinblick auf Wörter, die Umlautschreibungen

enthalten (A\_3, z.B. Häuser) oder an deren Wortende ein <-h> steht (A\_5, z.B. Kuh). Die Vereinbarung von vier Lernzielen erweist sich für die motivierende Lernberatung mit den Kindern als hilfreiche Information, da sie einerseits die Aussage beinhaltet, dass eine intensive Mitarbeit voraussichtlich zu einer deutlichen Verringerung der individuellen Fehleranzahl führt. Dieses Treatment trägt damit der Forderung von Rheinberg und Schliep (1985) Rechnung, dass der Erwerb der Rechtschreibkompetenz aus Sicht der Kinder (wieder) zu einer machbaren Aufgabe werden muss und dadurch den „Charakter des unüberwindlichen Aufgabenberges verlieren“ müsse (S. 279). Gleichzeitig schützt sie die Kinder vor unrealistischen Erwartungen und damit vor potenziell demotivierenden Effekten.

Nicht zuletzt die Maßnahme, dass jedes Kind an seinen eigenen Lernzielen arbeitet und dafür die Zeit erhält, die es benötigt (vgl. - 83 -), kann als Methode der Motivförderung betrachtet werden, da nicht individualisierte Trainings in leistungsheterogenen Lerngruppen das Problem aufweisen, die Motivation der Leistungsstärkeren nicht abreißen zu lassen (Scheerer-Neumann, 1988).

#### **3.6.4 Förderung des selbstregulierten Lernens im [FU]**

Selbstreguliertes Lernen wird als eine wesentliche Bedingung individuellen Lernens und als eine wichtige Voraussetzung für die Effektivität des Unterrichts betrachtet (Weinert, 1982). Der Förderung der Selbststeuerung kommt in dem entwickelten Training eine umso deutlichere Bedeutung zu, da ein wesentlicher Anteil der Rechtschreibförderung in selbstständiger Einzelarbeit absolviert wird. Gemäß der Phasenmodelle des selbstregulierten Lernens (vgl. Pintrich, 2000; Schmitz, 2001; Zimmerman, 2000), welche selbstregulatorische Aktivitäten gemäß ihrer zeitlichen Positionierung im Handlungsablauf differenzieren, wurde der Trainingsablauf in verschiedene Phasen unterteilt, in denen diese Aktivitäten explizit gefordert und unterstützt werden (siehe *GROBGLIEDERUNG DER ABLAUFSCHRITTE IN DREI PHASEN*, S. - 12 -):

1. Vor Beginn der Übungsphase stehen Aktivitäten der Zielsetzung und Handlungsplanung im Vordergrund, indem die Kinder
  - a. reflektieren, welche Kompetenzen sie durch ihre Übungen erwerben und
  - b. ein individuelles Anspruchsniveau, bezogen auf die Gesamtzeit der eigenen Mitarbeit, für die aktuelle Übungseinheit festlegen.
2. Während der Aufgabenbearbeitung überwachen die Kinder ihre Strategieweiterführung und ihr Arbeitsverhalten, indem sie

- a. Entscheidungsaufgaben anhand eingeübter Handlungsalgorithmen, die auch ein leises Mitsprechen der Lösungswege beinhalten, lösen und ihre Ergebnisse selbstständig mit den korrekten Lösungen vergleichen und
  - b. autonom über ihre Mitarbeit entscheiden und ihre Entscheidung anhand der Apparatur „An?ja!“ anzeigen und messen.
3. Nach Abschluss der Übungsphase reflektieren die Kinder ihre Arbeitsergebnisse (Arbeitszeiten, Arbeitsverhalten und Kompetenzfortschritte) und schlussfolgern, welche Konsequenzen sich daraus für die nachfolgenden Übungseinheiten ergeben.

Insbesondere mit der Maßnahme, dass Schüler ihr Arbeitsverhalten selbstständig planen und überwachen, wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass jeder Unterrichtserfolg vor allem von der aktiv genutzten Lernzeit der Schüler abhängig ist (Weinert, 1982) und dass das Wissen um die Möglichkeit der eigenen Kontrolle für den Einsatz selbstregulierten Verhaltens eine unabdingbare Voraussetzung ist (Werlen & Bergamin, 2012). Gleichzeitig sollte sich eine solche Maßnahme vorteilhaft auf die Entwicklung von Lernmotivation auswirken, da sich die Schüler dadurch als Verursacher ihres Lernens und ihrer Lernleistung erleben können (DeCharms, 1973).

Als Maßnahme der *gruppenbezogenen* Selbststeuerung, bzw. Selbstorganisation kann auch die Etablierung von drei sozialen Rollen („Lichtwächter“, „Manager“ und „Ruhechef“, vgl. *SOZIALE ROLLEN IM TRAINING*, S. - 92 -) betrachtet werden, die in jeder Stunde von drei Kindern übernommen werden. Die mit diesen Rollen verbundenen Funktionen dienen der Organisation und Steuerung des Gruppenprozesses und sollen somit auch die Lehrkraft entlasten.

### **3.6.5 Implikationen der Forschungslage zu weiteren Determinanten**

Im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen wird dargestellt, auf welche Weise die im Kapitel *EMPIRISCHE BEFUNDE ZU WEITEREN RELEVANTEN DETERMINANTEN* (S. 90) beschriebenen Erkenntnisse Eingang in die vorliegende Trainingskonzeption gefunden haben.

#### **3.6.5.1 Lernintentionen und Erfolgskriterien**

Die erkannte Notwendigkeit der Festlegung von anspruchsvollen *Zielen* (vgl. S. 91) zeigt sich an zahlreichen verschiedenen Stellen der Trainingskonzeption. In besonderer Weise zeigt sich der Einfluss dieser Erkenntnisse in der Art und Weise der individuellen Förderplanung, in dessen Rahmen für jedes Kind vier individuell anspruchsvolle Lernziele festgelegt und in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden (vgl. *LERNZIELHIERARCHISIERUNG*, S. 92).



Im Verlauf des Trainings werden diese Lernziele nacheinander mithilfe der ‚*Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung*‘ (S. - 83 -) bearbeitet. Um sicherzustellen, dass dem Kind diese Ziele, insbesondere dessen jeweils aktuelles Ziel, bewusst ist, werden diese Ziele zu Beginn des Trainings mit dem Kind besprochen (vgl. S. - 169 -). Zudem wird im Rahmen Förderung das Lernzielbewusstsein im ‚*Ablaufschritt 3*‘ (vgl. S. - 20 -) regelmäßig geprüft und ggf. (wieder-) hergestellt. Mit dieser Maßnahme soll auch die Selbstverpflichtung angeregt werden. Dasselbe Ziel wird sowohl durch die ‚*An?ja!-Methode*‘ (S. - 73 -), durch die die Autonomie des Kindes gefördert werden soll, als auch durch den ‚*Ablaufschritt 5*‘ (S. - 25 -) verfolgt. Der Weg zur Erreichung der Ziele wird im Rahmen der ‚*Lernberatung*‘ (vgl. S. - 81 -) beleuchtet. Die Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die zu einem Anstreben persönlicher Bestleistungen führen kann, wird durch die ‚*Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation*‘ (S. - 76 -), die ‚*Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation*‘ (S. - 79 -), das ‚*Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen*‘ (S. - 87 -), bei der das „persönlich Beste“ die Grundlage der Lehrererwartung darstellt (vgl. S. - 87 -), die ‚*ENTER-Methode*‘ (S. - 111 -) sowie durch die ‚*Ablaufschritte*‘ 10 (vgl. S. - 61 -) und 11 (vgl. S. - 62 -) angeregt. Um die Wirkung der Ziele zu vergrößern, soll mittels der ‚*Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)*‘ (S. - 115 -) auch die Aufmerksamkeit von Eltern und Klassenleitungen auf die jeweiligen Lernziele des Kindes gelenkt werden.

Die Erkenntnisse über die Wirkungen von *Lehrererwartungen* (vgl. S. 92) haben das Training in verschiedener Weise geprägt. So werden bspw. im Rahmen der ‚*Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung*‘ (S. - 83 -) angemessene, überprüfbare und anspruchsvolle Erwartungen gestellt. Die häufig bei der spezifischen Zielgruppe eher impliziten negativen oder niedrigen Erwartungen werden durch die ‚*GSU-Methode*‘ (S. - 120 -) kritisch reflektiert. Durch das ‚*Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen*‘ (S. - 87 -) werden Erwartungen transparent gemacht und machen eine Begründung erforderlich, wodurch der Lehrkraft erneut ihre eigenen Erwartungen und ggf. Vorurteile gegenüber dem Kind bewusst werden sollen. Diese Erwartungen und Vorbehalte können reduziert werden, indem Lehrkraft und Schüler in Kontakt miteinander gebracht werden. Dies wird u.a. durch die ‚*Lernberatung*‘ (S. - 81 -) fokussiert. Durch die ‚*ENTER-Methode*‘ (S. - 111 -) wird ebenfalls eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und Vorbehalten angeregt. Die ‚*Methode des beschreibenden Lobens*‘ (S. - 107 -) trägt wiederum der Erkenntnis Rechnung, dass es nicht auf das Lob selbst, dessen Häufigkeit oder zeitliche Abfolge, sondern vielmehr auf dessen

Informationsgehalt ankommt, wenn es einen positiven Einfluss auf das Lernverhalten und den Lernerfolg von Schülern haben soll. Durch den ‚Ablaufschritt 11‘ (S. - 62 -) soll die Wirkmächtigkeit der Lehrererwartungen reduziert werden, indem das Kind angeleitet wird, die Bewertung der eigenen Leistung anhand der eigenen Erwartungen an sich selbst vorzunehmen. Auch durch die Art und Weise, wie der Prozess der Auswahl der Kinder für die Trainingsgruppe gestaltet ist, sollen Erwartungseffekte präventiv verhindert werden: (a) Indem die Auswahl gemeinsam mit den Klassenleitungen erfolgt und dabei sämtliche relevante Informationen über das Kind berücksichtigt werden sollen und (b) das Etikett „Lernstörung“ für eine Zuweisung zur Lerngruppe nicht notwendig ist, können laut Hattie (2015) Erwartungseffekte reduziert werden. Ebenfalls ein Ergebnis der Analysen Hatties (ebd.) ist, dass im Rahmen der Lehrerfortbildung (vgl. *LEHRKRÄFTETRAINING*, S. - 163 -) ein besonderer Fokus auf die Darstellung der Rechtschreibschwierigkeiten als veränderbar und nicht dispositionell gelegt wird.

#### 3.6.5.2 Steuerung der Lernhandlungen

Aufgrund der großen Wirksamkeit des *Mastery-Learning* (vgl. S. 93) im Bereich der Grundschule sowie bei leistungsschwachen Lernenden, wurde entschieden, dass die mit dem *Mastery-Learning* verbundenen Maßnahmen und Vorstellungen das Grundgerüst der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Trainingskonzeption darstellen sollten. Insofern lässt sich die Förderkonzeption insgesamt als Ansatz beschreiben, der dem *Mastery-Learning* weitgehend entspricht. Diese Entsprechungen zeigen sich in zahlreichen verschiedenen Aspekten: Die erforderliche Vielzahl an Feedbackschleifen werden durch die ‚*Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation*‘ (S. - 79 -) sowie den ‚*Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen*‘ (S. - 90 -) realisiert. Die ‚*Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung*‘ (S. - 83 -) entspricht der Vorstellung, dass die Zeit variabel gehalten werden muss, so dass die Kinder diejenige Zeit erhalten, die sie zur sicheren Beherrschung benötigen, bevor sie mit einem neuen Lernziel fortfahren. Ebenfalls ist ein Bestandteil dieser Methode, dass das Erreichen des Lernziels durch formative Tests überprüft (vgl. ‚*Abschlussdiktate*‘, S. - 142 -) und ergänzender Unterricht zu nicht erlangten Zielen durchgeführt wird. Ebenfalls umgesetzt wurde die Forderung, dass einer Einheit Tests vorangehen, durch den die Lücken und Stärken identifiziert werden (vgl. Testverfahren ‚*STATE-S*‘, S. - 135 -). Die Bearbeitung der Lernziele erfolgt in ‚*Ablaufschritt 7*‘ (S. - 33 -) in Form personalisierter Übungen (vgl. ‚*inTex-Übungen*‘, S. - 128 -). Auch diese Übungen sind beeinflusst durch die Vorstellungen

des Mastery-Learning, da sie – realisiert über ein Punktesystem- eine Rückmeldung über das Ausmaß der aktuellen Zielerreichung geben und auf diese Weise eine zusätzliche Feedbackschleife darstellen. Ein Unterschied besteht in dem hohen Ausmaß an Individualisierung des Trainings in dem Sinne, dass jedes Kind seinen eigenen Förderplan bearbeitet. Aus diesem Grund weist das entwickelte Training eine noch größere Übereinstimmung mit Kellers personalisiertem Instruktionssystem (vgl. S. 94) auf.

Rechtschreibkompetenz setzt im Wesentlichen das Beherrschen von rechtschriftlichen *Strategien* voraus (Schulte-Körne, 2021). Insofern ermutigen die Ergebnisse Hatties (2015) dazu, einen didaktischen Ansatz zu verfolgen, der das *Lehren von Strategien* (vgl. S. 95) in den Vordergrund des pädagogischen Handelns stellt. Die Vermittlung der Rechtschreibstrategien erfolgt auf verschiedene Weise und ist stark durch die berichteten Erkenntnisse über wirksame Unterrichtsmodelle beeinflusst worden: In den ‚*inTex-Übungen*‘ (vgl. S. - 128 -) wurden die Elemente Sequenzierung, Strategie-Instruktion, drillartiges Üben und Schritt-für-Schritt-Vorgaben realisiert. Diese Beschreibungen treffen auch auf die Gestaltung der ‚*Wortlistenübung*‘ zu, die im ‚*Ablaufschritt 6*‘ (S. - 27 -) durchgeführt wird. Die Mitteilung der Unterrichtsziele an die Lernenden und deren Eltern wurde ebenfalls berücksichtigt (siehe Implementationsmanual, S. - 250 -).

Da es sich bei Rechtschreibstrategien um kognitive Strategien (Moll et al., 2014) handelt und die Methode des *lauten Denkens* (vgl. S. 95) erfolgreich bei der Vermittlung kognitiver Strategien ist (Scheerer-Neumann, 1988; Kossow, 1991), wurde diese Methode in das Training integriert. Besonders deutlich findet sich diese Methode in der ‚*Wortlistenübung*‘ wieder, die im ‚*Ablaufschritt 6*‘ (S. - 27 -) durchgeführt wird.

In vielerlei Hinsicht sind die Erkenntnisse zur *Direkten Instruktion* (vgl. S. 95) in die Trainingsentwicklung eingeflossen. So finden sich in den Methoden und Ablaufschritten zahlreiche Elemente, die die Vorgaben und Gelingensbedingungen für die Direkte Instruktion umsetzen. So waren etwa die beschriebenen sieben Hauptschritte Vorbild für die Gliederung des Trainings in zwölf feste Ablaufschritte, wobei die Vor- und Nachbereitung außerhalb der zwölf Schritte stattfindet. Während durch den ‚*Ablaufschritt 1*‘ (S. - 16 -) die Aufmerksamkeit auf die Stunde gelenkt werden soll, werden im ‚*Ablaufschritt 3*‘ (S. - 20 -) die Lernintentionen bewusst gemacht und Selbstverpflichtung angeregt. Im ‚*Ablaufschritt 7*‘ (S. - 33 -) wird Wert darauf gelegt, dass die Lernenden die Übungen richtig bearbeiten und in die Lage versetzt werden, dies auch bewerkstelligen zu können. Das Verständnis wird mithilfe von

„Abschlussdiktaten“ überprüft (vgl. S. - 142 -), bevor ein Schüler inhaltlich voranschreitet. Die Lehrkraft geht in dieser Phase herum und unterstützt die Lernenden und gibt Feedback (vgl. „Methode des beschreibenden Lobens“, S. - 107 -). Dies entspricht weitgehend der Phase des angeleiteten Übens. Weitere Einflüsse der Methode der Direkten Instruktion auf das entwickelte Rechtschreibtraining bestehen in den „Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation“ (S. - 79 -), in deren Rahmen das Verständnis regelmäßig überprüft wird sowie in den „Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“ (S. - 90 -), die vorrangig das Ziel verfolgen, Lernintentionen und Erfolgskriterien transparent zu machen. Der siebente Hauptschritt, das unabhängige Üben, dessen wesentliches Ziel in der Dekontextualisierung des Gelernten besteht, wird durch die „Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)“ (S. - 115 -) realisiert.

Obwohl das zu entwickelnde Training nicht explizit für *Lernende mit besonderem Förderbedarf* (vgl. S. 96) konzipiert werden sollte, war zu doch zu erwarten, dass der Anteil an leistungsschwachen Kindern relativ gesehen höher sein würde als in den Regelklassen der jeweiligen Schulen. Aus diesem Grund war es naheliegend, die Befundlage zu Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf zu sichten und bei der Entwicklung zu berücksichtigen. Die allgemeine Richtung der Ergebnisse entspricht weitgehend bereits an früherer Stelle berichteten Ergebnissen und Schlussfolgerungen für die Entwicklung des Trainings. Aus der spezifischen Perspektive der oben beschriebenen Ergebnisse für Kinder mit besonderen Förderbedarfen ist jedoch hinzuzufügen, dass mit der „Lernberatung“ (S. - 81 -), den „Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“ (S. - 90 -), der „Methode des netten Zettels“ (S. - 99 -), der „ENTER-Methode“ (S. - 111 -) sowie dem „Ablaufschritt 11“ (S. - 62 -) versucht wird, die gelernten Selbst-Zuschreibungen i.S.v. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Anstrengungsbereitschaft positiv zu beeinflussen. Darüber hinaus weisen diese Forschungsergebnisse erneut auf die Nützlichkeit von Sequenzierung (vgl. „Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“, S. - 83 -), drillartigem Wiederholungs-Üben und Kontrolle der Aufgabenschwierigkeit durch Hinweise (vgl. „Wortlistenübung“ in „Ablaufschritt 6“, S. - 27 - sowie Aufbau der „inTex-Übungen“, S. - 128 -) hin.

Die Herstellung möglichst großer *Klarheit* und *Eindeutigkeit* (vgl. S. 96) wurden als wesentlich für den Erfolg des Trainings betrachtet. Aus diesem Grund sind verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, um die Eindeutigkeit des Lehrerhandelns zu erhöhen. Durch die „Lernberatung“ (S. - 81 -), die „Methode des beschreibenden Lobens“ (S. - 107 -) sowie den

„Ablaufschritt 9“ (S. - 58 -) soll eine klare Bewertung des Lernverhaltens ermöglicht werden. Währenddessen erzeugt die Lehrkraft durch den „Ablaufschritt 4“ (S. - 23 -) Klarheit über ihre eigenen Erwartungen an das Kind. Eine Erhöhung der Klarheit der Lehrkraft ist ein Ziel der „GSU-Methode“ (S. - 120 -), da Reflexion als geeignetes Mittel zur Herstellung eigener Klarheit betrachtet wird. Im „Ablaufschritt 6“ (S. - 27 -) wird Klarheit hergestellt, indem die Lehrkraft die gemeinsame Übung anleitet, Beispiele gibt und den Prozess organisiert.

Die Erkenntnisse zum Einfluss der *Klassenführung* (vgl. S. 97) boten zahlreiche Ansatzpunkte zur Übersetzung in praktische Handlungsanleitungen und Methoden. Die Notwendigkeit klarer Regelungen und Verfahrensweisen wird dabei besonders deutlich. Im Training wurden diese Erkenntnisse, die die Klarheit von Regeln betonen, vor allem in der Etablierung der drei sozialen Rollen und deren Aufgabenbeschreibungen (vgl. „Soziale Rollen im Training“, S. - 92 -), der „Methode der stummen Aufforderung“ (S. - 102 -), die auch eine Gruppen-Notfallstrategie darstellt, sowie dem „Ablaufschritt 8“ (S. - 51 -) umgesetzt. Die Rückmeldung über die Angemessenheit des Verhaltens erfolgt insbesondere mithilfe der „Methode des beschreibenden Lobens“ (S. - 107 -), durch die Ausgestaltung der sozialen Rollen (vgl. S. - 92 -) sowie den „Ablaufschritt 9“ (S. - 58 -). Da die Lehrer-Schüler-Beziehungen als starke Moderatoren identifiziert worden sind, wird dem Aufbau und der Aufrechterhaltung dieser Beziehung durch den „Ablaufschritt 1“ (S. - 16 -) sowie den „Ablaufschritt 3“ (S. - 20 -) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Verbesserung der Klassenführung durch die Lehrkräfte ist einerseits Ziel der „GSU-Methode“ (S. - 120 -) und andererseits Ziel weiterer im Rahmen der Gesamtkonzeption vorgesehener Fortbildungsmaßnahmen (vgl. *QUALIFIZIERUNGSPHASE*, S. - 162 -). Da ein rasches Reagieren auf Verhaltensprobleme eine hohe Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft erfordert, sollen die Lehrkräfte zudem gleichzeitig durch die „An?ja!-Methode“ (S. - 73 -) sowie durch die Etablierung von sozialen Rollen (vgl. „Soziale Rollen im Training“, S. - 92 -) entlastet werden, damit sie der Anforderung eines angemessenen Situationsbewusstseins auch gerecht werden können.

Zur (auch präventiven) *Reduzierung von Unterrichtsstörungen* werden die „An?ja!-Methode“ (S. - 73 -) sowie die Etablierung der sozialen Rollen (vgl. „Soziale Rollen im Training“, S. - 92 -) betrachtet. Eine Maßnahme zur sozialen Verstärkung stellt die „Methode der stummen Aufforderung“ (S. - 102 -) dar. Verhaltenspsychologische Beratung ist Bestandteil der „Methode des beschreibenden Lobens“ (S. - 107 -) sowie des „Ablaufschritt 11“ (S. - 62 -). Demgegenüber können im „Ablaufschritt 8“ (S. - 51 -) kognitive Verhaltensmodifikationen angeregt werden.

Das Ziel, die *aktive Lernzeit* (vgl. S. 97) zu erhöhen, führte maßgeblich zu der Entwicklung der *„An?ja!-Methode“* (S. - 73 -) und, damit unmittelbar verbunden, zu der Entwicklung der Apparatur *„An?ja!“* (S. - 122 -). Dabei wurde davon ausgegangen, dass eine Erhöhung der aktiven, d.h. produktiven Lernzeit eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft erfordert. Dies sollte durch eine Erhöhung der Autonomie der Lernenden erreicht werden. Allerdings machte die Erhöhung der Autonomie einen Rahmen weiterer Maßnahmen und Regelungen erforderlich, wie bspw. die *„Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“* (S. - 90 -) oder den *„Ablaufschritt 10“* (S. - 61 -).

Die Erkenntnisse über die Wirkungen von *Konzentration, Ausdauer und Engagement* (vgl. S. 98) legten nahe, dass bei der Entwicklung des Trainings ein starkes Augenmerk auf die Sichtbarmachung des Lernens sowie der Erfolgskriterien sowie auf die Steigerung der aktiven Lernzeit gelegt werden sollte. Letzteres führte zu der Entwicklung der Idee der Anstrengungsmessung (S. - 76 -) und, damit verbunden, zu der Entwicklung der Apparatur *„An?ja!“* (S. - 122 -). Die Erkenntnisse über die Notwendigkeit der Sichtbarmachung des Lernens und der Erfolgskriterien wurde unter anderem berücksichtigt bei den *„Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation“* (S. - 79 -), der *„Lernberatung“* (S. - 81 -), dem *„Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen“* (S. - 87 -), den *„Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“* (S. - 90 -), den *„Ablaufschritten“* 4 (S. - 23 -), 5 (S. - 25 -) und 10 (S. - 61 -). Währenddessen finden sich in der *„Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“* (S. - 83 -), der *„Methode des Breddermann'schen Transfers (BTA)“* (S. - 115 -) sowie den beiden *„Ablaufschritten“* 3 (S. - 20 -) und 7 (S. - 33 -) stärker die Erkenntnisse über den Nutzen eindeutiger Lernintentionen für die Steigerung von Konzentration, Ausdauer und Engagement wieder.

Das *Peer-Tutoring* (vgl. S. 98) wird im Training vor allem durch die Etablierung der drei sozialen Rollen umgesetzt (vgl. *„Soziale Rollen im Training“*, S. - 92 -). Durch die Ausübung der Rollen werden die Kinder zu Managern des eigenen Lernens und des Lernens der anderen. Dabei schien der Hinweis wichtig, dass Peer-Tutoring wirksamer ist, wenn es als Ergänzung zur Lehrkraft durchgeführt wird. Aus diesem Grund übernehmen die Kinder zwar wichtige Funktionen, jedoch keine, die nur durch die Lehrkraft ausgeführt werden kann.

### 3.6.5.3 Gestaltung des Lernklimas

Die Erkenntnisse zur Bedeutung des *Klassenzusammenhalts* (vgl. S. 99) verweisen darauf, dass Maßnahmen zur Verstärkung des Gruppenzusammenhalts nicht nur

Randbedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens sind, sondern durchaus als zentral zur Steigerung der Lernleistung betrachtet werden können. Bei den Methoden, mit denen das Gefühl gestärkt werden soll, dass alle gemeinsam für positive Lernerfolge arbeiten, handelt es sich insbesondere um die ‚Methode der sozialen Verstärkung‘ (S. - 100 -), die ‚Methode der stummen Aufforderung‘ (S. - 102 -), die Etablierung der sozialen Rollen (vgl. ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -) sowie die ‚Ablaufschritte‘ 1 (vgl. S. - 16 -), 6 (vgl. S. - 27 -) und 12 (vgl. S. - 67 -). Demgegenüber sollen mit der ‚Methode des Themenparkplatzes‘ (S. - 104 -) und dem ‚Ablaufschritt 3‘ (S. - 20 -) vor allem die interpersonellen Beziehungen der Schüler untereinander, und mit der ‚Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -) die Lehrer-Schüler-Beziehungen positiv beeinflusst werden.

Nicht nur aufgrund des Effekts von *Lehrer-Schüler-Beziehungen* (vgl. S. 99), sondern auch aufgrund des ethischen Ziels, dass sich Schüler in der Schule wohlfühlen können, wird die positive Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen im Rahmen des Trainings sehr hoch priorisiert. Mit der ‚Methode der sozialen Verstärkung‘ (S. - 100 -), der Etablierung der sozialen Rollen (vgl. ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -) sowie dem ‚Ablaufschritt 9‘ (S. - 58 -) ermöglicht die Lehrkraft daher die Erfahrung, im Klassenzimmer anerkannt zu sein. Demgegenüber signalisieren die ‚Methode des Themenparkplatzes‘ (S. - 104 -) und die ‚Ablaufschritte‘ 1 (vgl. S. - 16 -) und 3 (vgl. S. - 20 -) ein persönliches Interesse an dem Kind und dass es mit seinen unterschiedlichen Facetten gesehen und willkommen geheißen wird. Ein Feedback im Hinblick auf die Selbsteinschätzung erhält das Kind durch das umgesetzte ‚Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen‘ (S. - 87 -). Mithilfe der ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -), der ‚Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -) sowie der ‚ENTER-Methode‘ (S. - 111 -) wird verdeutlicht, dass der Lehrkraft das Lernen jedes Einzelnen wichtig ist.

Die Qualität der *Schüler-Schüler-Beziehungen* (vgl. S. 99) und die gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sind wichtige Faktoren für gelingende Lernprozesse. Dieses Erkenntnis wurde bei der Entwicklung des Trainings an unterschiedlichen Stellen berücksichtigt. So zielt die ‚Methode der stummen Aufforderung‘ (S. - 102 -) sowie der ‚Ablaufschritt 3‘ (S. - 20 -) darauf ab, dass sich die Kinder der Lerngruppe gegenseitig und in ihren verschiedenen Facetten kennenlernen, wodurch die Qualität der Beziehungen verbessert werden soll. Die Unterstützung durch Peers wird insbesondere durch die Sozialen Rollen (vgl. ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -), die ‚Methode der stummen Aufforderung‘ (S. - 102 -) sowie die ‚Methode der sozialen Verstärkung‘ (S. - 100 -) realisiert.

Das Training *sozialer Kompetenzen* (vgl. S. 100) wird für den Erfolg des Förderprogramms als relevant betrachtet. Dieses Training findet in besonderer Weise durch die Etablierung der sozialen Rollen statt (vgl. *„Soziale Rollen im Training“*, S. - 92 -). Alle Kinder nehmen im Vorfeld an einem Training zur Einübung der sozialen Rollen statt (S. - 170 -). Während der Rollenausübung in der Stunde werden die Rolleninhaber durch die Lehrkraft „gecoach“t. Im *„Ablaufschritt 9“* (S. - 58 -) wird sozial kompetentes Verhalten verstärkt oder unangemessenes Verhalten in Gesprächen konstruktiv reflektiert. Neben der Förderung von sozialen Kompetenzen durch die sozialen Rollen, ermöglicht die auch die *„Methode des beschreibenden Lobens“* (S. - 107 -) eine unmittelbare Verstärkung sozial kompetenten Verhaltens.

#### 3.6.5.4 Feedback und formative Evaluation

Die zentrale Bedeutung von *Feedback* (vgl. S. 100) für Lernprozesse wird durch die beschriebenen Ergebnisse deutlich. Mit dem Ziel, eine Kultur des Feedbacks in der Lerngruppe zu erzeugen, wurden diese Erkenntnisse bei der Entwicklung der Methoden und Abläufe in verschiedener Weise berücksichtigt. Feedback wurde dabei (auch) so verstanden, dass es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird. Daneben wurde als ein weiteres Ziel von Feedback betrachtet, dass Lernende sich selbst Rückmeldungen über ihren eigenen Lernprozess geben können; dies in einer Weise, durch die ihnen ihr eigenes Voranschreiten bewusst wird. Es erschien wichtig, dass Möglichkeiten für Feedback auf den drei Ebenen Aufgabe, Prozess und Selbstregulation geschaffen werden. Die nachfolgende TABELLE 7 stellt das Ergebnis dieser Überlegungen dar und verbindet die entwickelten Methoden mit dieser Zielsetzung.

**Tabelle 7**

*Feedback auf drei Ebenen Aufgabe, Prozess und Selbstregulation*

<b>Feedback zur Aufgabe</b>	<b>Feedback zum Prozess</b>	<b>Feedback zur Selbstregulation</b>
„Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation“ (S. - 79 -)	„Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation“ (S. - 76 -)	„An?jal-Methode“ (S. - 73 -)
„Lernberatung“ (S. - 81 -)	„Lernberatung“ (S. - 81 -)	„Lernberatung“ (S. - 81 -)
„Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“ (S. - 83 -)	„Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“ (S. - 83 -)	„Methode des beschreibenden Lobens“ (S. - 107 -)
„Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“ (S. - 90 -)	„Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“ (S. - 90 -)	„ENTER-Methode“ (S. - 111 -)



„Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -)	„Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -)	„Ablaufschritt 4‘ (S. - 23 -)
„ENTER-Methode‘ (S. - 111 -)	„ENTER-Methode‘ (S. - 111 -)	„Ablaufschritt 11‘ (S. - 62 -)
	„GSU-Methode‘ (S. - 120 -), bezogen auf Lehrkräfte	
	„Ablaufschritt 9‘ (S. - 58 -)	
	„Ablaufschritt 10‘ (S. - 61 -)	
	„Ablaufschritt 11‘ (S. - 62 -)	

Die Entwicklung des Trainings wurde stark durch die Erkenntnisse über die hohe Wirksamkeit von *formativer Evaluation* (vgl. S. 102) beeinflusst. So erlauben eine Reihe von Methoden und Ablaufschritten eine Rückmeldung zu den Fragen „Wie komme ich voran?“ sowie „Wohin geht es anschließend?“. Dabei handelt es sich um die *Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation‘* (S. - 79 -), die *Lernberatung‘* (S. - 81 -), die *Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘* (S. - 83 -), die *Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen‘* (S. - 90 -) sowie die *Ablaufschritte 7‘* (vgl. S. - 33 -) und 10 (vgl. S. - 61 -). Auch wenn sich die *GSU-Methode‘* (S. - 120 -) auf die Lehrkräfte bezieht, wurde sie als Instrument entwickelt, mit dem formative Evaluation ermöglicht wird. Bei den Materialien, die zur formativen Evaluation eingesetzt werden handelt es sich um die *inTex-Übungen‘* (S. - 128 -), die *Umschlagmappe‘* (S. - 129 -), die eine grafische Darstellung des Fortschritts beinhaltet, das *Stundenprotokoll‘* (S. - 134 -), welches die Grundlage zur Dokumentation und Evaluation darstellt sowie die beiden Testverfahren *STATE-S‘* (vgl. S. - 135 -) und die *Abschlussdiktate‘* (vgl. S. - 142 -).

### 3.6.5.5 Qualitätsentwicklung im Bildungssystem

Bei der Planung der Inhalte und Struktur der *Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte* (vgl. S. 102), durch die diese in die Lage versetzt werden sollten, das Training in einer möglichst hohen Qualität durchführen zu können, wurden zahlreiche der beschriebenen Erkenntnisse berücksichtigt. So wurde die fachliche Begleitung / das Coaching der Lehrkräfte durch externe Moderatoren, die in gewisser Weise als externe Experten installiert worden waren, u.a. so umgesetzt, dass die Lehrkräfte die Anwendung der Methoden im Klassenzimmer beobachten konnten. Die dreitägige Fortbildung (vgl. *LEHRKRÄFTETRAINING*, S. - 163 -) vollzog sich über einen längeren Zeitraum (etwa vier Monate) und sie wurde von externen Experten durchgeführt. Im Rahmen der Fortbildung wurden aktivierende Methoden eingesetzt und es wurde

die grundsätzliche Veränderbarkeit der Schwierigkeiten, die die betroffenen Kinder haben, explizit hervorgehoben. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wurde sowohl durch die ‚GSU-Methode‘ (vgl. S. - 120 -), als auch in Intervisionstreffen (vgl. S. - 166 -) angeregt. Der sechste bei Hattie (2015) genannte Aspekt (Unterstützung durch die Schulleitung) wurde realisiert, indem die Teilnahme an dem Projekt durch die Schulleitung bestätigt werden musste, während die Teilnahme an Fortbildungen eine daran gekoppelte Bedingung darstellte.

Im Rahmen der Entwicklung der Trainingskonzeption stellten sich die Fragen, auf welche Weise die Lehrkräfte auf die eigenständige Förderung vorbereitet und wie sie dabei begleitet werden sollten. Neben dem Modus der Qualifizierung und Begleitung mussten darüber hinaus Fortbildungsinhalte festgelegt werden. In beiden Hinsichten wurden die Hinweise zum *Micro-Teaching* (vgl. S. 103) bei der Planung und Entwicklung des Fortbildungskonzepts berücksichtigt, auch wenn das Resultat keine Qualifizierung darstellt, die exakt *Micro-Teaching* entspricht. Stattdessen sind es einzelne Elemente, wie die nachfolgende Besprechung von Lektionen, wie sie durch die ‚GSU-Methode‘ (vgl. S. - 120 -) umgesetzt wird, die aus diesen Erkenntnissen abgeleitet worden sind. Auch bei der Heranführung der Lehrkräfte an die Abläufe des Trainings werden auf die berichteten Ergebnisse über die Effekte verschiedener Fortbildungsmethoden zurückgegriffen, indem der Ablauf der Förderstunde mit den Lehrkräften in Form einer Demonstration durchgespielt und besprochen wird (vgl. S. - 164 -). Ebenso werden alle drei Komponenten (Theorie, Demonstration und Praxis) in hohem Ausmaß im Rahmen der drei Fortbildungstage berücksichtigt (siehe Fortbildungsmanual, S. - 212 -).

Durch die ab dem Schuljahr 2015/16 eingeführte Regelung, dass das Training von zwei Lehrkräften durchgeführt wird, wurde *Team-Teaching* (vgl. S. 103) realisiert. Es wurde vermutet, dass dadurch Gefühlen der Überforderung entgegengewirkt werden kann, wodurch u.a. die Akzeptanz gegenüber der Maßnahme erhöht wird. Ein besonderer Wert des *Team-Teachings* wird im Rahmen des Trainings in der gemeinsamen strukturierten Unterrichtsreflexion (vgl. ‚GSU-Methode‘, S. - 120 -) gesehen, in der das eigene Handeln (kritisch) reflektiert und Lösungen für eventuell aufgetretene Probleme erarbeitet werden können.

Auch wenn das Ziel der Entwicklung des Trainings sicher nicht in einer *umfassenden Unterrichtsreform* (vgl. S. 103) bestand, so wurde den beschriebenen Erkenntnissen dennoch mit Blick auf die Implementation des Trainings in den Schulen eine hohe Beachtung geschenkt. Gerade der Aspekt der Akzeptanz seitens der durchführenden Lehrkräfte, aber auch durch das gesamte Kollegium einer Schule wurde als sehr wichtig beurteilt und führte zu einer

eigenen Phase im Rahmen der Implementationsstrategie (sog. ‚Beteiligungsphase‘, vgl. S. - 167 -). Auch die Voraussetzungen zur Teilnahme am Projekt seitens der Schulen (vgl. S. - 6 -) leiteten sich zumindest in Teilen von den Befunden zu umfassenden Unterrichtsreformen ab. Als besonders wichtig wurde jedoch der Bereich der permanenten Personalentwicklung betrachtet. Realisiert wurde dieses Ziel über initiierte Fortbildungen (S. - 163 -), die anschließend durch halbjährliche Intervisionstreffen (vgl. S. - 166 -) ersetzt werden.

### **3.7 Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Teil**

Sowohl der Entwicklungsprozess des Trainings [Förderuniversum] als auch dessen didaktische Ausgestaltung lassen sich als konsequent *praxisgetrieben* und *theoriegeleitet* beschreiben, indem sie die zuvor dargestellten theoretischen und empirischen Forschungsbefunde als grundlegend zur Bearbeitung der konkreten praktischen Zielsetzungen definierten.

Besondere Beachtung wurde dabei bereits etablierten und evaluierten Förderprogrammen geschenkt, die eine lerntheoretische Kongruenz mit dem aktuellen Forschungsstand über gestörte und ungestörte Schriftsprachprozesse aufweisen.

Modelle, wie das Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2018), das Teufelskreismodell von Betz und Breuninger (1987) oder das Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens (Hattie, 2015) machen jedoch darauf aufmerksam, dass es sich im Hinblick auf möglichst große und nachhaltige Fördererfolge als nützlich erweist, weitere Faktoren sowie deren Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Diese Faktoren sind im Rahmen der vorherigen Ausführungen aus einer lerntheoretischen und empirischen Perspektive dargestellt und im Rahmen der Trainingsentwicklung in praktische Handlungsanleitungen, Übungsformen, Strategien und Methoden umgesetzt worden. Eine detaillierte Beschreibung des Trainings ist im Band II dieser Arbeit zu finden.

## 4 Fragestellung und Hypothesen

Die Evaluation des Trainings im Hinblick auf dessen Wirkungen auf die Rechtschreibentwicklung erfolgte im Rahmen von drei Studien, die als aufeinander aufbauend konzipiert worden waren und den allgemeinen Prozess der Trainingsentwicklung empirisch begleiten und einrahmen sollten. Aus diesem Grund wurden die durchgeführten Studien vor allem als Methoden der *formativen* Evaluation im Rahmen des symbiotischen Entwicklungsprozesses aufgefasst.

### Studie 1

Im Rahmen der ersten Studie stand die Frage im Vordergrund, ob das Training in seiner zu diesem Zeitpunkt aktuellen Fassung (vgl. *PROGRAMMELEMENTE IM VERGLEICH (2014 BIS 2017)*, S. - 155 -) bereits nachweisbare Trainingsgewinne im Hinblick auf Rechtschreibkompetenzen aufweist. Dabei sah die Planung vor, dass die Erkenntnisse der ersten Studie in die weitere Programmentwicklung einfließen sollen. Dieser Nachweis sollte auf zwei Weisen erbracht werden: (1) Einerseits sollten die Rechtschreibentwicklungen der Trainingsgruppe denen einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt werden. (2) Da sich frühzeitig Zweifel an der tatsächlichen Aussagekraft der Werte der Vergleichsgruppen ergeben hatten (vgl. S. 161), sollten andererseits die vorhandenen Forschungserkenntnisse über übliche, also normalerweise zu erwartende Lern- und Leistungszugewinne binnen eines Schuljahres als zusätzliches Kriterium bei der Bewertung der Trainingseffekte (mit) berücksichtigt werden. So gibt etwa Hattie (2015) mit Verweis auf eigene Untersuchungen sowie auf Längsschnittstudien im Rahmen des National Assessment of Educational Progress (Johnson & Zwick, 1990) jährliche Effekte zwischen  $d = 0.24$  und  $d = 0.35$  auf Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen (in den Jahrgangsstufen 4 bis 13) an. Einen Zuwachs zwischen  $d = 0.20$  und  $d = 0.40$  bezeichnet Hattie (2015) denmach als durchschnittliche Lernleistung, während er Effekte von  $d = 0.40$  bis  $d = 0.60$  als überdurchschnittliche sowie Werte über  $d = 0.60$  als exzellente Lernleistungen interpretiert. Da es sich bei dem Training um eine den Schreibunterricht ergänzende Maßnahme handelt, sollten die Rechtschreibentwicklungen daher signifikant über  $d = 0.40$  liegen.

Ebenfalls von hohem Interesse war die Fragestellung, inwiefern sich die Programmelemente auf die Entwicklung motivationaler Variablen auswirken würden, da die Förderung der motivationalen Lernbedingungen explizit bei der Trainingsentwicklung berücksichtigt worden war. Aufgrund verschiedener organisatorischer Schwierigkeiten bei der Datenerhebung (vgl.

S. 161), musste jedoch auf die entsprechenden Erhebungen verzichtet werden. Es wurden demnach folgende Hypothese überprüft:

*Hypothese 1:* Die Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1) der Trainingsgruppe des Jahres 2014/15 ist nach einem Jahr Training besser als die Rechtschreibleistung der Vergleichsgruppe.

*Hypothese 2:* Die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1 und in der Parallelform zu T2) der Trainingsgruppe übertrifft den üblichen jährlichen Schulbesuchseffekt von  $d = 0.4$ .

## Studie 2

Das Ziel der zweiten Studie bestand in der Überprüfung der Fragestellung, ob durch die zusätzlichen und / oder veränderten Programmelemente wie die ‚Wortlistenübung‘ (S. - 27 -) oder die ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ (S. - 83 -) die Trainingseffekte auf die allgemeinen Rechtschreibkompetenzen sowie die mit diesen Methoden adressierten Schreibstrategien verbessert werden konnten. Hierzu sollten einerseits die Trainingsgruppen aus 2015/16 mit denen des Vorjahres im Hinblick auf ihre allgemeinen und spezifischen Rechtschreibentwicklungen verglichen werden (Studie 2A). Andererseits sollte die Effektivität der eingesetzten Übungsmaterialien und –methoden auf die spezifisch und individuell trainierten Schreibkompetenzen überprüft werden, indem die Kompetenzgewinne der individuell trainierten Lernbereiche den Entwicklungen in nicht trainierten Bereichen gegenübergestellt wurden (Studie 2B). Diese Überlegungen führten zu den folgenden Hypothesen:

### Studie 2 A

*Hypothese 3:* Die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1 und in der Parallelform zu T2) der Trainingsgruppe des Jahres 2015/16 ist nach einem Jahr Training stärker ausgeprägt als die der Trainingsgruppe des Vorjahres (2014/15).

*Hypothese 4:* Insbesondere können durch die neuen Programmelemente die WA- und A-Kompetenzen effektiver gefördert werden. Es zeigt sich demnach eine höhere Fehlerreduktion in diesen Fehlerkategorien gegenüber der Trainingsgruppe des Vorjahres.

### Studie 2 B

*Hypothese 5:* Die Summe der Fehler in den trainierten Kompetenzen erfährt eine deutlichere Reduktion als die Gesamtfehlerhäufigkeiten der nicht-trainierten Kompetenzen.

*Hypothese 6:* Dieser Unterschied zwischen trainierten und nicht trainierten Kompetenzen (vgl. Hypothese 5) zeigt sich in *allen* spezifischen und individuell trainierten Schreibstrategien (LD, LG, WA, A, D).

### Studie 3

Im Rahmen einer dritten Studie (Schuljahr 2017/18) mit Schülern der vierten und fünften Klassen sollte einerseits überprüft werden, wie sich die inzwischen etablierten, teilweise allerdings noch modifizierten Programmelemente (vgl. *PROGRAMMELEMENTE IM VERGLEICH (2014 BIS 2017)*, S. - 155 -), auf die allgemeine Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen auswirken, wenn das Training nur innerhalb eines Schulhalbjahres durchgeführt wird. Andererseits bestand ein weiteres Ziel darin, die inhaltliche Übertragbarkeit der Trainingskonzeption auf vergleichsweise ältere Schüler (fünfte Klassen) zu überprüfen. Es wurden folgenden Hypothesen formuliert:

*Hypothese 7:* Die Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1) der Trainingsgruppen des Jahres 2017/18 ist nach einem halben Jahr Training stärker angestiegen als die Rechtschreibleistung der Vergleichsgruppe desselben Halbjahres.

*Hypothese 8:* Dieser Trainingsvorteil (vgl. Hypothese 7) tritt in vierten und fünften Klassen gleichermaßen auf. Beide Klassenstufen unterscheiden sich daher im Hinblick auf die Leistungssteigerungen nicht voneinander.

## 5 Methode

Da die durchgeführten Studien im Sinne der symbiotischen Implementationstrategie als formative Begleitforschung aufgefasst worden waren (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004), wird im Zusammenhang mit den einzelnen Studien jeweils auch auf wichtige Entwicklungsschritte, konkrete Implementationsschwierigkeiten und Erkenntnisse im Laufe des mehrjährigen Entwicklungsprozesses Bezug genommen. Diese Informationen werden sowohl für die Interpretation der Ergebnisse als auch für die Planung nachfolgender Evaluationsvorhaben als relevant erachtet.

### 5.1 Studie 1: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2014/15

Im Rahmen der ersten Studie wurden die Wirkungen des Trainings auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenzen bei Dritt- und Viertklässlern an Hammer Grundschulen überprüft.

#### 5.1.1 Allgemeiner Versuchsplan und Stichprobe

Alle Grundschulen in Hamm wurden über das Angebot zur Unterstützung bei der Einführung eines Rechtschreibtrainings informiert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass das Training nicht an allen Schulen gleichzeitig eingeführt werden würde, sondern die Einführung auf zwei Schuljahre verteilt stattfindet. Mithilfe eines Losverfahrens wurde schließlich festgelegt, ob eine Schule direkt im nachfolgenden Schuljahr 2014/15 mit dem Training begann (sog. „Startschulen“), oder erst im anschließenden Schuljahr 2015/16 (sog. „Warteschulen“). Den Warteschulen wurde mitgeteilt, dass auch sie bei der Datenerhebung berücksichtigt werden, indem die Rechtschreibleistungen aller Kinder der dritten und vierten Klassen erfasst werden. Neben den begrenzten Ressourcen zur Unterstützung der teilnehmenden Schulen, wurde dieses Verfahren auch gewählt, um die Rechtschreibentwicklungen der geförderten Kinder den Entwicklungen einer Vergleichsgruppe gegenüberstellen zu können. Allerdings wurde einerseits als Anreiz zur Teilnahme und andererseits aus ethischen Beweggründen vereinbart, dass auch die Klassenleitungen und Eltern von Kindern der Warteschulen individuelle Hinweise zur weiteren Förderung der getesteten Kinder erhalten (abgeleitet aus den Testergebnissen, s.u.) würden. Aus diesem Grund stellte die Vergleichsgruppe keine adäquate Kontrollbedingung dar. Als weiterer Anreiz wurde herausgestellt, dass das Training im Schuljahr 2015/16 in einer weiterentwickelten Version vorliegen würde, da die Erkenntnisse aus dem vorhergehenden Schuljahr 2014/15 im Rahmen der Weiterentwicklung des Trainings berücksichtigt würden. Dieses Vorgehen führte dazu, dass im Schuljahr 2014/15 die Rechtschreibleistungen

von 1.521 Kindern aus 67 dritten und vierten Klassen und 14 Grundschulen erfasst werden konnten. Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen zum Schuljahresbeginn wurden für dritte Klassen der DRT 2 (Müller, 2003a) und für vierte Klassen der DRT 3 (Müller, 2003b) in der jeweiligen Form A und zum Schuljahresende in der jeweils entsprechenden Parallelförm (Form B) eingesetzt. Bei diesen Testverfahren schreiben die Kinder im Satzzusammenhang diktierete Wörter (DRT 2: 32 Wörter; DRT 3: 44 Wörter) in dafür vorgesehene Lücken. Beide Verfahren wurden an großen Stichproben ( $N > 2.200$ ) normiert und weisen für die quantitative Auswertung (Anzahl fehlerfreier Wörter) gute Reliabilitäten (Testwiederholung und Testhalbierung jeweils  $r > .90$ ) sowie Validität (Korrelation mit Lehrerurteil  $r > .75$ ) auf. Beide Testverfahren waren in der Hammer Beratungs- und Förderlandschaft gängig. Die Entscheidung für eine erneute Testung mit den Parallelförm am Schuljahresende erfolgte vor dem Hintergrund, dass bei den Analysen die intraindividuellen Verbesserungen im Hinblick auf die unterschiedlichen *Fehlerqualitäten* berücksichtigt werden sollten und hierfür in diesen Hinsichten vergleichbare Wortlisten benötigt wurden.

Die Ergebnisse der Rechtschreibtestungen sowie die auf der Basis dieser Auswertungen abgeleiteten individuellen Förderhinweise wurden den Schulen (Warte- und Startschulen) mitgeteilt. Die konkrete Auswahl der Kinder für die Fördergruppe erfolgte in Eigenverantwortung der jeweiligen „Startschulen“. Die Kinder, die von den Lehrkräften *nicht* den Trainingsgruppen zugewiesen wurden, bildeten gemeinsam mit den Kindern der Warteschulen die Vergleichsgruppe. Dabei ergaben sich die folgenden Gruppenzusammensetzungen:

**Tabelle 8**

*Studie 1: Die Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2014/15)*

	<b>Trainingsgruppe</b>	<b>Vergleichsgruppe</b>
<b>n</b>	72	1449
<b>% Viertklässler</b>	40	48
<b>% Jungen</b>	61	47
<b>Rechtschreibtest<sup>10</sup> T1 (MW ± SA)</b>	-1.07 ± 0.68	-0.12 ± 0.89

Aufgrund der Größen- sowie der deutlichen Leistungsunterschiede der beiden Gruppen im Vortest wurde entschieden, mittels des statistischen *propensity score matching* – Verfahrens vergleichbare Gruppen zu bilden. Dabei wurde für jedes Kind aus der Trainingsgruppe ein

<sup>10</sup> z-standardisierte Werte



im Hinblick auf definierte Merkmale (hier: Ausgangsleistung, Klasse, Geschlecht) ähnliches Kind aus der Vergleichsgruppe ermittelt, indem ein Wert berechnet wird, in den alle Merkmale als Kovariaten eingehen (Propensity Score). Über das *nearest neighbour Verfahren* (Thommes, 2012) werden anschließend diejenigen Datensätze miteinander verbunden, die sich hinsichtlich dieses Werts ähnlich sind.

Die Diskussion zur Über- oder Unterlegenheit von Propensity Score Matching gegenüber den herkömmlichen Verfahren zur Kontrolle von kovariierenden Merkmalen ist noch nicht abgeschlossen (Elze et al., 2017). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung wurde das Matchingverfahren als geeignete Methode zur Bildung vergleichbarer Untersuchungsgruppen betrachtet (siehe TABELLE 9).

**Tabelle 9**

*Studie 1: Die gematchten Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2014/15)*

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe
<b>n</b>	72	72
<b>% Viertklässler</b>	40	40
<b>% Jungen</b>	61	56
<b>Rechtschreibtest<sup>11</sup> T1 (MW ± SA)</b>	-1.07 ± 0.68	-1.09 ± 0.65

Der Förderung mit dem Programm [Förderuniversum] begann aus organisatorischen Gründen an den verschiedenen Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zwischen September 2014 und Januar 2015 und dauerte bis zum Ende des Schuljahres an.

## 5.1.2 Konkrete Durchführung und Messdesign

### 5.1.2.1 Implementationsprozesse 2014/15

Die Darstellung der Implementationsprozesse folgt der Struktur des im Rahmen des mehrjährigen Gesamtvorhabens entwickelten Implementationsmanuals (siehe S. - 158 -). Da in dessen Entwicklung die zahlreichen Erkenntnisse aus den verschiedenen Implementierungen eingeflossen sind, wird im Rahmen der nachfolgenden Beschreibungen insbesondere auch auf die Abweichungen vom – aus heutiger Sicht - „idealtypischen“ Implementierungsprozess aufmerksam gemacht. Hierdurch soll der Forderung entsprochen werden, dass die unterrichtswissenschaftliche Forschung Wissen darüber bereitstellen sollte, welche Faktoren

<sup>11</sup> z-standardisierte Werte

Innovationen fördern oder hemmen und woran Implementationen scheitern können (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2007).

*Akquisephase:* Die Handlungsschritte der Akquisephase 2014/15 ähnelten denen, die im Implementationsmanual (S. - 250 -) beschrieben werden. Zunächst wurde die zuständige untere Schulaufsicht kontaktiert, um für Unterstützung für das Projekt zu werben. Diese lud den Verfasser zu Schulleiterdienstbesprechungen ein, in denen über das Vorhaben sowie die Möglichkeit einer Teilnahme informiert wurde. Im Zuge der Projektvorstellung wurden die Teilnahmebedingungen vorgestellt. Diese unterschieden sich jedoch z.T. noch von den später deutlich erweiterten Teilnahmebedingungen (vgl. *STRUKTURELLE UND ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN*, S. - 6 -). Durch die vergleichsweise niedrigen Teilnahmehürden sollten möglichst viele Schulen für eine Teilnahme an dem Projekt gewonnen werden. Besondere Teilnahmevoraussetzungen für Schülerinnen und Schüler (vgl. *VORAUSSETZUNGEN SEITENS DER SCHÜLER*, S. - 9 -) waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht definiert worden. Ihre Formulierung erfolgte infolge der Reflexionsprozesse des ersten Projektjahres. Ebenfalls abweichend vom Implementationsmanual wurden die Schulleitungen nicht auf die Möglichkeit einer Vorstellung des Projekts in ihren Kollegien hingewiesen (wenngleich dies dennoch von einigen Schulleitungen initiiert worden war). Allerdings stellte ein Lehrerkonferenzbeschluss im Schuljahr 2014/15 noch keine explizite Teilnahmevoraussetzung dar. Die interessierten Schulen meldeten ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt an den Verfasser. Diese Meldung erfolgte jedoch erst kurz vor Beginn der Sommerferien, so dass alle weiteren Schritte gegenüber der ursprünglichen Planung (s. Implementationsmanual) deutlich verspätet stattgefunden haben.

*Organisationsphase I:* Da das Projekt eine Unterstützung der Lehrkräfte durch externe Moderatoren (i.d.R. Studierende) vorsah, und zudem die Wichtigkeit und (und grundsätzliche Realisierbarkeit) einer Beauftragung von zwei Lehrkräften zu diesem Zeitpunkt noch nicht erkannt worden waren, sollte die Schulleitung lediglich *eine* Lehrkraft mit der Förderung und Koordinierung des Projekts an der Schule beauftragen. Diese Lehrkräfte wurden allerdings häufig nicht, bzw. nicht systematisch innerhalb des Kollegiums und gegenüber der Projektkoordination bekannt gemacht, sondern wurden erst durch Nachfragen in den Schulen ermittelt. Ebenso wurde die Festlegung der räumlichen und zeitlichen sowie aller weiteren strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Förderung noch nicht als Meilensteine definiert, sondern in der vollständigen Eigenverantwortung und ohne zusätzliche Unterstützung durch Anleitungen, Checklisten usw. durchgeführt. Die Einigung des Kollegiums auf ein

Auswahlverfahren zur Zusammenstellung der Lerngruppen entfiel im Rahmen des Projekts, da der DRT (DRT 2, Müller, 2003a; DRT 3, Müller, 2003b) als zentrales Instrument der Leistungsfeststellung festgelegt worden war. Abweichend von den im Implementationsmanual beschriebenen Schritten, wurden die Testungen im Rahmen des Projekts vor Beginn der Förderung vollständig durch externe Personen durchgeführt und ausgewertet. Die Bereitstellung der für die Förderung erforderlichen Materialien und Geräte erfolgte aufgrund verschiedener organisatorischer Verzögerungen im gesamten Projektablauf erst nach den Sommerferien, in einigen Schulen sogar erst nach den Herbstferien.

*Qualifizierungsphase:* Anstelle einer dreitägigen Fortbildung wurden die teilnehmenden Lehrkräfte in einer eintägigen Veranstaltung auf die Durchführung der Förderung vorbereitet. Da das allgemeine Qualifizierungskonzept die Begleitung und Unterstützung von Moderatoren (i.d.R. Studierenden) vorsah, stand in dieser Veranstaltung eine Vermittlung von allgemeinem Grundlagenwissen über Rechtschreibschwierigkeiten im Vordergrund. Praktische Anleitungen oder theoretische Begründungen für die einzelnen Elemente des Trainings waren demgegenüber keine Bestandteile dieser Fortbildung. Da einige Lehrkräfte im Verlauf des Jahres allerdings den Wunsch äußerten, über diese Aspekte Informationen zu erhalten, wurde eine weitere halbtägige Veranstaltung durchgeführt. Strukturierte Unterrichtsreflexionen (vgl. *GSU-METHODE*, S. - 120 -) zwischen Lehrkraft und Moderator fanden ebenso wenig statt, wie weitere Fortbildungsangebote. Darüber wurden die Lehrvideos, bspw. zum Ablauf der Förderstunde oder zur Durchführung der ‚inTex-Übungen‘ (S. - 128 -), erst im Verlauf des Schuljahres erstellt und standen folglich erst danach zu Verfügung. Demgegenüber fanden allerdings bereits mehrere Austauschtreffen statt, die jedoch eher formlos durchgeführt wurden. Größere Schwierigkeiten ergaben sich, als drei von vier Moderatoren beinahe gleichzeitig über den Jahreswechsel aus dem Projekt ausschieden. Dies war insofern folgenschwer, weil einige Schulen mit der konkreten Förderung erst kurz zuvor begonnen hatten. In der Folge konnten entgegen der vorherigen Ankündigung die meisten Schulen nur etwa in Abständen von drei oder vier Wochen in der Förderung personell unterstützt werden. Soweit möglich, wurde Unterstützung in Form von regelmäßiger telefonischer Beratung realisiert. Dennoch führte der kurzfristige Ausfall der bereits zugesagten personellen Unterstützung zu Unzufriedenheit bei den durchführenden Lehrkräften. Einige Lehrkräfte berichteten in der Folge von Gefühlen der Handlungsunsicherheit und Überforderung. Bis zum Ende des Schuljahres gelang es nicht, geeigneten Ersatz für die ausgefallenen Moderatoren zu finden.

*Organisationsphase II:* Das Verfahren zur Zusammenstellung der Lerngruppen unterschied sich im Rahmen des Projekts von dem im Implementationsmanual vorgeschlagenen Vorgehen. Die Durchführung der Testverfahren erfolgte unabhängig von der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit der Schulten („Startschulen“ vs. „Warteschulen“). So wurden zu Beginn des Schuljahres 2014/15 zunächst alle Kinder der dritten und vierten Klassen aller teilnehmenden Schulen (also der Warte- und der Startschulen) mit dem jahrgangsspezifischen DRT-Test (DRT 2 für dritte, DRT 3 für vierte Klassen) sowie einem ausführlichen Test zur Erfassung verschiedener Motivationsvariablen (siehe Fragebogen zur Erfassung motivationaler und Variablen, S. - 285 -) getestet. Zudem sollten die Kinder einen Fragebogen ausfüllen, in dem personenbezogene Variablen erfasst werden sollten (siehe Fragenbogen zur Erfassung von Personenvariablen, S. - 286 -). In diesem Zuge ergaben sich z.T. Irritationen seitens der Lehrkräfte, die in einigen Fällen nicht von ihren Schulleitungen über das Vorgehen informiert worden waren. Diese Situation führte etwa zu der später formulierten Voraussetzung eines Lehrerkonferenzbeschlusses zur Teilnahme an dem Projekt. Die Rechtschreibtests wurden anschließend von den Moderatoren qualitativ und quantitativ ausgewertet. Während die quantitative (und normierte) Auswertung in der Erfassung der *insgesamt* richtig oder falsch geschriebenen Worte bestand, wurden für die qualitative Auswertung *sämtliche Fehler* gezählt, die in den Schreibungen vorkamen und den schriftsprachlichen Phänomenbereichen *LD* (=lautsprachliche Durchgliederung), *LG* (=Laut-Graphem-Korrespondenzen), *WA* (=Wortarten), *A* (=Ableitungen) und *D* (=Doppelkonsonanz) zugeordnet. Für die jeweilige Zuordnung war demnach entscheidend, mithilfe welcher Schreibkompetenz der jeweilige Fehler hätte vermieden werden können. Dieses von May (1999) als *Graphemtreffermethode* bezeichnete diagnostische Verfahren ermöglicht genauere Erkenntnisse über die tatsächliche Ausprägung der Rechtschreibkompetenzen, als die bloße Anzahl insgesamt richtig oder falsch geschriebener Wörter (May, Malitzky & Vieluf, 2001) und hat daher höhere förderpraktische Relevanz.

Für alle Kinder (auch jene der Wartegruppen) wurden daraufhin an die Eltern gerichtete Übungshinweise sowie an die Klassenleitungen gerichtete Ergebniszusammenfassungen und Vorschläge zur weiteren Förderung des jeweiligen Kindes erstellt. Diese Rückmeldungen erschienen als ethisch geboten, da auch diejenigen Kinder von dem Projekt profitieren sollten, die (noch) nicht an der Förderung teilnehmen konnten. Im Zusammenhang mit der Testung ergab sich das Problem, dass manche Schulen die Eltern der Kinder nicht über die Maßnahme informiert hatten und in der Folge unsicher waren, inwiefern ein solches Vorhaben rechtmäßig

sei und in welcher Weise eine Zustimmungspflicht seitens der Eltern bestehe. In diesem Zuge wurde ein Elterninformationsschreiben (siehe Informationsschreiben für Eltern, S. - 287 -) formuliert, in dem das Vorhaben und dessen Ziele beschrieben und die durchgeführten Testverfahren genannt wurden. Dieses Schreiben wurde über die Klassenleitungen an die Eltern übermittelt. Als Reaktion auf die Befürchtungen der Lehrkräfte, wurde ab diesem Zeitpunkt von der Erfassung der Vornamen der Kinder (z.B. zur Zuordnung der Testergebnisse) abgesehen und stattdessen zufällige Code-Nummern zwischen 1 und 35 vergeben. Die Lehrkräfte wurden gebeten, eine Liste, in der die Nummern den Namen der Kinder zugeordnet werden sollten (siehe Kodierungslisten, S. - 288 -), auszufüllen und zu verwahren, um den Test, der am Ende des Schuljahres erneut durchgeführt werden sollte, den entsprechenden Kindern zuordnen zu können. In einigen Fällen gaben die Lehrkräfte am Ende des Schuljahres jedoch an, diese Listen nicht mehr auffinden zu können, was später zu Zuordnungsproblemen bei den Testergebnissen führte (s.u.).

Die Auswahl der Kinder wurde von der Schule vorgenommen. Dieser Auswahlprozess wurde jedoch in den Schulen unterschiedlich realisiert: So wurden in einigen Fällen die Klassenleitungen an der Entscheidung beteiligt, in anderen Fällen war dies nicht der Fall. Im Zusammenhang mit der Erstellung und Rückmeldung von Übungshinweisen für die Eltern der Kinder sowie den Vorschlägen zur weiteren Förderung in der Schule ergaben sich einige Schwierigkeiten: So wurden diese Vorschläge von einigen Lehrkräften als übergriffig und als „Eingemischung“ in ihr pädagogisches Handeln empfunden. Gerade auch die an die Eltern gerichteten Übungsideen wurden häufig als kritisch betrachtet, da sie entweder nicht mit dem Elternarbeitskonzept der Schule übereinstimmten oder für Eltern nicht verständlich seien. Erst nachdem in einem erneuten Brief an alle Klassenleitungen und in zahlreichen Gesprächen im Rahmen von Lehrerkonferenzen explizit betont worden war, dass es sich bei diesen Informationen lediglich um Angebote und Vorschläge handelt und dass die Entscheidungen über sich daraus möglicherweise ergebende Konsequenzen in jedem Fall bei der Klassenleitung liegen, konnten die konstruktive Zusammenarbeit fortgesetzt werden. In dieser Phase wurden der Wert eines engen und vertrauensvollen Verhältnisses mit der Schulaufsicht sowie mit den Schulleitungen erneut deutlich. Da die Testauswertungen und die schulinternen Vorbereitungen erhebliche Zeit in Anspruch nahmen, starteten die Schulen zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem Training.

*Beteiligungsprozesse:* Auch wenn die Beteiligung aller Akteure von Beginn an als relevant betrachtet worden ist, wurden - mit Ausnahme der Informierung der Eltern und Klassenleitungen über die Ergebnisse der Testverfahren - kaum konkrete Vorgaben gemacht oder Maßnahmen ergriffen. Vielmehr wurde darauf vertraut, dass sich die Beteiligung schon „irgendwie nebenher umsetzen“ ließe. Im Rückblick erweist sich diese Auffassung als naiv. Um den inzwischen erkannten Stellenwert der Beteiligung deutlich zu machen und um ihr ein ausreichendes Maß an Aufmerksamkeit zu garantieren, wurde ihr daher in einer neueren Fassung eine eigene Implementationsphase gewidmet. Eine wichtige Erkenntnis, die aus den oben beschriebenen häufig aufgetretenen Schwierigkeiten gewonnen wurde war, dass Informierung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Beteiligung darstellt. So wurden im Schuljahr 2014/15 zwar zahlreiche Akteure, z.B. Projektpartner wie das Jugendamt, die Schulaufsicht, die Schulleitungen und die durchführenden Lehrkräfte regelmäßig über Schritte, Maßnahmen und Ergebnisse informiert. Demgegenüber wurden jedoch zu wenige Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung, Mitsteuerung und Mitsprache geschaffen. Und diejenigen Möglichkeiten, die es gegeben hat, wurden nicht ausreichend deutlich betont. Hinzu kommt, dass einige Akteure in den Planungen tatsächlich nicht explizit berücksichtigt worden sind, da davon ausgegangen worden war, dass diese durch andere Personen informiert werden. Dabei handelt es sich einerseits um die Eltern der Kinder, bei denen vorausgesetzt worden war, dass sie durch die Klassenleitungen informiert würden. Auch wurde davon ausgegangen, dass die Schulleitungen aus eigener Veranlassung wichtige Informationen an ihr Lehrerkollegium übermitteln würden. In der Konsequenz wurden, neben den Maßnahmen zur Herstellung von Transparenz, zahlreiche Maßnahmen vorgeschlagen, mit denen die Beteiligung der relevanten Akteure erhöht werden sollte, bspw. die Beteiligung der Klassenleitungen an der Zusammenstellung der Fördergruppen, die Beteiligung der Lehrkräfte an der Weiterentwicklung des Trainingskonzepts oder die Beteiligung der Eltern über ein von der Schule entwickeltes Elternbildungskonzept.

*Förderphase:* Die Schulen begannen zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten mit der Durchführung des Trainings. Anders als im Implementationsmanual beschrieben, wurde mit den Kindern zu Beginn keine ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -) durchgeführt. Auch das Rollentraining (vgl. LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS, S. - 170 -) stellte zu diesem Zeitpunkt noch kein verbindliches Programmelement dar. Um die Lehrkräfte insbesondere zu Beginn der Trainingsmaßnahme zu unterstützen, wurden die ersten zwei bis drei Stunden von den Mitgliedern des

Projektteams nach einem teilstandardisierten Ablauf durchgeführt. Dieser sah auch eine Einführung der Regeln, der Apparaturen und Materialien sowie eine stufenweise Erarbeitung der inTex-Übungen vor. Die Notwendigkeit einer weiteren Ausarbeitung der sozialen Rollen sowie eines expliziten Rollentrainings zeigte sich jedoch bald nach der Einführung des Trainings in den Schulen. Ebenso wurden erstmals Fragen aufgeworfen, wie mit dauerhaft störenden Kindern umzugehen sei und welche Fähigkeiten für eine erfolgreiche Teilnahme an dem Training vorausgesetzt werden müssen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zahlreiche Weiterentwicklungen und Anpassungen des Trainingskonzepts durch Erfahrungen und Erkenntnisse ausgelöst worden sind, die in dieser Phase gesammelt und gewonnen wurden.

*Evaluations- und Abschlussphase:* Am Ende des Schuljahres 2014/15 wurden die Rechtschreibleistungen der meisten Kinder erneut mit der Parallelform des ursprünglichen Testverfahrens erfasst, der zu diesem Zeitpunkt für die betreffenden Kinder folglich nicht mehr altersgerecht normiert war. Da die Testphase recht kurz vor dem Beginn der Sommerferien begann, entschieden sich manche Schulen, die Tests erst nach den Sommerferien durchzuführen. Dabei wurde teilweise die Tatsache übersehen, dass die ehemaligen Viertklässler zu dem späteren Zeitpunkt bereits die Schule gewechselt haben würden. In anderen Fällen verzichteten Lehrkräfte auf die Testung, weil sich aus der zweiten Erhebung kein Nutzen für sie ergäbe, da die Schüler die Schule ohnehin verlassen würden. Die insgesamt niedrige Akzeptanz der Datenerhebung zum Ende des Schuljahres steht dabei auch mit der Tatsache in Verbindung, dass diese aufgrund von personellen Ressourcenproblemen im Projekt (die erst im Sommer 2015 gelöst werden konnten) an den meisten Schulen von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden sollte. Diese Akzeptanz konnte auch durch detaillierte Anleitungen und entsprechende Beratungsangebote nicht substantiell gesteigert werden. Ebenfalls gaben einige Klassenleitungen an, den Fragebogen zur Erfassung der motivationalen Variablen nicht erneut durchführen zu wollen, u.a. da die Fragen nicht altersgemäß formuliert seien. Darüber hinaus führte das Fehlen einiger Zuordnungslisten dazu, dass eine spätere Zusammenführung der verschiedenen Datensätze (Daten zur Person, Daten zur Motivation und Daten zur Rechtschreibleistung) nicht mehr möglich war.

Die Auswertung der Testverfahren und Fragebögen erfolgten durch vier Moderatoren, die das Projekt als studentische Hilfskräfte ab Sommer 2015 unterstützten. Die Ergebnisse der Auswertungen wurden nach den Sommerferien an die jeweiligen Förderlehrkräfte und/oder direkt an die Klassenleitungen übermittelt. Die weiteren im Implementationsmanual genannten

Handlungsschritte, u.a. die Durchführung eines Workshops, die Rückmeldung der Ergebnisse an die Eltern sowie die Planung des weiteren Vorgehens für jedes Kind wurden in diesem Schuljahr nicht realisiert.

### 5.1.2.2 Datenerhebung und -auswertung 2014/15

*Eingesetzte Verfahren:* Es wurden drei standardisierte Verfahren eingesetzt: (1) Die Ermittlung der Rechtschreibleistung erfolgte je nach Klassenstufe entweder mit dem DRT 2 (Müller, 2003a) für dritte Klassen und mit dem DRT 3 (Müller, 2003b) für vierte Klassen. Diese Tests liegen jeweils in zwei Parallelformen (Form A und Form B) vor. Zu Beginn des Schuljahres wurde für alle Kinder der jeweils altersgemäße Test verwendet, am Ende des Schuljahres das jeweils parallele, dann jedoch nicht mehr für diese Jahrgangstufe normierte Verfahren. Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein Wortdiktat, bei dem die Kinder einzelne Wörter schreiben sollen. Diese Wörter werden in einem Satzkontext präsentiert. Die Anzahl der Wörter variiert dabei abhängig von der Klassenstufe. Während der DRT 2 32 Wörter umfasst, beinhaltet der DRT 3 44 Wörter. (2) Die Ermittlung von motivationalen Ausprägungen erfolgte über einen selbst erstellten Fragebogen (siehe Fragebogen zur Erfassung motivationaler und Variablen, S. - 285 -), dessen 38 Items jedoch von anderen Verfahren entlehnt sind (vgl. Elliot & Murayama, 2008; Rost et al., 2007; Steinmayr & Spinath, 2010), jedoch umformuliert wurden, um die Verständlichkeit für Dritt- und Viertklässler zu erhöhen. Ebenso wurde das Antwortformat so verändert, dass die Kinder zur Beantwortung der Items eine von fünf dargestellten Händen ankreuzen sollten, deren Daumen entweder nach unten (i.S.v. „Ich stimme nicht zu.“) oder nach oben (i.S.v. „Ich stimme voll zu.“) zeigten oder graduell dazwischen lagen (i.S.v. „Ich stimme eher [nicht] zu.“ oder „Ich bin unentschieden.“). Dieses Verfahren sollte ebenfalls zu Beginn des Schuljahres und an dessen Ende durchgeführt werden. (3) Weitere personenbezogenen Daten, insbesondere die sprachlichen und sozioökonomischen Hintergründe der Kinder, wurden über einen zusätzlichen Fragebogen erfasst, der 30 Items umfasste (vgl. Fragebogen zur Erfassung von Personenvariablen, S. - 286 -). Dieser Fragebogen sollte am Ende des Schuljahres 2014/15 eingesetzt werden. Wie bereits dargestellt worden ist, führten verschiedene Schwierigkeiten dazu, dass die beiden zuletzt genannten Verfahren nicht systematisch eingesetzt worden sind und daher bei den Auswertungen nicht berücksichtigt werden konnten.

*Datenerhebung:* Die Datenerhebung erfolgte zu Beginn des Schuljahres überwiegend durch Projektmitarbeiter, die die Verfahren in der Regel im Rahmen des regulären



Klassenunterrichts durchführten. Die Durchführung nahm etwa zwei Schulstunden in Anspruch und wurde in den meisten Fällen in einer Doppelstunde, bzw. in zwei direkt aufeinanderfolgenden Schulstunden umgesetzt. In einigen Fällen sind die jeweiligen Klassenleitungen durch die Schulleitungen nicht frühzeitig über die Art und den Umfang der Datenerhebungen informiert worden. Dies löste teilweise Verärgerungen der Lehrkräfte aus. Einige der betroffenen Lehrkräfte waren sich zudem unsicher, in welcher Weise die Eltern der Kinder vorab hätten informiert werden müssen. Aus diesen Gründen, sowie aufgrund der personellen Schwierigkeiten aufseiten des Projektteams, wurde entschieden, dass die Klassenleitungen die erneuten Testungen zum Ende des Schuljahres selbstständig durchführen sollten. Allerdings wurde ihnen angeboten, sich dabei nach Möglichkeit von Projektmitarbeitern unterstützen zu lassen. Mit dem Ziel, die Objektivität der Durchführung dennoch zu gewährleisten, wurden umfangreiche Begleitunterlagen erstellt (siehe Begleitunterlagen zur Testung für Lehrkräfte, S. - 288 - ) und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt, welche Informationen und genaue Anleitungen zur Testdurchführung enthielten. Zwar erwies sich dieses Vorgehen im Hinblick auf die Akzeptanz gegenüber der Datenerhebung als vorteilhaft (u.a. deswegen, weil die Lehrkräfte den Zeitpunkt der Testdurchführung selbst bestimmen konnten). Allerdings wurde von Projektmitarbeitern die Beobachtung gemacht, dass einige Lehrkräfte bei der Durchführung der Rechtschreibtests die Aussprachehinweise nicht beachteten (vgl. *ORGANISATORISCHE UND METHODISCHE SCHWIERIGKEITEN*, S. 161).

*Testauswertung:* Die Auswertung der Rechtschreibtests erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiter anhand der jeweiligen Vorgaben der eingesetzten Testverfahren. Um die hohe Anzahl der Tests in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit realisieren zu können, wurde eine eigens für diesen Zweck entwickelte Software zur erleichterten Eingabe und Speicherung der Daten eingesetzt (vgl. *TESTAUSWERTUNG*, S. - 150 -).

Die Analysen, wie auch alle weiteren, wurden mit dem PC-Programm IBM SPSS Statistics durchgeführt.

*Zusammenfassung der Schwierigkeiten 2014/15:* Die Datenerhebung des Schuljahres 2014/15 wurde begleitet von einer Reihe von atmosphärischen (Irritationen und Ärger), organisatorisch-strukturellen (zeitliche Probleme, Personalausfall und-wechsel) und technischen (Softwareprobleme) Schwierigkeiten. Während diese Probleme jedoch in der Regel zügig und zufriedenstellend gelöst werden konnten, sind die Probleme, die im Zusammenhang mit dem teilweisen Verlust von „Kind-zu-Kodierung-Listen“ stehen (vgl. *EVALUATIONS- UND*

ABSCHLUSSPHASE, S. 152 sowie ORGANISATIONSPHASE II, S. 149) besonders folgenschwer für diese und die zweite Studie (s.u.).

## 5.2 Studie 2: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2015/16

Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Studie, widmete sich die zweite Studie einerseits der Fragestellung, ob die zusätzlich integrierten und/oder modifizierten Programmelemente die Wirkungen des Trainings auf die Entwicklung der Rechtschreibleistungen verbessern würden (Studie 2 A). Andererseits sollten die spezifischen Effekte untersucht werden, indem die Leistungsentwicklungen in explizit trainierten Bereichen mit denen nicht trainierter Kompetenzen verglichen wurden (Studie 2 B).

### 5.2.1 Allgemeiner Versuchsplan und Stichprobe

Neben den Startschulen des Schuljahres 2014/15 erhielten im Schuljahr 2015/16 auch die Warteschulen die Möglichkeit zur Teilnahme (vgl. *ABBILDUNG 4*, S. 157). Da im Schuljahr 2015/16 die Einrichtung einer weiteren Wartegruppe oder Kontrollgruppe nicht vorgesehen war, wurden im Rahmen der Analysen die Werte der Trainingsgruppe des Vorjahres zu Vergleichszwecken herangezogen (Studie 2 A). Wie auch in Rahmen der ersten Studie erfolgte die Auswahl der Kinder (N = 108) für die Fördergruppen in Eigenverantwortung der zehn teilnehmenden Schulen. Anders als in der ersten Studie lagen den Lehrkräften hierfür jedoch keine standardisierten Testergebnisse vor. Schulte-Körne et al. (2003) weisen darauf hin, dass dies eher der normalen Situation in Schule entspricht. Darüber hinaus kann durch dieses Vorgehen der Regressionseffekt (Regression zur Mitte) verringert werden, da das Selektionskriterium nicht mit dem Testmaß identisch ist (ebd.).

Die Erfassung der Rechtschreibleistungen der schließlich zur Förderung ausgewählten Kinder erfolgte wie in der ersten Studie über die (zu diesem Zeitpunkt) jeweils jahgangsnormierten Testverfahren des DRT (z.B. Müller, 2003a) und am Schuljahresende über die jeweiligen Parallelformen desselben Verfahrens.

Zur Beantwortung der Frage nach den spezifischen Wirkungen des Trainings auf die jeweils trainierten Schreibstrategien wurden in der zweiten Studie zudem die individuell festgelegten Lernziele und die mit diesen korrespondierenden Fehlerhäufigkeiten in den beiden Testungen (Schuljahresanfang und Schuljahresende) erfasst.

Die Kinder der Fördergruppen wurden ab Herbst des Schuljahres 2015/16 mit dem [Förderuniversum] (in der Fassung von 2015/16, siehe *PROGRAMMELEMENTE IM VERGLEICH (2014 BIS 2017)*, S. - 155 -) bis zum Ende des Schuljahres unterrichtet.

## 5.2.2 Konkrete Durchführung und Messdesign

### 5.2.2.1 Implementationsprozesse 2015/16

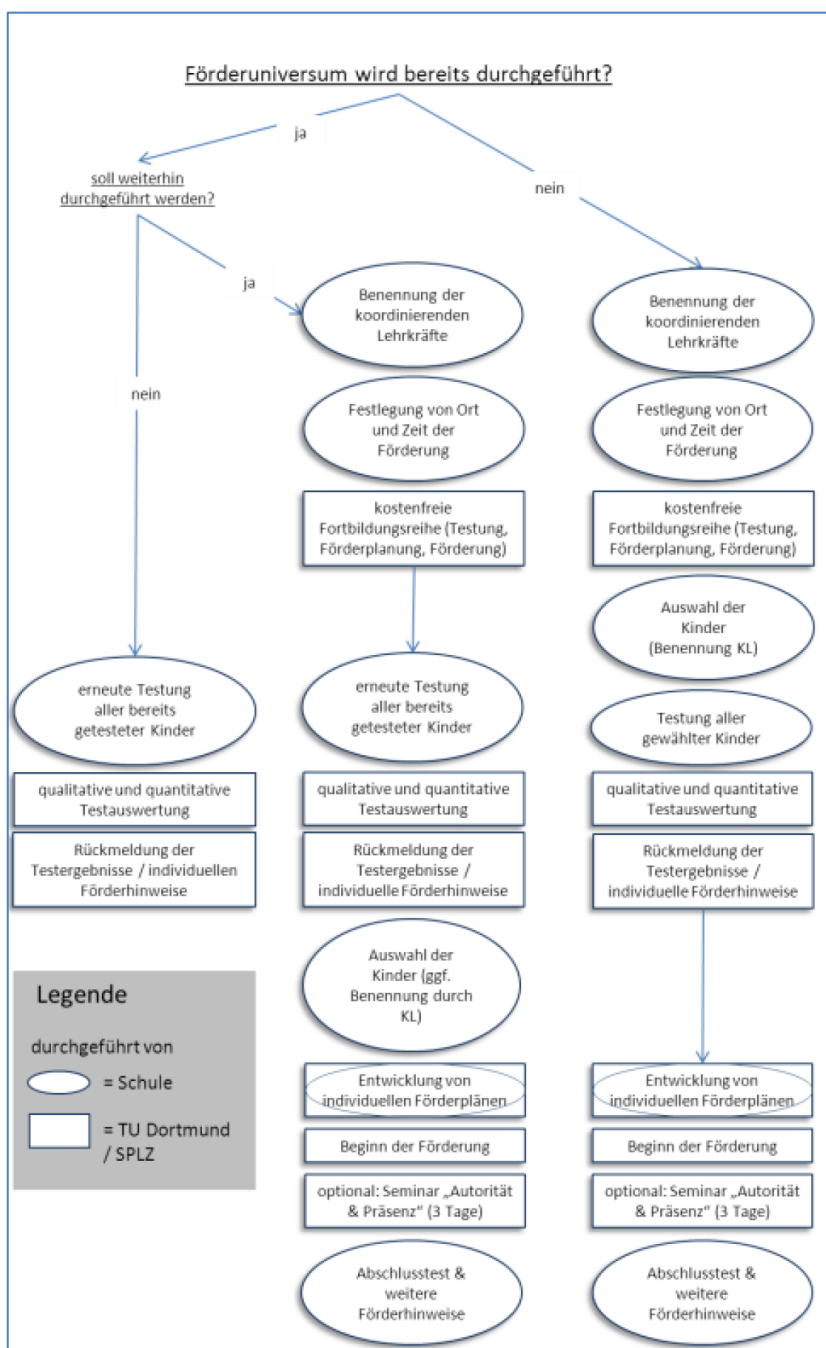
*Akquisephase:* Für das Schuljahr 2015/16 wurde keine erneute Akquise betrieben, da die in diesem Schuljahr mit der Einführung des Trainings beginnenden Schulen bereits seit dem vorherigen Jahr feststanden. Bei diesen Schulen handelte es sich um die Schulen, die der Gruppe der „Warteschulen“ zugewiesen worden waren. Aus diesem Grund waren die meisten der für die Akquisephase vorgeschlagenen Handlungsschritte obsolet. Da jedoch weder vorausgesetzt werden konnte, dass die Schulen der Wartegruppe bei ihrem vor einem Jahr gefassten Entschluss blieben, die Förderung im nächsten Schuljahr einführen zu wollen, noch dass diejenigen Schulen, die die Förderung bereits eingeführt hatten, diese im kommenden Schuljahr fortsetzen würden, wurde erneut eine Abfrage durchgeführt. Diese Abfrage beinhaltete auch Informationen über das weitere Vorgehen in beiden Fällen (Teilnahme vs. keine Teilnahme). Mit diesem Schreiben wurde darüber informiert, dass eine erneute Testung aller Kinder auch dann erforderlich ist, wenn die Schule sich gegen eine Fortsetzung der Fördermaßnahme entscheidet. Ebenfalls abweichend vom Vorjahr hat der Verfasser das Projekt in den Lehrerkonferenzen aller Warteschulen vorgestellt. Dadurch sollte die Erkenntnis des Vorjahres umgesetzt werden, dass die direkt und indirekt beteiligten Lehrkräfte genauere und umfangreichere Informationen benötigen.

*Organisationsphase I:* Als Reaktion auf die teilweise unsystematischen und verzögerten Handlungsschritte des Vorjahres, wurden die Schulen in diesem Schuljahr frühzeitig über die erforderlichen Maßnahmen und zu treffenden Absprachen informiert. Diese Absprachen betrafen die Benennung zweier Lehrkräfte, die Festlegung der räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen sowie Informationen über alle weiteren Ablaufschritte (Fortbildung, Testung, Testauswertung, Rückmeldung der Testergebnisse, Auswahl der Kinder für die Förderung, Entwicklung individueller Förderpläne, Beginn der Förderung, zusätzliche Fortbildungsangebote, Abschlusstest). Der den Schulen zur Verfügung gestellte Ablaufplan wird in *ABBILDUNG 4* (S. 157) dargestellt. Da das Projekt im Schuljahr 2015/16 keine Testung gesamter Jahrgänge mehr vorsah, fand die Zusammenstellung der Fördergruppen in Eigenverantwortung der Schulen statt. Allerdings wurde den Schulen Unterstützung angeboten, wenn sie

mittels etwaiger Screeningverfahren potenziell infrage kommende Kinder identifizieren wollten. Dieses Angebot wurde jedoch nicht in Anspruch genommen. Eine weitere Form von Unterstützung bestand darin, dass den Schulen, bzw. insbesondere den schulinternen Koordinatoren feste Ansprechpartner des Projektteams zugewiesen worden waren. Diese Funktion übernahmen die Moderatoren, die im Schuljahr 2015/16 durchgängig zur Verfügung standen. Zu ihren Aufgaben gehörte es auch, die Anzahl der pro Schule erforderlichen Materialien und Geräte zu ermitteln und sie den Schulen zur Verfügung zu stellen.

**Abbildung 4**

*Ablaufplan für Schulen (Ende Schuljahr 2014/15)*



*Qualifizierungsphase:* Wie im Implementationsmanual vorgesehen, wurden die durchführenden Lehrkräfte in diesem Jahr frühzeitig über die angebotenen Fortbildungsmaßnahmen informiert. Die vorbereitende Fortbildung wurde zu einer dreitägigen Veranstaltungsreihe erweitert. Die Moderatoren unterstützten die Lehrkräfte bis zum Ende des Kalenderjahres bei der Ein- und Durchführung des Trainings. Während diese Unterstützung zunächst sehr aktiv sein sollte, bspw. indem der Moderator die meisten der Ablaufschritte durchführt und die Lehrkraft überwiegend in der Rolle des Beobachters blieb, sollte diese Rollenverteilung bis zum Dezember allmählich umgekehrt werden. Dieses Vorgehen konnte in den meisten Fällen realisiert werden. Die strukturierte Reflexion (vgl. ‚GSU-Methode‘, S. - 120 -) hingegen wurde nicht überall in der vorgesehenen Regelmäßigkeit etabliert. Ab der zweiten Jahreshälfte wurden jedoch, teilweise telefonisch, monatliche Reflexionsgespräche zwischen den Moderatoren und den Lehrkräften in Form eines Interviews geführt. Die Austauschtreffen haben hingegen planmäßig stattgefunden. Dabei wurde der im Implementationsmanual beschriebene Ablauf durchgeführt (vgl. S. - 166 -). Zusätzlich wurde eine zweitägige Fortbildung angeboten, in der mit theaterpädagogischen Mitteln die körpersprachlichen Ausdrucksfähigkeiten (insbesondere *Präsenz*) erweitert werden sollten (vgl. S. - 167 -).

*Organisationsphase II:* Da die Schulen die Lerngruppen eigenverantwortlich zusammengestellt hatten, ist nicht in jedem Fall bekannt, nach welchem Verfahren die Auswahl der Kinder erfolgt ist. Die Rechtschreibleistungen der ausgewählten Kinder wurden anschließend mit dem für dritte und vierte Klassen jeweils jahrgangsstufenspezifischen DRT-Test erfasst. Anders als im Vorjahr, wurden die koordinierenden Lehrkräfte explizit dazu aufgefordert, die Eltern der betroffenen Kinder über die Testung und die eingesetzten Verfahren zu informieren. Die Testverfahren wurden überwiegend von den fortgebildeten Lehrkräften der Fördergruppen eigenständig durchgeführt, in einigen Fällen wurden sie dabei von den zugeordneten Moderatoren unterstützt. Die Auswertungen der Testverfahren wurden gänzlich von den Moderatoren vorgenommen. Zur Erstellung der Förderpläne wurden die DRT-Tests qualitativ ausgewertet, indem die Fehler den 27 spezifischen mithilfe des Trainings behandelbaren Kompetenzkategorien aus den fünf Lernbereichen LD, LG, WA, A und D zugeordnet wurden. Die Quoten der nicht zu den fünf Lernbereichen eindeutig zuordenbaren Fehlschreibungen betragen 0,01% (DRT 2), bzw. 4,01 % (DRT 3). Dieses Vorgehen erschien gegenüber der testseitig vorgesehenen qualitativen Auswertungsmethode als vorteilhaft, weil diese 27 Kategorien spezifischer sind (insbesondere in den Bereichen LD und LG) und sich zudem direkt auf die

eingesetzten Übungsmaterialien beziehen lassen. Die vier häufigsten vorhandenen Fehlerarten wurden anschließend in eine Reihenfolge gebracht und den Lehrkräften als Vorschlag zur Förderplanung unterbreitet. Dabei kam es in keinem Fall vor, dass eine Lehrkraft alternative Lernziele oder eine alternative Reihenfolge der vorgeschlagenen Lernziele umgesetzt hat. Die Übertragung der Förderpläne in die Umschlagmappen (vgl. S. - 129 -) wurde, wie bereits im vorherigen Jahr, im Schuljahr 2015/16 noch nicht systematisch umgesetzt. Ebenso wie im Vorjahr waren die Lehrkräfte für die Informierung der Eltern über die Teilnahme der Kinder am Training verantwortlich. Ob und in welcher Weise dies erfolgt ist, wurde nicht nachgehalten. Ebenso wenig ist bekannt, ob die koordinierenden Lehrkräfte die Ergebnisse der Testverfahren in allen Fällen an die jeweiligen Klassenleitungen kommuniziert haben.

*Beteiligungsprozesse:* Im Schuljahr 2015/16 wurden die wesentlichen Akteure über die Handlungsschritte und wichtige Ergebnisse informiert. Inwiefern die Klassenleitungen an der Zusammenstellung der Fördergruppen beteiligt worden sind, ist jedoch nicht in jedem Fall bekannt. Ebenfalls ist nicht erfasst worden, ob die Eltern der betroffenen Kinder über die Teilnahme am Training oder die jeweiligen Lernziele informiert worden waren. Der sog. ‚*Nette Zettel*‘ (S. - 147 -) wurde erst im Verlauf des Schuljahres entwickelt und wurde nicht von Beginn an eingesetzt. Anders als im Vorjahr wurden die koordinierenden Lehrkräfte allerdings aufgefordert, im Verbund mit benachbarten Schulen ein Elternbeteiligungskonzept zu entwickeln. Nachdem einige Lehrkräfte berichtet hatten, dass es an ihrer Schule kaum möglich sei, die Eltern zur Beteiligung zu motivieren, wurde ein Workshop zum Thema Elternarbeit organisiert. Dieser Schritt führte bei einigen Lehrkräften zu Unmut, die dieses Angebot als „belehrend“ oder „besserwisserisch“ empfanden. Diese Konflikte konnten jedoch in klärenden Gesprächen gelöst werden. Im Ergebnis konnten an einigen Schulen (bzw. im regionalen Verbund), Elterninformationsveranstaltungen mit hoher zahlenmäßiger Resonanz der Eltern durchgeführt werden. Andere Schulen hingegen verzichteten weiterhin auf derartige Veranstaltungen. Für die Rückmeldungen über die im Training erreichten Fortschritte an die Klassenleitungen und Eltern der Kinder waren die koordinierenden Lehrkräfte verantwortlich. Ob und in welcher Weise sie diese Aufgabe wahrgenommen haben, ist nicht in jedem Fall bekannt geworden.

*Förderphase:* Bezüglich der Handlungsschritte der Förderphase sind gegenüber dem Vorjahr erhebliche Veränderungen vorgenommen worden. So standen die Moderatoren planmäßig, also bis zum Ende des Kalenderjahres den Lehrkräften als Unterstützung verlässlich

zur Verfügung. Die Förderung lief an fast allen Schulen gleichzeitig und in vergleichbarer Weise an. An allen Schulen wurde zunächst ein Rollentraining (vgl. *LEKTIONEN DES ROLLEN-TRAININGS*, S. - 170 -, allerdings teilweise von den Lehrkräften modifiziert) durchgeführt. Mit der Einschränkung, dass die individuellen ‚Lernberatungsgespräche‘ (vgl. S. - 81 -) nicht an allen Schulen in derselben geplanten Weise durchgeführt worden waren, entsprachen die tatsächlichen Handlungsschritte weitgehend denen im Implementationsmanual beschriebenen.

*Evaluations- und Abschlussphase:* Die Kinder der Lerngruppe wurden ab Mitte Mai erneut mit der jeweiligen Parallelform des zuvor eingesetzten Testverfahrens getestet. Demgegenüber wurden die Gespräche über die Entwicklungen der Kinder und über weitere Fördermöglichkeiten nicht in systematischer Weise geführt. Dies betrifft auch die Vorbesprechung des Workshops („Bilanzierungsgespräch“). Der Workshop hat zwar stattgefunden, dies allerdings nicht vor, sondern direkt nach den Sommerferien. In welcher Weise Rückmeldungen und Empfehlungen an die Eltern und Klassenleitungen der Kinder kommuniziert worden sind, wurde nicht erfasst.

#### **5.2.2.2 Datenerhebung und -auswertung 2015/16**

*Eingesetzte Verfahren:* Die eingesetzten Verfahren unterschieden sich nicht von denen des Vorjahres: Zu Beginn des Schuljahres wurde ein jahrgangsstufenspezifischer DRT-Test (DRT 2 oder DRT 3, Müller, 2003a, 2003b) durchgeführt. Zum Ende des Schuljahres wurden die jeweiligen Parallelformen der Testverfahren durchgeführt.

*Testdurchführung:* Die Testdurchführung erfolgte sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres überwiegend durch die Lehrkräfte der Fördergruppen, die dabei jedoch von Mitgliedern des Projektteams unterstützt wurden. Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund des Projektziels getroffen, dass das Training in den Schulen zunehmend verselbstständigt werden sollte. Um die Vollständigkeit der Daten und die Vergleichbarkeit der Durchführung zu gewährleisten, wurden den Lehrkräften umfangreiche Begleitunterlagen und Checklisten zur Verfügung gestellt. Zudem wurde die Testdurchführung im Rahmen der Lehrerfortbildung „geübt“.

*Testauswertung:* Die quantitative Testauswertung des standardisierten Leistungstests DRT sowie die Eingabe der weiteren Daten erfolgte in gleicher Weise wie im vorherigen Schuljahr (vgl. S. 154). Bei der qualitativen Auswertung wurden die Fehler den unterschiedlichen Fehlerkategorien (vgl. *TABELLE 6*, S. 115) zugeordnet.

### 5.2.3 Organisatorische und methodische Schwierigkeiten der Studien 1 und 2

Im Verlauf der Implementation und Datenerhebung ergaben sich einige Schwierigkeiten, die an dieser Stelle gebündelt dargestellt werden sollen:

Die Einführung des Trainings im Schuljahr 2014/15 an den teilnehmenden Schulen war mit einigen v.a. organisatorischen Problemen verbunden und erfolgte verteilt über einen größeren Zeitraum. So begann die erste Schule bereits im September 2014 mit der Förderung, während die letzte Schule erst im Januar 2015 startete. Die vorgesehene intensive Unterstützung durch Moderatoren musste durch Personalausfall drastisch reduziert werden (von wöchentlicher Begleitung zu einem vierwöchigen Turnus). Dies änderte sich erst ab dem Sommer des Jahres 2015, nachdem kommunale Finanzmittel zur Verfügung gestellt wurden.

Als Folge der symbiotischen Implementationsstrategie haben einige der (Weiter-) Entwicklungen des Trainings unterjährig im Verlauf der Schuljahre stattgefunden. Die Anpassungen des Trainings konnten nicht in jedem Fall an allen teilnehmenden Schulen zeitgleich umgesetzt werden. Allerdings wurde bei wesentlichen Elementen des Trainings darauf geachtet, dass diese systematisch und zumindest mehr oder weniger gleichzeitig an allen Schulen eingeführt werden. Für eine Übersicht wird auf die Darstellungen im Abschnitt *PROGRAMMELEMENTE IM VERGLEICH (2014 BIS 2017)* (S. - 155 -) verwiesen.

Die Zuordnungen der verschiedenen Datensätze (Daten zur Rechtschreibentwicklung, zu motivationalen Bedingungen sowie zu den sozioökonomischen Hintergründen) zu den Kindern gestaltete sich im Schuljahr 2014/15 schwierig, da zahlreiche Klassenleitungen die „Kind-zu-Kodierung-Listen“ im Verlauf des Schuljahres verloren hatten. Einige Lehrkräfte gaben an, sich bei der Zuordnung der Nummern zu den Kindern (Testung zu Beginn des Schuljahres 14/15) an der Klassenliste orientiert zu haben. Wenn sie am Ende des Schuljahres 14/15 erneut die Klassenliste zur Grundlage der Nummernvergabe nahmen, kam es vor, dass Veränderungen der Klassenliste (bspw. durch Klassenwechsel, Zu- und Wegzug) die Zuordnungen ganz oder teilweise verfälschten. In einigen Fällen fiel dies dadurch auf, dass die Geschlechtsangaben der Kinder auf den Testunterlagen der Prä- und Post-Testungen nicht übereinstimmten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass nicht sämtliche fehlerhafte Zuordnungen bemerkt worden sind.

Aufgrund dieser unsicheren Zuordnungen konnten die verschiedenen Datensätze nicht miteinander in Beziehung gesetzt werden. Hypothesen bspw. über die Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Rechtschreibentwicklung oder motivationsbezogenen Variablen können folglich nicht untersucht werden.



Einige Schulen äußerten Bedenken bzgl. der Durchführung der verschiedenen Verfahren. In den einigen Fällen konnten diese Bedenken ausgeräumt werden, in anderen führten sie jedoch zu einer Weigerung, die Verfahren in allen oder einigen Klassen der jeweiligen Schule durchzuführen. Während die Rechtschreibtests in allen Schulen und Klassen durchgeführt werden konnten, wurden die Skalen zur Erfassung motivationsbezogener Variablen sowie der Fragebogen zur Erfassung der personenbezogenen Daten nicht überall durchgeführt. Die genannten Gründe für die Entscheidung, diese Verfahren nicht durchzuführen, waren äußerst vielfältig (bspw. datenschutzrechtliche Bedenken [Kodierung würde nicht ausreichen], Erzeugung zu starker „emotionaler Erregung“, fehlendes Verständnis der Kinder, Aufdecken von Schwarzarbeit<sup>12</sup>). Die z.T. geringe Akzeptanz der Schulen gegenüber der Durchführung dieser Verfahren zeigte sich auch darin, dass einige Schulen am Ende des Schuljahres 2014/15 nicht bereit waren, die Daten der Viertklässler zu erheben. Dabei wurde darauf verwiesen, dass diese die Schule ohnehin verlassen und die Ergebnisse für die Lehrkräfte daher keinen Nutzen mehr hätten. Diese Entscheidung wurde dem Projektteam zumeist erst in der letzten Schulwoche vor den Sommerferien mitgeteilt, so dass keine Zeit mehr blieb, um darauf entsprechend reagieren zu können.

Ein weiteres Problem steht im Zusammenhang mit der Erfassung zur Rechtschreibentwicklung des Schuljahres 2014/15: Die Testung erfolgte mithilfe des jeweiligen jahrgangsstufenspezifischen DRT (DRT 2, Müller, 2003a oder DRT 3, Müller, 2003b). Eine Analyse der Rechtschreibentwicklungen innerhalb des trainierten Zeitraums setzt voraus, dass bestimmte und gleichbleibende Ausspracheregeln während des Diktierens der Testwörter in beiden Parallelformen eingehalten werden. Dadurch wird verhindert, dass durch die Art der Aussprache unzulässige Hinweise zur korrekten Schreibung gegeben werden. Da die Datenerhebung zu Beginn des Schuljahres 2014/15 durch geschulte Mitarbeiter des Projektteams durchgeführt worden war, wurde sichergestellt, dass diese Ausspracheregeln eingehalten. Die Datenerhebung am Ende desselben Schuljahres wurde aus verschiedenen Gründen (vgl. *DATENERHEBUNG*, S. 153) in den meisten Fällen durch die Lehrkräfte selbst durchgeführt. Obwohl diese mithilfe von Anleitungen und Begleitunterlagen über diese Ausspracheregeln informiert worden waren, berichteten die Mitglieder des Projektteams, die in einigen Klassen während der Testung anwesend waren, dass in einigen Klassen die Ausspracheregeln von den Lehrkräften

---

<sup>12</sup> Dieser Einwand stellte keinen Einzelfall dar. Die Sorge bestand darin, dass Kinder einen Beruf der Eltern angeben, obwohl diese offiziell als arbeitssuchend gelten.

nicht eingehalten worden seien. Es ließ sich jedoch nicht rekonstruieren, wie häufig und in welchen Schulen dies vorgekommen ist. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um einen systematischen Effekt handelt, da die Klassenleitungen ein Interesse daran haben dürften, dass ihre Kinder bei einem „vergleichenden“ Test möglichst gut abschneiden (vgl. Groß Ophoff et al., 2006; Spoden, Fleischer & Leutner, 2014). Sollte es sich tatsächlich um einen systematischen Effekt handeln, hätte dies mehrere Konsequenzen für die Evaluation des Trainings:

- (a) Die Entwicklungen der Rechtschreibkompetenzen der Vergleichsgruppe im Verlauf eines Schuljahres würden überschätzt werden, da ein Teil der reduzierten Fehler in Wahrheit auf aussprachebedingte Schreibhinweise zurückgeführt werden müsste.
- (b) Die Wirkungen des Trainings würden im Umkehrschluss tendenziell unterschätzt, da die relativen Verbesserungen im Verhältnis zur Vergleichsgruppe schwächer ausfallen.

Bei der Interpretation der Daten der Vergleichsgruppe des Schuljahres 2014/15 besteht weiterhin die Schwierigkeit, dass die Lehrkräfte und Eltern *aller* Kinder Hinweise zu den identifizierten Schwierigkeiten und entsprechende Förderhinweise erhalten haben. Die Bereitstellung dieser Informationen stellt ein nicht-untersuchtes Treatment dar. Da die Eltern und Lehrkräfte diese Rückmeldungen im Schuljahr 2015/16 jedoch nicht erhalten haben (weil die Kinder ohnehin gefördert wurden), können die nicht geförderten Kinder des Schuljahres 2014/15 nicht als Kontrollgruppe der Trainingsgruppe 2015/16 betrachtet werden. Der Verfasser begründet diese Entscheidung damit, dass er dieses Projekt nicht nur aus einer Forschungsperspektive betrachtete, sondern auch als für die teilnehmenden Schulen, bzw. deren Lehrkräfte und Schüler zuständiger Schulpsychologe durchgeführt hat. In dieser Rolle gehört es zu seinen berufsethischen Verpflichtungen, Hilfestellungen zu geben, wenn spezifische Lernschwierigkeiten bekannt werden. Darüber hinaus erleichterte das Angebot, konstruktive Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler zu erhalten, die Akquise von Schulen für die Teilnahme am Projekt. Die Lernwirkungen der Bereitstellung dieser Informationen wurden in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Es erscheint jedoch plausibel, dass diese Effekte – sofern es solche gäbe – eher einen positiven Einfluss auf die Kompetenzzugewinne der nicht trainierten Kinder haben.

### 5.3 Studie 3: Evaluation des Trainings im Schuljahr 2017/18

Die Evaluation des Trainings in Studie 3 erfolgte im Rahmen des Praxissemesters innerhalb der universitären Lehrerausbildung. Die Studierenden (Masterstudiengang) setzen dabei

innerhalb des ersten Schulhalbjahres Praxisprojekte in denjenigen Schulen um, denen sie durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) zugewiesen worden waren. Es handelt sich in der Konsequenz also um eine anfallende Stichprobe freiwillig teilnehmender Interventionsleiter, Schulen und Klassen, auf deren Auswahl von Seiten des Autors kein Einfluss genommen wurde. Anders als in den zuvor beschriebenen Studien, wurde das Training demnach nicht von Lehrkräften der betreffenden Schule durchgeführt, sondern von schulexternen Interventionsleitern. Eine weitere Modifikation bestand darin, dass das Training nicht als ergänzende *zusätzliche* Fördermaßnahme durchgeführt worden ist, sondern parallel zum regulären Deutschunterricht stattfand. Diese Veränderungen stellten jedoch keine speziell untersuchten Treatments dar, sondern waren vielmehr eine Folge der sich hier bietenden günstigen Gelegenheit für eine weitere Evaluation des Trainings in seiner aktuellen Fassung. Allerdings konnte diese Gelegenheit auch dazu genutzt werden, die Wirksamkeit des Trainings in einer höheren Klassenstufe (Klasse 5) zu überprüfen sowie im Hinblick auf einen reduzierten Durchführungszeitraum (Schulhalbjahr, ca. 12 Trainingseinheiten).

Gleichzeitig schränkten die Rahmenbedingungen die Untersuchungsmöglichkeiten auch in gewisser Weise ein. So musste einerseits auf die Einrichtung einer unbehandelten Kontrollgruppe sowie andererseits auf die fehleranalytische Auswertung der Testverfahren (DRT 4 und DRT 5, Grund et al., 2017a, 2017b) zum Ende des Halbjahres verzichtet werden.

### 5.3.1 Allgemeiner Versuchsplan, Stichprobe und Auswertung

Zur Vorbereitung auf die Ein- und Durchführung des Trainings erhielten die Studierenden das (im Hinblick auf die besonderen Rahmenbedingungen leicht modifizierte) dreitägige Training, das auch im Rahmen der zweiten Studie eingesetzt worden war (vgl. *LEHRKRÄFTETRAINING*, S. - 163 -). Die Akquise der Schulen, die Ansprache der Schulleitungen, die Vorstellung des Trainings in den Schulen sowie die Informierung der Eltern erfolgten selbstständig durch die Studierenden. Diese führten auch in den Klassen, deren Klassenleitungen eine Teilnahme befürwortet hatten, die jeweils jahrgangsbezogenen DRT-Tests im Rahmen einer Gruppentestung durch. Für vierte Klassen wurde dabei der DRT 4 (Grund et al., 2017a) und für fünfte Klassen (Gesamtschulen und Gymnasien) der DRT 5 (Grund et al., 2017b) eingesetzt. Beide Verfahren wurden 2017 anhand großer Eichstichproben normiert ( $N > 2.000$ ), weisen gute psychometrische Eigenschaften auf (Retest-Reliabilitäten jeweils  $r > .87$ ; Korrelation mit Fehlern in großem Wortschatz jeweils  $r > .68$ ) und werden als Wortdiktate durchgeführt. Anders als in den ersten beiden Studien erfolgte die Einrichtung der Fördergruppen klassenbezogen,

indem die Klassenleitungen oder Deutschlehrkräfte einige ihrer Schüler (in der Regel die rechtschreibschwächsten, vgl. TABELLE 11) ihrer Klasse der Fördergruppe zuwiesen. Insgesamt sind 11 Fördergruppen eingerichtet worden, in denen jeweils etwa 10 Kinder trainiert worden sind (vgl. TABELLE 10).

**Tabelle 10**

Studie 3: eingerichtete Trainingsgruppen nach Klassenstufen und Schulform (Schuljahr 2017/18)

Klassenstufe und Schulform	Trainingsgruppen	
	Gruppenanzahl	Gruppengröße (MW)
<b>Klasse 4</b> (Grundschule)	7	10
<b>Klasse 5</b> (Gesamtschule)	3	9
<b>Klasse 5</b> (Gymnasium)	1	9

Die übrigen Kinder der Klasse bildeten die Vergleichsgruppe, die jedoch nicht als echte Kontrollgruppe aufgefasst werden kann, da die schwachen Rechtschreiber überwiegend den Trainingsgruppen zugewiesen worden waren und sich folglich die gemessenen Ausgangsleistungen hoch signifikant ( $t(278) = 9.71, p < .001, d = 1.21$ ) unterschieden (vgl. TABELLE 11). Die Erfassung der Rechtschreibleistungen am Ende des Schulhalbjahres erfolgte erneut mit den Parallelformen der jeweiligen Testverfahren. Insgesamt wurden von 287 getesteten Schülern 104 Kinder elf Trainingsgruppen zugewiesen.

**Tabelle 11**

Studie 3: Die Trainings- und Vergleichsgruppen im Vergleich (Schuljahr 2017/18)

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe
<b>n</b>	104	183
<b>% Fünftklässler</b>	34	59
<b>% Jungen</b>	51	48
<b>Rechtschreibtest<sup>13</sup> (MW ± SA)</b>	-0.36 ± 0.38	-0.03 ± 0.27

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Studie 1

Im Rahmen der ersten, den Entwicklungsprozess des Trainings begleitenden, Untersuchung sollte überprüft werden, inwiefern sich das Training bereits in dieser ersten Fassung positiv

<sup>13</sup> z-standardisierte Werte

auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenzen auswirkt. Dabei sollten einerseits die intraindividuellen Lerngewinne der geförderten Kinder betrachtet und im Hinblick auf die in verschiedenen Längsschnittstudien gefundenen Leistungseffekte bewertet werden. Diese Entwicklungen sollten andererseits den Entwicklungen der Wartegruppen gegenübergestellt werden.

### 6.1.1 Hypothesen 1 und 2

- 1: Die Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1) der Trainingsgruppe des Jahres 2014/15 ist nach einem Jahr Training besser als die Rechtschreibleistung der Vergleichsgruppe.
- 2: Die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1 und in der Parallelform zu T2) der Trainingsgruppe übertrifft den jährlichen Schulbesuchseffekt von  $d = 0.4$ .

### Überprüfung

Die statistische Überprüfung dieser Hypothesen erfolgte mittels einer ANOVA mit Messwiederholung, wobei der Messwiederholungsfaktor die z-standardisierten Leistungen der vor und nach dem Training durchgeführten Rechtschreibtests (DRT 2, Müller, 2003a und DRT 3, Müller, 2003b) darstellte sowie T-Tests zur Durchführung der spezifischen Vergleiche. Verglichen wurden die entsprechenden Rechtschreib-z-Werte der trainierten Gruppen mit denen der über das Propensity Score Matching – Verfahren gebildeten Vergleichsgruppen.

**Tabelle 12**

*Studie 1: Ergebnisse (z-Werte und Effektstärken) der Vor- und Nachtests der Trainings- und der Vergleichsgruppe im Schuljahr 2014/15*

jeweils $MW \pm SA$	Vortest (T1)	Nachtest (T2)	Differenz (T2 - T1)	Effektstärke <sup>14</sup> (T2 - T1)
<b>Trainingsgruppe</b> (n = 71)	-1.07 ± 0.68	-0.25 ± 0.86	0.82 ± 0.64	$d = 1.26^*$
<b>Vergleichsgruppe</b> (n = 70)	-1.07 ± 0.64	-0.16 ± 0.84	0.91 ± 0.64	$d = 1.50^*$
<b>Gesamtstichprobe</b>	-1.07 ± 0.66	-0.21 ± 0.85	-0.86 ± 0.63	$d = 1.38^*$

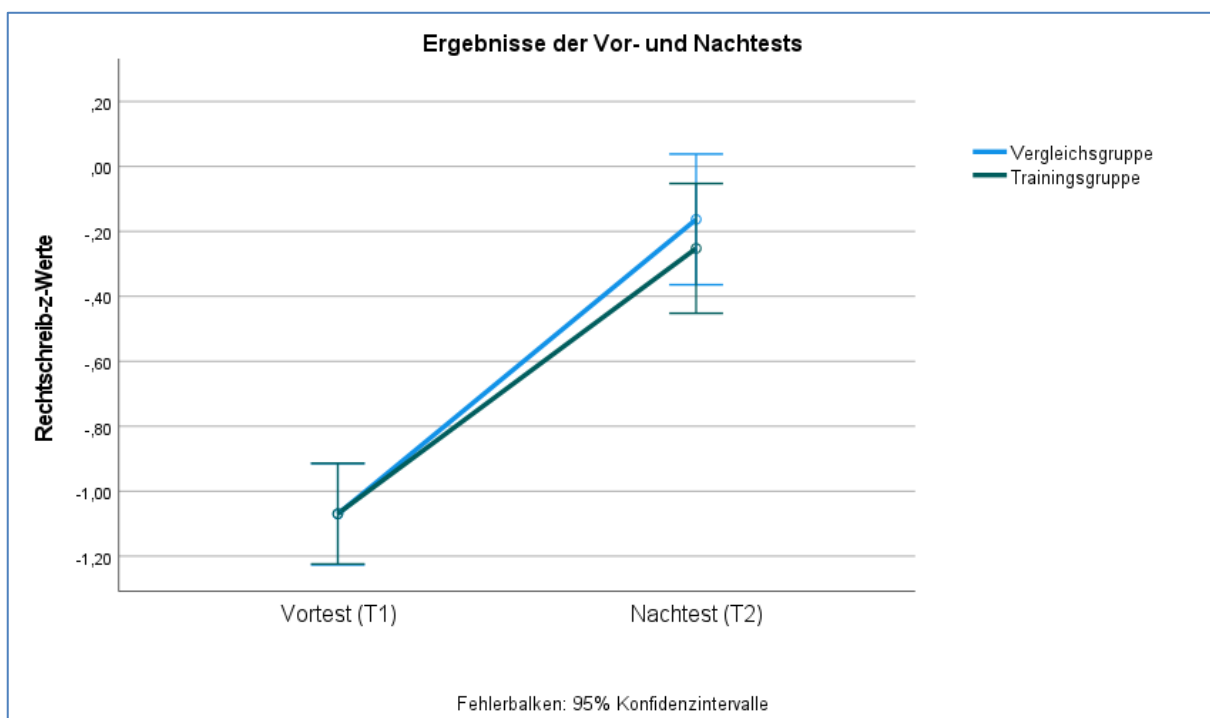
<sup>14</sup> Mit Sternchen (\*) gekennzeichnete Effekte verweisen auf statistisch signifikante Verbesserungen zwischen der T1 und T2-Messung.

Zunächst fallen die insgesamt äußerst hohen Lernzuwächse in beiden Gruppen (Vergleichsgruppe:  $d = 1.5$ ; Trainingsgruppe:  $d = 1.26$ ) auf. Es zeigt sich, dass sich die Trainingsgruppe zwar signifikant im Hinblick auf das Rechtschreiben verbessern konnte ( $t(70) = 10.63, p < .001, d = 1.26$ ). Wie in *ABBILDUNG 5* erkennbar ist, trifft dies allerdings ebenso auf die Kinder der Vergleichsgruppe zu ( $t(69) = 12.55, p < .001, d = 1.50$ ).

Die Höhe der Verbesserung überrascht dabei insbesondere im Hinblick auf die Vergleichsgruppe: Während die in verschiedenen Längsschnittstudien gefundenen jährlichen Schulbesuchseffekte auf Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen zwischen  $d = 0.24$  und  $d = 0.35$  liegen (vgl. Hattie, 2015; Johnson & Zwick, 1990), sind die hier ermittelten Effektstärken um das drei bis vierfache erhöht.

### Abbildung 5

Ergebnisse der Vor- und Nachtests der Trainings- und der Vergleichsgruppe im Schuljahr 2014/15



Insgesamt unterstreichen die unerwarteten hohen Effekte der Vergleichsgruppe zwar die bereits ausführlich beschriebenen Zweifel an der Zuverlässigkeit der entsprechenden T2-Daten der Vergleichsgruppe (vgl. *Organisatorische und methodische Schwierigkeiten der Studien 1 und 2*, S. 161), konnten aber aufgrund fehlender jahrgangsspezifischer Normwerte des Nachtests nicht empirisch überprüft werden. Um die Plausibilität dieser Zweifel dennoch empirisch einordnen zu können, wurden folgende Annahmen gebildet und anhand der vorliegenden Daten der Gesamtstichprobe sowie der mittels PSM-Verfahren gebildeten Teilstichprobe überprüft:

1. Die Zuverlässigkeit der T1-Daten kann angenommen werden, da die Tests von geschulten Mitarbeitern durchgeführt worden sind.
2. Hingegen kann die Zuverlässigkeit der T2-Daten aus den beschriebenen Gründen *nicht* vorausgesetzt werden.
3. Die beiden in den dritten und vierten Klassen eingesetzten Testverfahren unterscheiden sich v.a. in ihren Umfängen (DRT2: 32 Wörter, DRT3: 44 Wörter), nicht jedoch in ihrer grundsätzlichen Schwierigkeit (mit Ausnahme weniger orthografischer Phänomene, die im DRT3 zusätzlich vorkommen).
4. Gegenüber den *insgesamt* richtig geschriebenen Wörtern bilden die „durchschnittlichen Fehler pro Wort“ (also die an dem Umfang der Wortlisten relativierten individuellen Gesamtfehler) den aktuellen Leistungsstand, bzw. den Fortschritt im Rechtschreiben besser ab und sind überdies zwischen den eingesetzten Testverfahren leichter vergleichbar.
5. Um diese Werte (von DRT2 und DRT3) miteinander in Bezug setzen zu können, müssen diejenigen Fehler aus der Gesamtfehlerzahl herausgerechnet werden, die auf die zusätzlichen Phänomene des DRT3 (v.a. Vorsilbe <ver-> sowie Dehnungs-h) zurückgeführt werden können. Praktisch kann dies umgesetzt werden, wenn in beiden Verfahren nur solche Schreibfehler berücksichtigt werden, die sich zweifelsfrei mangelnden Schreibkompetenzen in den Bereichen LD, LG, WA, A und D zuordnen lassen.
6. Wenn diese bereinigten Werte („Fehler-pro-Wort“) zwischen der T2-Testung der dritten Klassen und der T1-Testung der vierten Klassen verglichen werden, wäre normalerweise zu erwarten, dass die vierten Klassen am Schuljahresanfang in etwa gleich gut, zumindest jedoch nicht bedeutend schlechter abschneiden als die dritten Klassen am Schuljahresende.
7. Zeigt sich hingegen eine signifikante Überlegenheit der dritten Klassen zu T2 gegenüber den vierten Klassen zu T1, könnte dies die geäußerten Zweifel an den T2-Daten insgesamt empirisch untermauern.

Der Anteil der Gesamtfehler der T1-Testungen (vierte Klassen), die *nicht* den Kompetenzbereichen LD, LG, WA, A oder D zugeordnet werden konnten, betrug 4.01%, während dieser Wert in den T1-Testungen der dritten Klassen bei 0.01% lag. Die Differenz dieser beiden Anteile könnte demnach als *zusätzliche* orthografische Schwierigkeit des DRT3 interpretiert werden und sollte daher bei den weiteren Vergleichen nicht berücksichtigt werden. Konkret wurde dies umgesetzt, indem in die individuelle Gesamtfehlersumme in beiden Testverfahren

nur Fehler eingegangen sind, die den Kompetenzbereichen LD, LG, WA, A und D zugeordnet werden konnten.

Im Vergleich der T1-Testungen der dritten und vierten Klassen (Gesamtstichprobe) im Hinblick auf diese (um die unterschiedlichen Testschwierigkeiten bereinigten) Fehlersummen zeigte sich die erwartbare Überlegenheit der Viertklässler, die pro Testwort durchschnittlich 0.67 Fehler ( $SA = 0.37$ ) machten, während die Drittklässler mit 0.84 Fehlern ( $SA = 0.45$ ) statistisch bedeutsam darüber lagen ( $t(1447) = 7.60, p < .001$ ). Inhaltlich entspricht dies in der Gesamtstichprobe einer um 20.24% verringerten Gesamtfehlerquote (18.66% in der schwächeren Teilstichprobe). Der für die Gesamtstichprobe ermittelte Effekt von  $d = 0.40$  stimmt dabei mit den von Hattie (2015) angegebenen Werten für durchschnittliche jährliche Schulbesuchseffekte überein und erscheint demnach plausibel.

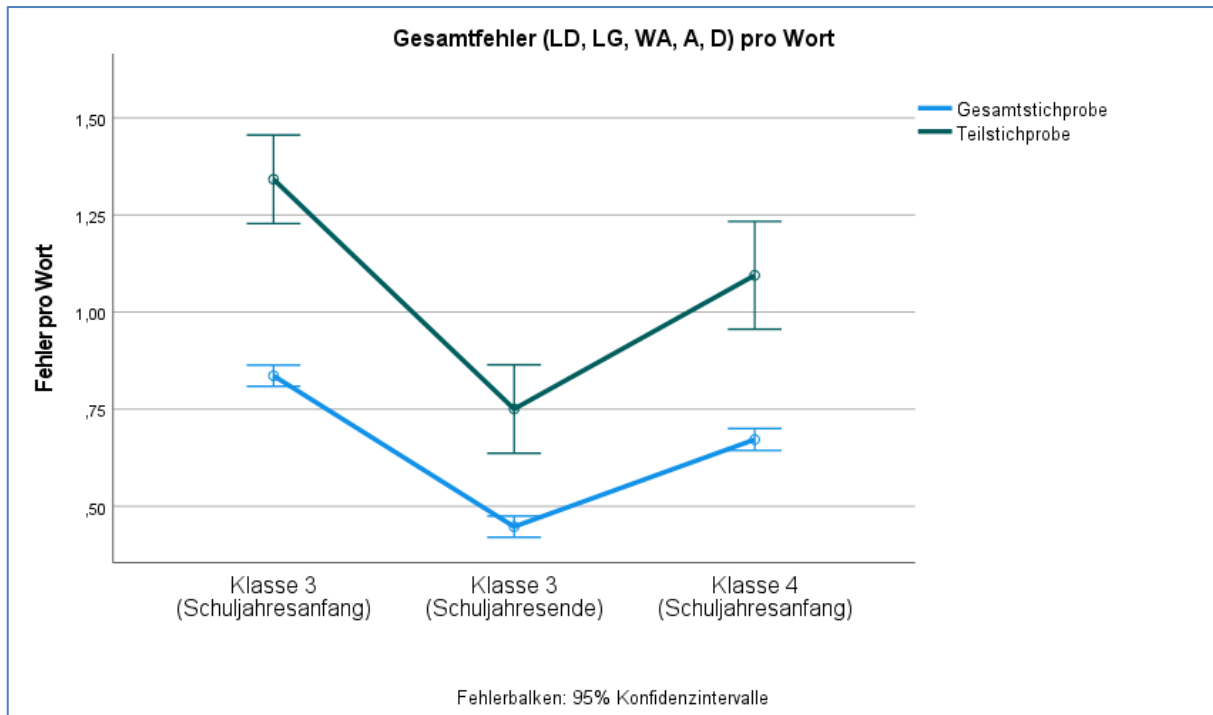
Daher wäre zu erwarten, dass die Leistungssteigerung der dritten Klassen zwischen den beiden Testzeitpunkten (am Anfang und Ende des Schuljahres) in etwa diesem Effekt entspricht. Tatsächlich weisen die vorliegenden Daten in der Gesamtstichprobe für die dritten Klassen jedoch einen mehr als doppelt so hohen Effekt von  $d = 1.01$  auf. Mit einer Leistungssteigerung auf 0.45 Fehler pro Wort ( $SA = 0.31$ ) übertreffen sie am Schuljahresende auch die T1-Leistungen der Viertklässler deutlich ( $MW = 0.67, SA = 0.37; t(1447) = 12.52, p < .001, d = 0.66$ ). Dieser bedeutsame Unterschied zwischen der zu erwartenden Leistung zu T2 (Leistungen der vierten Klassen zu T1) einerseits und der tatsächlich ermittelten Leistungen zu T2 zeigte sich auch in der zu Vergleichszwecken gebildeten – schwächeren – Teilstichprobe (vgl. *ABBILDUNG 6*). Auch hier lagen die Leistungen der dritten Klassen (T2) deutlich ( $d = 0.94$ ) über den Leistungen der vierten Klassen zu T1 ( $t(70) = 3.9, p < .001$ ).

Ferieneffekte können die deutliche Überlegenheit dabei nicht erklären, da diese etwa nach Fink, Luttenberger, Krammer, Macher und Papousek et al. (2015) für das Rechtschreiben selbst bei neunwöchigen Sommerferien (Österreich) eher im niedrigen Bereich ( $d = -0.34$ ) liegen. Der von Hattie (2015) für lange Sommerferien ermittelte negative Effekt liegt mit  $d = -0.09$  noch deutlich darunter. Diese empirischen Nachuntersuchungen bestärkten somit die Skepsis, die den Daten der Vergleichsgruppe entgegenbracht wurde erheblich. Dabei wurden insbesondere die gemessenen deutlichen Leistungssteigerungen für wenig plausibel gehalten.



## Abbildung 6

Gesamtfehler pro Wort (LD, LG, WA, A, D) am Anfang und Ende der Klasse 3 sowie am Anfang der Klasse 4 im Vergleich von Gesamt- und Teilstichprobe (PSM) der Kontrollgruppe 2014/15



Da jedoch auch diese Nachuntersuchungen letztlich nur weitere *Indizien* für die zweifelhafte Datenqualität der Vergleichsgruppe darstellen, ist schlussendlich in Bezug auf die erste Hypothese zu konstatieren, dass – anhand der vorliegenden Daten - eine Teilnahme am Training im Schuljahr 2014/15 verglichen mit der Vergleichsgruppe nicht zu höheren Leistungszuwächsen im Hinblick auf das Rechtschreiben führte ( $F(1, 139) = 0.73, p = \text{n.s.}$ ).

### Ergebnis

- 1: Die erste Hypothese konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung *nicht bestätigt* werden.
- 2: Die zweite Hypothese konnte hingegen *bestätigt* werden.

## 6.2 Studie 2

Im Rahmen der zweiten Evaluationsstudie wurde zwei Fragen nachgegangen: Einerseits sollten die ermittelten Trainingseffekte des Vorjahres empirisch bestätigt werden, wobei angenommen wurde, dass diese Effekte durch die verschiedenen Weiterentwicklungen weiter gesteigert werden konnten. Vor allem aber sollten durch die zweite Studie differenziertere Erkenntnisse über die spezifischen Wirkungen des Trainings auf die unterschiedlichen geförderten Schreibstrategien gewonnen werden.

Eine methodische Voraussetzung für die durchgeführten Analysen und die anschließende Ergebnisinterpretation besteht in der grundsätzlichen praktischen und empirischen Eignung der vorgenommenen Systematisierung der Rechtschreibfehler.

Zur Abschätzung der internen Konsistenzen der auf der Basis der verwendeten Fehlersystematik gebildeten fünf Kompetenzskalen wurden für alle spezifischen Phänomene die jeweiligen Testwörter identifiziert (z.B. A\_2: <bleibt>, <fliegt>, <trägt>, <springt>; A\_3: <wärmer>, <Wälder>, <Wäsche>, <kälter>) und zu den übergeordneten Lernbereichen LD, LG, WA, A und D gruppiert. Indem überprüft worden war, ob die „erwartbaren“ Rechtschreibfehler in den Testwörtern vorkamen, wurden diese als dichotome Items für die jeweiligen Rechtschreibkompetenzen aufgefasst und zu fünf fiktiven Skalen zusammengefasst.

Die höchsten internen Konsistenzen wiesen in beiden Testverfahren die auf diese Weise generierten Subskalen LG (DRT 2:  $\alpha = .84$ , DRT 3:  $\alpha = .83$ ) und D (DRT 2:  $\alpha = .82$ , DRT 3:  $\alpha = .81$ ) auf. Für die Skala WA (DRT 2:  $\alpha = .74$ , DRT 3:  $\alpha = .82$ ) wurde ebenfalls eine akzeptable bis gute Reliabilität ermittelt. Die interne Konsistenz der A-Skala (DRT 2:  $\alpha = .74$ , DRT 3:  $\alpha = .68$ ) fällt hingegen vergleichsweise niedriger aus. Im DRT 2 wurde für die LD-Kompetenz ein ähnlicher Wert ermittelt ( $\alpha = .68$ ), während dieser im DRT 3 deutlich abfällt ( $\alpha = .21$ ).

Da für den Schriftspracherwerb eine noch fehlende Automatisierung in der Strategiewendung charakteristisch ist (vgl. Schuchardt & Mähler, 2021; Reuter-Liehr, 2016), lagen die empirisch ermittelten Reliabilitäten damit grundsätzlich in erwartbaren Höhen. Auffällig ist jedoch die niedrige Konsistenz im Bereich LD im DRT 3, insbesondere im Verhältnis zur vergleichsweise höheren internen Konsistenz im DRT 2. Eine mögliche (hier jedoch nicht überprüfte) Erklärung für diesen Befund könnte darin bestehen, dass ältere Schüler die primäre Strategie zur Vermeidung von LD-Fehlern (lautes und deutliches schreibbegleitendes Mitsprechen, vgl. Reuter-Liehr, 2006) nur ungern anwenden, weil ihnen dies vor ihren Mitschülern peinlich erscheint. Während sie in häufigeren (Merk-)Wörtern die entsprechenden Phänomene sicher beherrschen (direkter Verarbeitungsweg, vgl. Coltheart, 2007), kommt es in selteneren Wörtern oder bei geringerer Konzentration gehäuft zu LD-Fehlern. Bei jüngeren Schülern könnte hingegen noch der indirekt-synthetische Verarbeitungsweg dominieren: Bei entsprechend ausgeprägter Kompetenz greifen sie demnach beim Schreiben ausgeprägter auf die LD-Schreibstrategie zurück (vgl. Scheerer-Neumann, 2018). Falls diese Kompetenzen allerdings noch nicht vorhanden sind, scheitern sie hingegen zuverlässiger an allen/zahlreichen LD-Fehlerstellen.

Da bei den durchgeführten Analysen allerdings *sämtliche* Fehler berücksichtigt wurden (also auch solche, die nicht typischerweise erwartbar sind, z.B. <wärmmer> → D\_2, <Scharle> → LD), bieten die ermittelten internen Konsistenzen vor allem Anhaltspunkte dafür, ob sich die gewählte Fehlersystematik, die aus förderpraktischen Gründen die alphabetische (DRT 2:  $\alpha = .86$ , DRT 3:  $\alpha = .83$ ) und orthografische (DRT 2:  $\alpha = .87$ , DRT 3:  $\alpha = .89$ ) Strategien weiter ausdifferenziert, auch empirisch bestätigen lässt.

### Studie 2 A

In einer ersten Teilstudie wurden die Entwicklungen der beiden Trainingsgruppen aus den Jahren 2014/15 und 2015/16 miteinander verglichen, da das Training im Jahr 2015/16 in einer weiterentwickelten Fassung umgesetzt worden ist (vgl. *PROGRAMMELEMENTE IM VERGLEICH (2014 BIS 2017)*, S. - 155 -). Neben einigen zusätzlichen Programmelementen, die sich auf das soziale Miteinander und auf die grundsätzlichen Abläufe der Förderstunden bezogen, wurden im Schuljahr 2015/16 mit der ‚Wortlistenübung‘ (S. - 27 -) und der ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ (S. - 83 -) auch zwei Methoden eingeführt, die sich direkt auf die Förderung bestimmter Rechtschreibstrategien sowie auf die Verweildauer in den verschiedenen Lernbereichen auswirken sollten.

#### **6.2.1 Hypothese 3**

*Die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1 und in der Parallelform zu T2) der Trainingsgruppe des Jahres 2015/16 ist nach einem Jahr Training stärker ausgeprägt als die der Trainingsgruppe des Vorjahres (2014/15).*

### Überprüfung

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Leistungsentwicklungen der beiden Trainingsgruppen aus 2014/15 und 2015/16 miteinander verglichen. Die beiden Gruppen unterschieden sich vor allem im Hinblick auf ihre durchschnittlichen Ausgangsleistungen im jeweils jahrgangsspezifischen Testverfahren (DRT 2, Müller, 2003a; DRT 3, Müller, 2003b), wobei die Trainingsgruppe 2014/15 ein vergleichsweise schwächeres Ausgangsniveau aufwies (vgl. *TABELLE 13*).

Tabelle 13

Studie 2: Merkmale der Trainingsgruppen von 2014/15 und 2015/16 im Vergleich

	TG 2014/15	TG 2015/16
<b>n</b>	72	108
<b>% Viertklässler</b>	40	43
<b>% Jungen</b>	61	51
<b>Rechtschreibtest<sup>15</sup> T1 (MW ± SA)</b>	-1.07 ± 0.68	-0.77 ± 0.72

Die Kinder beider verglichener Trainingsgruppen (2014/15 und 2015/16) konnten ihre Rechtschreibleistungen mit einem Gesamteffekt von  $d = 1.43$  deutlich verbessern (TABELLE 14).

Tabelle 14

Studie 2: Vergleich der Leistungsentwicklungen (z-Werte) in beiden Trainingsgruppen (2014/15 und 2015/16)

jeweils MW ± SA	Vortest (T1)	Nachtest (T2)	Differenz (T2 - T1)	Effektstärke <sup>16</sup> (T2 - T1)
<b>TG 2014/15</b> (n = 72)	-1.07 ± 0.68	-0.25 ± 0.86	0.82 ± 0.64	$d = 1.26^*$
<b>TG 2015/16</b> (n = 108)	-0.77 ± 0.72	0.14 ± 0.68	0.91 ± 0.58	$d = 1.57^*$
<b>Gesamtstich- probe</b>	-0.89 ± 0.72	-0.2 ± 0.78	0.87 ± 0.61	$d = 1.43^*$

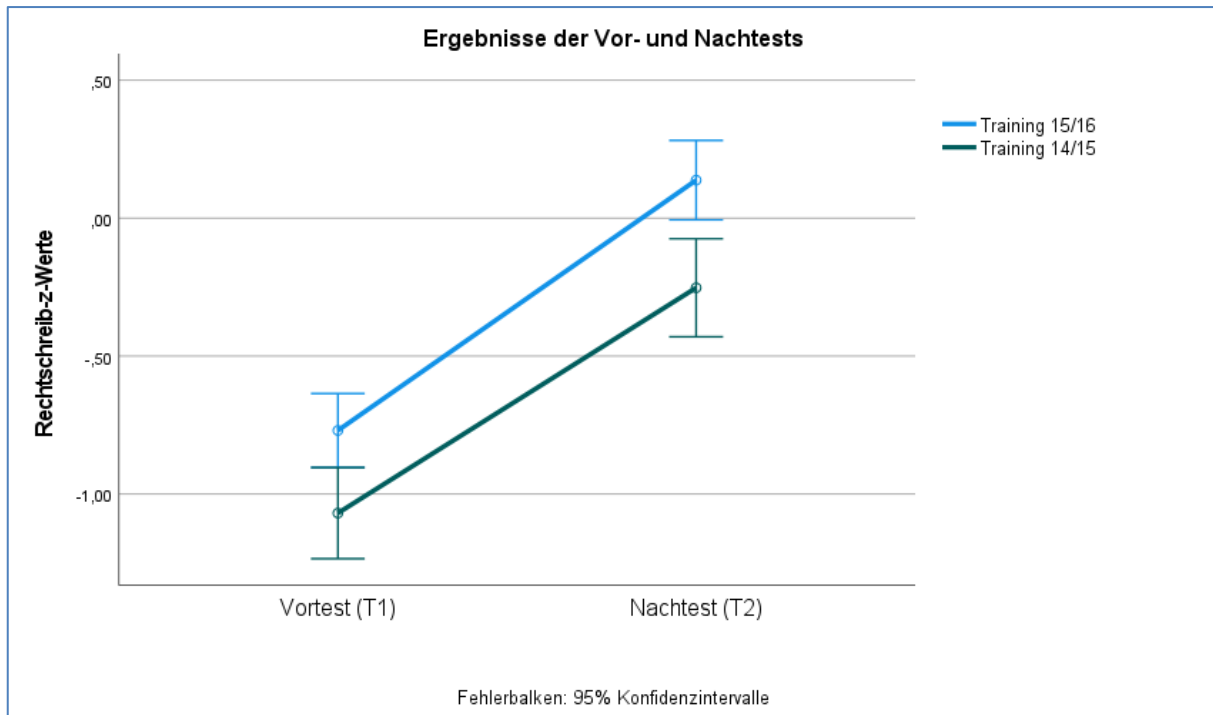
Die statistische Überprüfung der Hypothese erfolgte mittels einer ANOVA mit Messwiederholung. Die für den Haupteffekt T2-T1 ermittelte F-Statistik verweist (bei statistischer Kontrolle von Klasse, Geschlecht und Ausgangsniveau) auf eine deutliche Signifikanz ( $F(1, 177) = 345.17, p < .001$ ). Wie sich anhand der *ABBILDUNG 7* vermuten lässt, zeigt sich dabei allerdings keine signifikante Überlegenheit einer der beiden Trainingsgruppen ( $F(1, 177) = 0.18, p = \text{n.s.}$ ). In dieser Analyse konnten demnach die für das Training 2014/15 ermittelten hohen Effektstärken auch für die Trainingsgruppe aus 2015/16 gefunden werden. Es zeigt sich in der Gesamtbetrachtung hingegen keine Überlegenheit für die im Schuljahr 2015/16 umgesetzte Programmfassung. Eine detaillierte Betrachtung erfolgt im Rahmen der nachfolgenden geprüften Hypothese.

<sup>15</sup> z-standardisierte Werte

<sup>16</sup> Mit Sternchen (\*) gekennzeichnete Effekte weisen statistische Signifikanz auf

**Abbildung 7**

Ergebnisse (z-Werte) der Vor- und Nachtests der Trainingsgruppen 14/15 und 15/16

Ergebnis

**Die Hypothese 3 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung nicht bestätigt werden.**

**6.2.2 Hypothese 4**

*Durch die neuen Programmelemente können die WA- und A-Kompetenzen effektiver gefördert werden. Es zeigt sich demnach eine höhere Fehlerreduktion in diesen beiden Fehlerkategorien gegenüber der Trainingsgruppe des Vorjahres.*

Überprüfung

Anders als in den vorausgegangenen Analysen, war es zur Beantwortung der in der vierten Hypothese formulierten Fragestellung notwendig, nicht nur die Anzahl der (Wort-)Fehler zu berücksichtigen, sondern vielmehr die *Qualitäten* der verschiedenen Fehlschreibungen zu beachten. Da in den von Kindern geschriebenen Tests häufig mehrere Fehler in einem Wort vorkommen, konnte für die nachfolgenden Vergleiche kein Fehlerquotient (z.B. tatsächliche Fehler / maximal mögliche Fehler) berechnet werden. Stattdessen wurde, getrennt nach den verwendeten Testverfahren, die Reduzierung der spezifischen Fehlerarten im betrachteten Zeitraum berechnet. Die Zuordnung der Fehler zu den Fehlerkategorien erfolgte im Rahmen der Testauswertungen anhand der Graphemtreffermethode (May, 2001).

In TABELLE 15 sind die zwischen dem Vor- und dem Nachtest reduzierten Fehlerzahlen geordnet nach ihren Fehlerkategorien dargestellt. Da in den Klassen 3 und 4 unterschiedliche Testverfahren eingesetzt wurden, denen verschiedene und unterschiedlich umfangreiche Wortlisten zugrunde liegen, wurden die beiden Jahrgänge getrennt voneinander betrachtet.

Tabelle 15

Studie 2: Reduzierte Fehlerzahlen (T2-T1) im Vergleich der beiden Trainingsgruppen unter Berücksichtigung der Fehlerarten

(T2-T1)	Klasse 3 (DRT 2)			Klasse 4 (DRT 3)		
	2015/16 (n = 62)	2014/15 (n = 43)	Effekt <sup>17</sup> d	2015/16 (n = 47)	2014/15 (n = 29)	Effekt d
<b>red. LD</b> (MW ± SA)	-2.69 ± 2.59	-5.39 ± 3.93	0.84*	0.11 ± 1.78	-1.62 ± 4.57	0.55*
<b>red. LG</b> (MW ± SA)	-2.10 ± 3.23	-7.70 ± 5.59	1.29*	-2.22 ± 4.95	-7.49 ± 6.06	0.98*
<b>red. WA</b> (MW ± SA)	-3.04 ± 5.47	-2.10 ± 4.57	-0.18	-4.73 ± 4.51	-1.76 ± 4.4	-0.66*
<b>red. A</b> (MW ± SA)	-3.09 ± 2.18	-1.35 ± 2.72	-0.72*	-2.53 ± 2.69	-1.54 ± 3.4	-0.33
<b>red. D</b> (MW ± SA)	-2.71 ± 2.85	-2.83 ± 3.74	0.04	-4.3 ± 3.12	0.09 ± 2.43	-1.52*
<b>red. Gesamt<sup>18</sup></b> (MW ± SA)	-13.70 ± 8.56	-19.87 ± 10.61	0.65*	-14.9 ± 9.63	-14.59 ± 11.71	-0.03

Die empirischen Befunde deuten auf die Notwendigkeit einer differenzierenden Betrachtung hin: Die Trainingsgruppen der dritten Klassen aus 2014/15 konnten ihre Gesamtfehlerzahlen stärker reduzieren als die Drittklässler 2015/16 ( $t(103) = 3.29, p < .001, d = 0.65$ ), während dies für die Viertklässler nicht zutrifft ( $t(74) = -0.13, p = \text{n.s.}$ ). Wie bereits dargestellt (siehe Hypothese 3), unterscheiden sich die beiden Trainingsgruppen *insgesamt* jedoch nicht voneinander.

Bezogen auf die spezifischen Fehlerkategorien zeigen sich ebenfalls komplexere Zusammenhänge: Während hinsichtlich der beiden alphabetischen Strategien (LD und LG) die Trainingsgruppen aus 2014/15 (jahrgangsunabhängig) stärker profitierten als die Gruppen aus 2015/16, zeigen sich für die vierten Klassen deutlich höhere Effekte für das Training von 2015/16 im Hinblick auf die Groß-Kleinschreibung (WA) und die Doppelkonsonanz (D) sowie

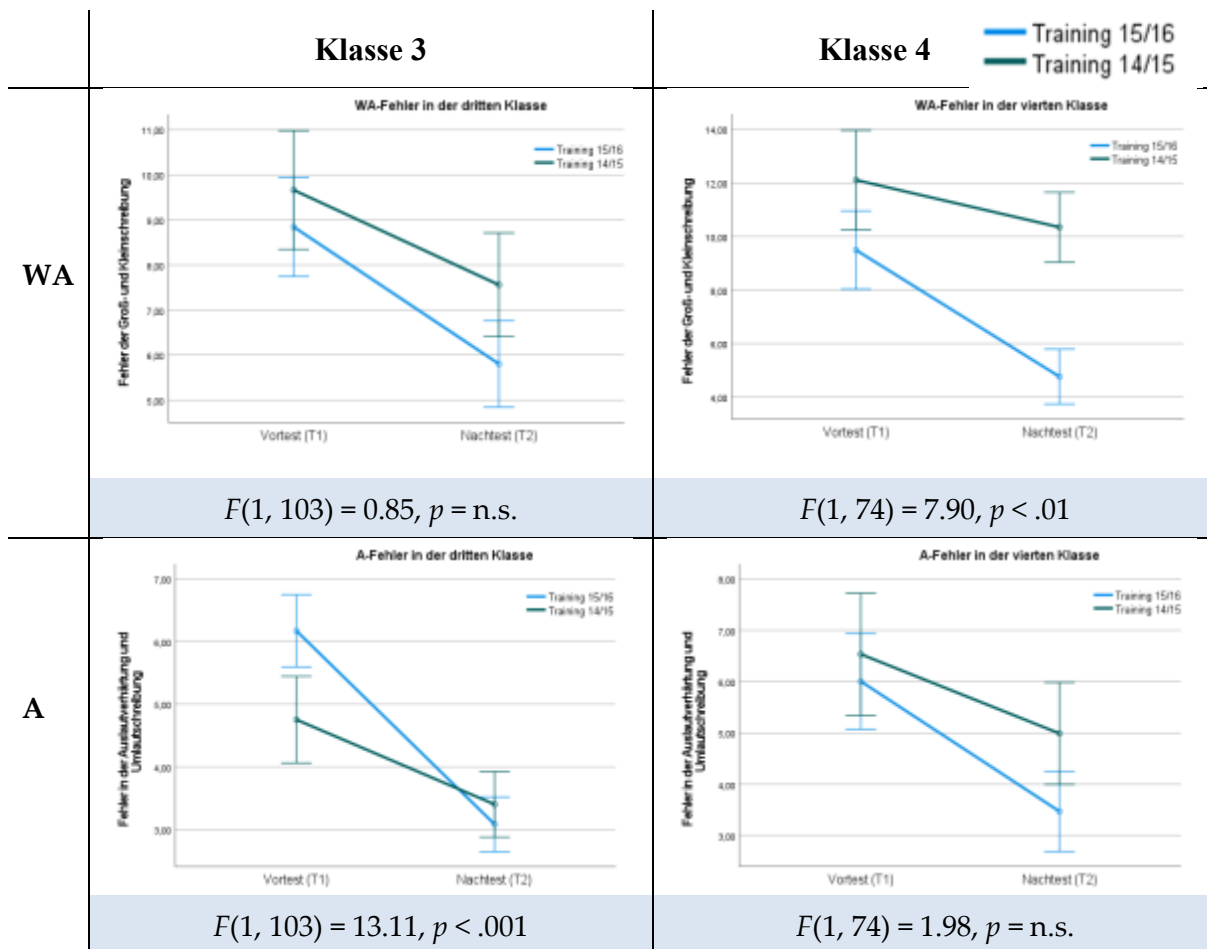
<sup>17</sup> Mit Sternchen (\*) gekennzeichnete Effekte weisen statistische Signifikanz auf. Negative Effekte deuten dabei auf höhere (spezifische) Effekte in der Trainingsgruppe 2015/16 ggü. der Trainingsgruppe des Vorjahres hin (und vice versa).

<sup>18</sup> Differenzen ergeben sich durch Verschreibungen, die nicht den genannten Kategorien zugeordnet werden konnten, z.B. unlesbare oder nicht verschiftete Wörter.

insbesondere für die dritten Klassen im Hinblick auf Ableitungsphänomene (A), wie die Auslautverhärtung oder Umlautschreibung. Die spezifisch für die konkret infrage stehenden Phänomene (WA und A) berechneten F-Tests werden in TABELLE 16 berichtet und grafisch dargestellt.

Tabelle 16

Studie 2: Diagramme und F-Statistiken für A- und WA-Fehlerreduktionen im Vergleich der Trainingsgruppen 2014/15 und 2015/16

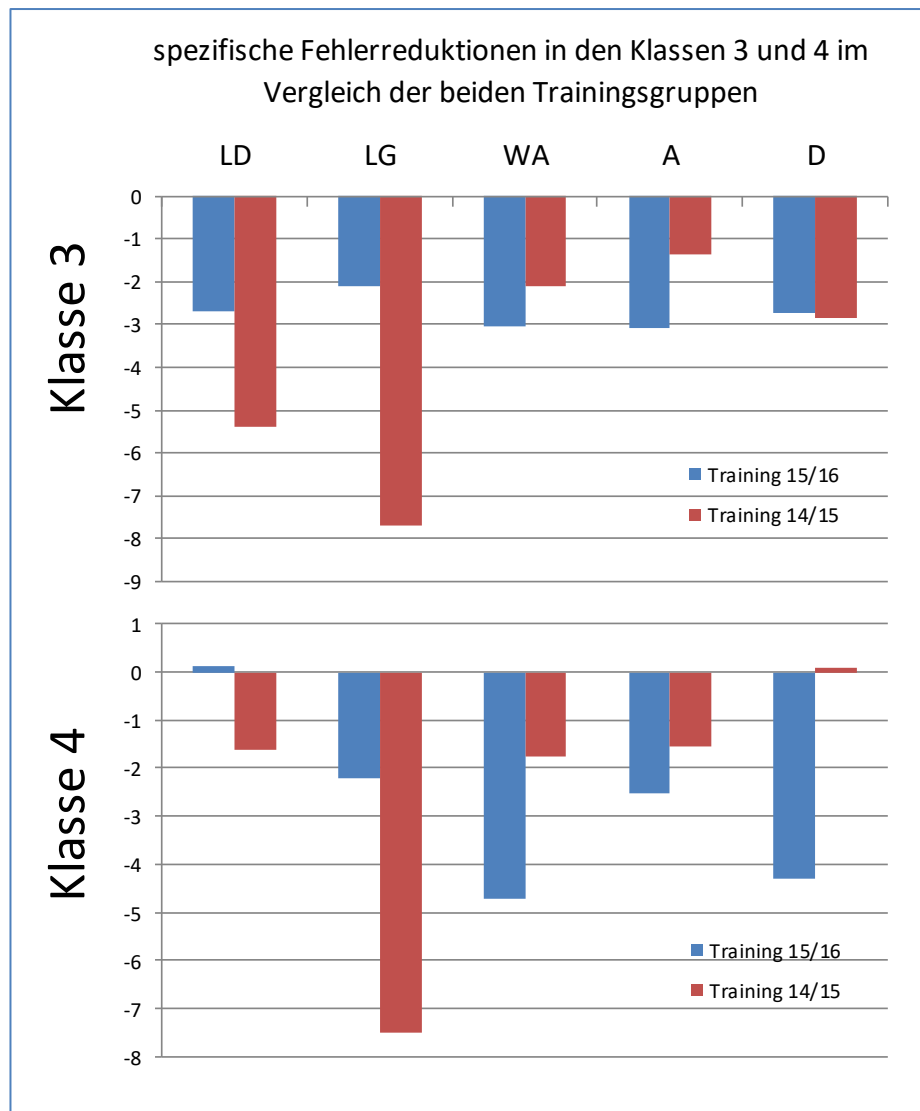


Im Vergleich der Dritt- und Viertklässler erwies sich Training in der Fassung von 2015/16 sowohl im Hinblick auf WA-Kompetenzen ( $F(1, 106) = 2.82, p = \text{n.s.}$ ) als auch auf A-Kompetenzen ( $F(1, 106) = 2.96, p = \text{n.s.}$ ) als in gleicher Weise wirksam.

In der Gesamtschau (vgl. ABBILDUNG 8) fällt überdies die unterschiedliche Verteilung der „Quellen der Fehlerreduzierungen“ auf: So weisen die kategoriebezogenen Fehlerreduktionen im Training 2014/15 in beiden Jahrgangsstufen eine deutlich größere Streuung auf (Klasse 3:  $SA = 2.62$ ; Klasse 4:  $SA = 2.91$ ) als die der Trainingsgruppen 2015/16 (Klasse 3:  $SA = 0.42$ ; Klasse 4:  $SA = 1.93$ ).

## Abbildung 8

Spezifische Fehlerreduktionen in den Klassen 3 und 4 im Vergleich der beiden Trainingsgruppen 2014/15 und 2015/16



Die Fehlerreduzierungen verteilen sich demnach im Training 2015/16 vergleichsweise gleichmäßiger auf die unterschiedlichen Fehlerkategorien, wobei dies besonders deutlich bei trainierten Kindern aus dritten Klassen auffällt. Dieser Effekt in Kombination mit der Überlegenheit des Trainings von 2014/15 im Hinblick auf die alphabetischen Phänomene LD und LG kann als Folge der Implementierung der ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ (S. - 83 -) aufgefasst werden. Durch diese Methode sollte u.a. verhindert werden, dass Kinder (unnötig) lange in einem Lernbereich verharren und dadurch nicht zu den vergleichsweise schwierigeren orthografischen Lernzielen voranschreiten. Da die für die Kinder individuell festgelegten Lernziele der Trainingsgruppe 2014/15 nicht dokumentiert worden sind, bleibt ungeprüft, ob diese vergleichsweise gleichmäßigere Fehlerreduktion im Training 2015/16 zu Lasten der alphabetischen Fehlerkategorien ging.



## Ergebnis

Die Hypothese 4 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung nur *teilweise bestätigt* werden, da sich statistisch bedeutsame Unterschiede in Bezug auf A-Fehler nur für Drittklässler und bezüglich WA-Fehler nur für Viertklässler zeigen. Darüber hinaus bleibt die Frage offen, ob die erzielten Wirkungen in den Bereichen WA und A zulasten anderer Rechtschreibkompetenzen gehen.

## Studie 2 B

Im Rahmen der zweiten Teilstudie sollten Erkenntnisse über die Entwicklungen der im Training individuell trainierten Kompetenzen gewonnen werden. Während diese Informationen in der Trainingsgruppe 2014/15 nicht systematisch von den Lehrkräften erfragt und dokumentiert worden waren, konnten diese Daten in der Trainingsgruppe 2015/16 bei den Auswertungen berücksichtigt werden. Mit Blick auf den fortlaufenden Weiterentwicklungsprozess des Trainings war dabei von besonderem Interesse, ob die Übungen in ihrer aktuellen Form zur Förderung der jeweils adressierten Kompetenz geeignet sind. Dies sollte dann der Fall sein, wenn die mit den entsprechenden Materialien und Methoden trainierten Kompetenzen zu deutlicheren Fehlerreduktionen führen, als dies für nicht trainierte Kompetenzen der Fall ist.

### 6.2.3 Hypothese 5

*Die Summe der Fehler in den trainierten Kompetenzen erfährt eine deutlichere Reduktion als die Gesamtfehlerhäufigkeiten der nicht-trainierten Kompetenzen.*

## Überprüfung

Analog zum Vorgehen zur Überprüfung der vierten Hypothese wurden die unterschiedlichen Fehlerqualitäten berücksichtigt, die sich den schriftsprachlichen Kompetenzen zuordnen lassen. Allerdings beziehen sich die weiteren Analysen ausschließlich auf die Trainingsgruppe des Jahres 2015/16. Die weiteren Vergleiche werden also nicht mehr anhand einer anderen Trainingsgruppe vorgenommen, sondern beziehen sich auf die Unterscheidung von explizit trainierten und nicht explizit trainierten Kompetenzen. Um diese Unterscheidung treffen zu können, wurden die individuellen Förderpläne der Trainingsgruppe berücksichtigt: Im Rahmen der dem Training vorausgehenden Förderdiagnostik sind für alle Kinder mind. vier Lernziele festgelegt worden, die innerhalb des Trainings nacheinander bearbeitet werden sollten (vgl. *FÖRDERDIAGNOSTIK UND FÖRDERPLANUNG*, S. - 11 -). Diese Lernziele beziehen sich spezifisch auf die unterschiedlichen Phänomene der Schriftsprache (vgl. *TABELLE 6*, S. 115), also etwa *LD\_2* für das vokalische <r>. Da sich die verschiedenen Schreibprobleme innerhalb einer

Phänomengruppe (z.B. LD) mithilfe derselben Schreibstrategie bzw. Lösungsalgorithmus lösen lassen sollten, wurden für die weiteren Analysen nur die Phänomengruppen (LD, LG, WA, A, D) berücksichtigt, zu denen die individuellen – spezifischer formulierten – Lernziele der Förderpläne zugeordnet sind. Dies erfolgt auch vor dem Hintergrund, dass die verwendeten Wortlisten der eingesetzten Testverfahren einige der Phänomene nur wenige Male beinhalten. Durchschnittlich wurden in den Vortests ca. 37 Fehler ( $SA = 13$ ) gefunden. Die im Rahmen der Förderpläne festgelegten Lernbereiche adressierten davon durchschnittlich 26 Fehler (vgl. TABELLE 17). Eine differenziertere Betrachtung der einzelnen Phänomenbereiche legt nahe, dass die Auswahl der jeweiligen Lernziele insgesamt passend für die unterschiedlichen Kinder vorgenommen worden ist. So wurden durchschnittlich 72% der individuellen Gesamtfehlerzahl von den vier individuellen Lernzielen, bzw. den entsprechenden Gruppenkategorien abgedeckt.

Tabelle 17

Studie 2: Fehlerstatistik des Vortests und individuelle Trainingsziele der Trainingsgruppe 2015/16

<b>Fehler im Vortest (T1)</b> jeweils MW $\pm$ SA	<b>Durch individuelle Lernbereiche adressierte Fehler (Anteil)</b>	<b>Nicht korrespondierend mit Lernbereichen (Anteil)</b>
<b>Gesamt: 36.66 <math>\pm</math> 13.02 (N = 109)</b>	<b>26.32 <math>\pm</math> 11.05 (72%)</b>	<b>9.79 <math>\pm</math> 8.18 (28%)</b>
<b>LD</b> 3.38 $\pm$ 2.81	5.85 $\pm$ 3.24 (n = 31)	2.39 $\pm$ 1.87 (n = 78)
<b>LG</b> 7.29 $\pm$ 4.94	8.77 $\pm$ 5.03 (n = 73)	4.29 $\pm$ 3.03 (n = 36)
<b>WA</b> 9.12 $\pm$ 4.64	9.23 $\pm$ 4.53 (n = 95)	8.39 $\pm$ 5.44 (n = 14)
<b>A</b> 6.10 $\pm$ 2.56	6.24 $\pm$ 2.74 (n = 75)	5.78 $\pm$ 2.14 (n = 34)
<b>D</b> 9.47 $\pm$ 3.37	9.50 $\pm$ 3.24 (n = 74)	9.41 $\pm$ 3.70 (n = 35)

Bezogen auf die Fragestellung dieser Hypothese sollte es infolge des Trainings, bzw. der in diesem eingesetzten lernzielspezifischen Materialien und Methoden demnach zu einer vergleichsweise stärkeren Reduktion der Fehler in der Gruppe der durchschnittlich 26 adressierten Fehler kommen als in der Gruppe der 10 Fehler, die nicht mit den individuellen Lernbereichen korrespondieren. Neben der Voraussetzung, dass die in den Förderplänen formulierten Ziele auch tatsächlich im Rahmen des Trainings bearbeitet werden, stellt eine weitere Voraussetzung die Gültigkeit der Annahme dar, dass die spezifischen Schreibprobleme innerhalb ihrer Phänomengruppe über gleiche oder ähnliche Schriftsprachkompetenzen gelöst werden können. Beispielsweise sollte die Bearbeitung des Lernziels LD\_2 (vokalisches <r>) unter Verwendung der Schreibstrategie „deutliches, korrektes und lautes Artikulieren“ für alle Phänomene innerhalb des Lernbereichs LD hilfreich sein.

Tabelle 18

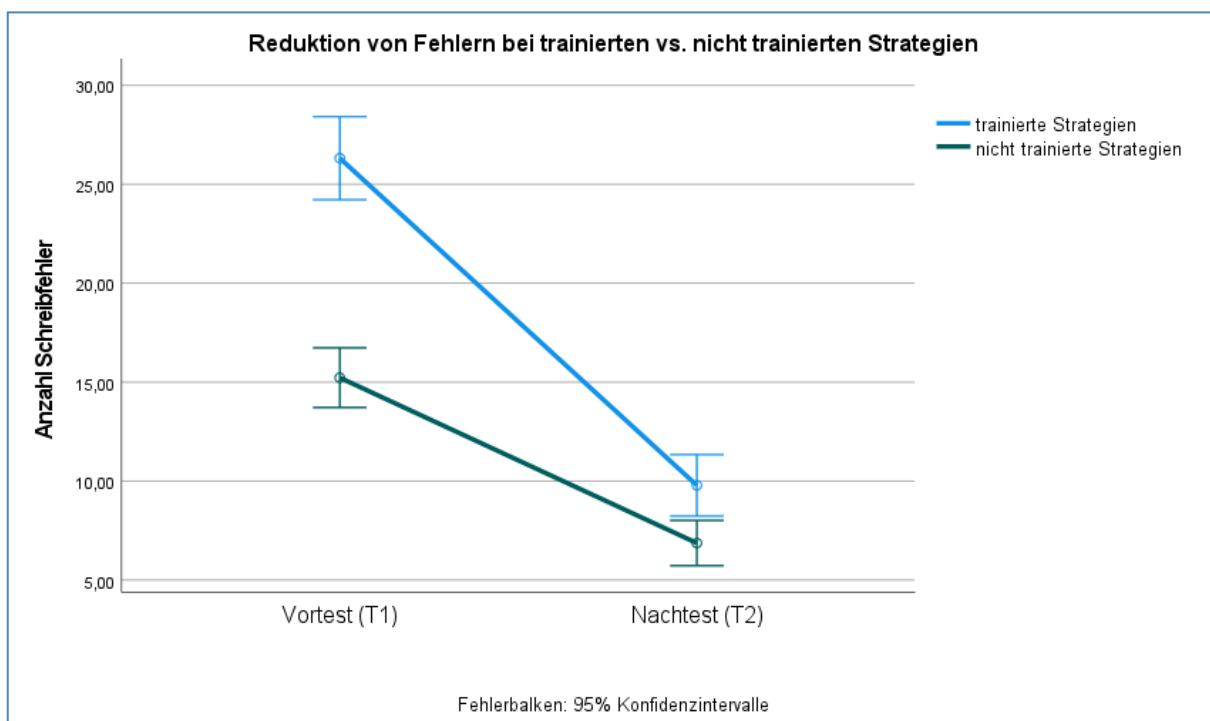
Studie 2: Fehlerreduktionen bei explizit individuell trainierten vs. nicht explizit trainierten Schreibstrategien im Schuljahr 2015/16

	Fehler im Vortest (T1)	Fehler im Nachtest (T2)	T2 – T1 Differenz	Effekt $d$
<b>trainiert</b>	26.32 ± 11.05	15.23 ± 7.94	11.09 ± 8.04 (42%)	$d = 1.38^*$
<b>nicht trainiert</b>	9.79 ± 8.19	6.87 ± 6.02	2.92 ± 4.25 (30%)	$d = 0.68^*$

Sowohl im Hinblick auf die nicht trainierten ( $t(108) = 7.16, p < .001, d = 0.68$ ) als auch hinsichtlich der spezifisch behandelten Fehlerbereiche ( $t(108) = 14.40, p < .001, d = 1.38$ ) konnten statistisch bedeutsame Verbesserungen ermittelt werden (siehe TABELLE 18). Wie in ABBILDUNG 9 nachvollzogen werden kann, fallen diese allerdings für die trainierten Kompetenzkategorien signifikant höher aus ( $F(1, 108) = 88.86, p < .001$ ). Für die unterschiedlichen Leistungsverbesserungen wurde ein Effekt von  $d = 0.90$  errechnet.

Abbildung 9

Reduktion von Fehlern bei trainierten und nicht trainierten Strategien in der Trainingsgruppe 2015/16



Vor dem Hintergrund, dass die spezifischen durchschnittlichen Fehlerzahlen (T1) derjenigen, denen *kein* Lernziel aus dem entsprechenden Lernbereich zugewiesen worden war (vgl. TABELLE 17), nicht bedeutend geringer waren, als die der Vergleichsgruppe, können Bodeneffekte zur alternativen Erklärung des Befunds weitgehend ausgeschlossen werden.

Stattdessen kann angenommen werden, dass die deutlichere Fehlerreduzierung auf gezieltes und geeignetes Üben der spezifischen Schreibstrategien zurückgeführt werden kann.

Der spezifisch adressierte Fehleranteil (72%) konnte dabei um 42% reduziert werden, während der nicht explizit adressierte Fehleranteil (28%) durchschnittlich um 30% gesenkt werden konnten. Als Gesamtfehlerreduktion ergibt sich dabei ein Wert von etwa 39%.

### Ergebnis

**Die Hypothese 5 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung bestätigt werden.**

#### **6.2.4 Hypothese 6**

*Dieser Unterschied zwischen trainierten und nicht trainierten Kompetenzen (vgl. Hypothese 5) zeigt sich in allen spezifischen und individuell trainierten Schreibstrategien (LD, LG, WA, A, D).*

### Überprüfung

Die methodische Vorgehensweise ist identisch mit dem im Zusammenhang mit der fünften Hypothese beschriebenen Verfahren. Im Rahmen der sechsten Hypothese werden die zuvor berichteten Ergebnisse jedoch weiter aufgeschlüsselt. Dabei sollte ermittelt werden, an welchen Stellen (im Hinblick auf die Förderung spezifischer Schreibkompetenzen) das Training in der hier untersuchten Fassung besondere Stärken, und wo es noch Schwächen aufweist. Diese Informationen wurden als besonders relevant für die weitere Entwicklung des Trainings erachtet.

Verglichen wurden dabei jeweils die lernbereichsbereichsbezogenen Leistungsentwicklungen von denjenigen Kindern, die die entsprechenden Strategien im Rahmen des Trainings explizit trainiert hatten mit jenen, die diese Strategien nicht explizit trainiert hatten. In *TABELLE 19* werden die ermittelten Werte (Gesamt und in Abhängigkeit des interindividuellen Trainingsvergleichs) sowie die entsprechenden Effektstärken der Prä-Post-Messung dargestellt. Mit Sternchen (\*) gekennzeichnete Effekte verweisen auf signifikante Verbesserungen zwischen den beiden Testungen.

Tabelle 19

Studie 2: Fehlerreduzierungen in den verschiedenen Lernbereichen in der Trainingsgruppe 2015/16

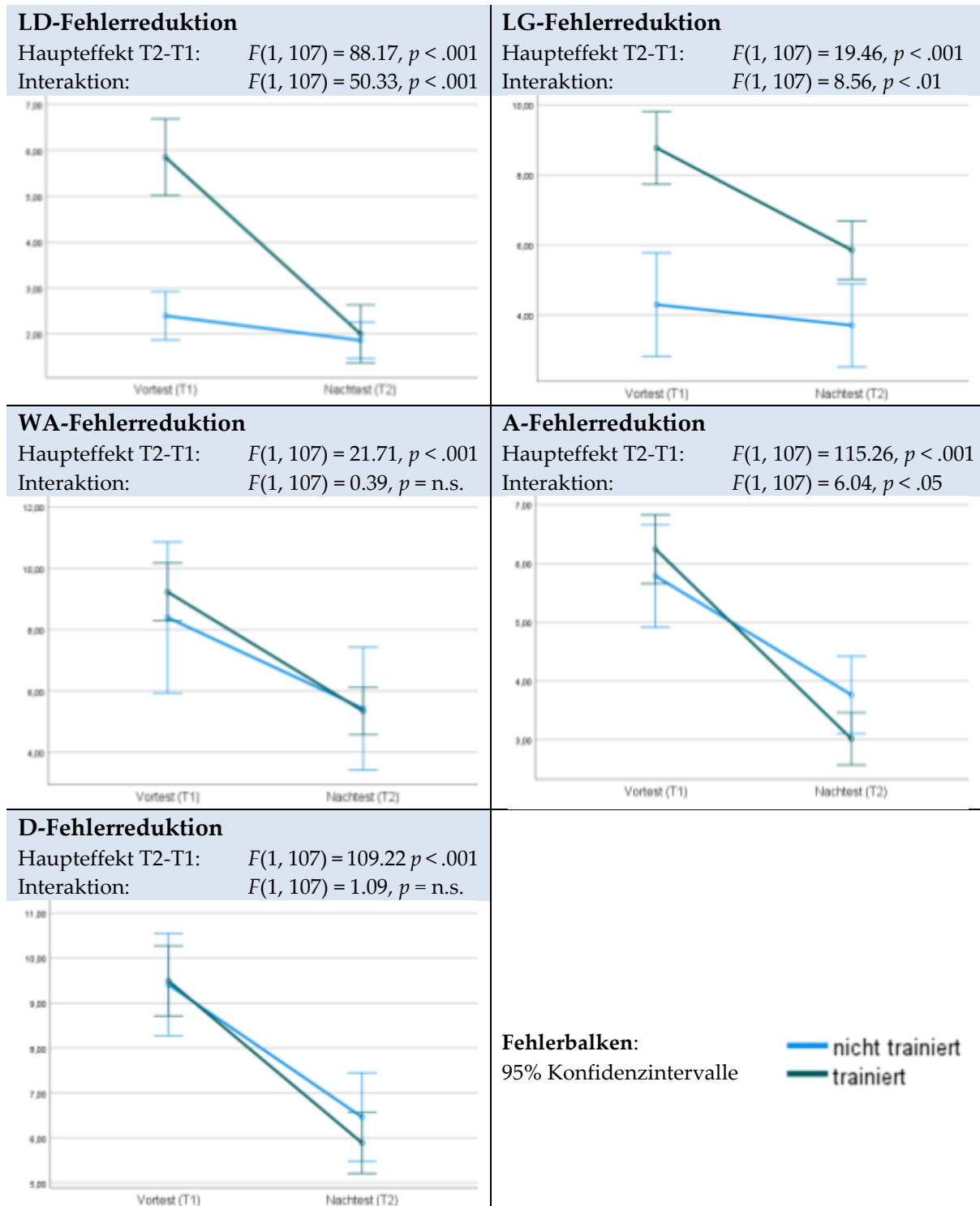
	<b>Gesamt</b> jeweils N = 109	<b>Fehler im</b> <b>Vortest (T1)</b> MW ± SA	<b>Fehler im</b> <b>Nachtest (T2)</b> MW ± SA	<b>T2 – T1</b> <b>Differenz</b> MW ± SA (Quote)	<b>Effekt d</b>
<b>LD</b>	<b>Gesamt</b>	<b>3.38 ± 2.81</b>	<b>1.90 ± 1.77</b>	<b>1.48 ± 2.66 (44%)</b>	<b>d = 0.56*</b>
	trainiert (n=31)	5.85 ± 3.24	2.00 ± 2.06	3.85 ± 2.63 (66%)	d = 1.47*
	nicht trainiert (n=78)	2.39 ± 1.87	1.86 ± 1.65	0.54 ± 2.01 (22%)	d = 0.27*
<b>LG</b>	<b>Gesamt</b>	<b>7.29 ± 4.94</b>	<b>5.12 ± 3.72</b>	<b>2.15 ± 4.04 (29%)</b>	<b>d = 0.53*</b>
	trainiert (n=73)	8.77 ± 5.03	5.85 ± 4.00	2.91 ± 4.51 (33%)	d = 0.65*
	nicht trainiert (n=36)	4.29 ± 3.04	3.70 ± 2.56	0.59 ± 2.21 (14%)	d = 0.27
<b>WA</b>	<b>Gesamt</b>	<b>9.12 ± 4.64</b>	<b>5.36 ± 3.76</b>	<b>3.77 ± 5.12 (41%)</b>	<b>d = 0.52*</b>
	trainiert (n=95)	9.23 ± 4.53	5.35 ± 3.64	3.88 ± 4.91 (42%)	d = 0.79*
	nicht trainiert (n=14)	8.40 ± 5.44	5.43 ± 4.65	2.97 ± 6.58 (35%)	d = 0.45
<b>A</b>	<b>Gesamt</b>	<b>6.10 ± 2.56</b>	<b>3.25 ± 1.96</b>	<b>2.85 ± 2.42 (47%)</b>	<b>d = 1.18*</b>
	trainiert (n=75)	6.24 ± 2.74	3.02 ± 1.94	3.26 ± 2.38 (52%)	d = 1.36*
	nicht trainiert (n=34)	5.79 ± 2.14	3.76 ± 1.95	2.02 ± 2.34 (35%)	d = 0.87*
<b>D</b>	<b>Gesamt</b>	<b>9.47 ± 3.37</b>	<b>6.07 ± 2.95</b>	<b>3.40 ± 3.06 (36%)</b>	<b>d = 1.11*</b>
	trainiert (n=74)	9.50 ± 3.24	5.89 ± 2.88	3.61 ± 3.13 (38%)	d = 1.15*
	nicht trainiert (n=35)	9.41 ± 3.70	6.46 ± 3.09	2.95 ± 2.91 (31%)	d = 1.02*

Wie in *ABBILDUNG 10* erkennbar ist, kommt es in allen Lernbereichen über die Dauer des Trainings zu signifikanten Verbesserungen (siehe Haupteffekte T2-T1).

Die berechneten Wechselwirkungen mit dem expliziten Trainingstreatment erreichen im Hinblick auf die Lernbereiche LD, LG und A statistische Signifikanz, während die WA- und die D-Fehlerreduktionen unter beiden Bedingungen (explizites Training vs. nicht explizites Training) in etwa gleich hoch ausfallen (siehe *ABBILDUNG 10*).

Abbildung 10

Reduzierung der verschiedenen Fehlerarten des Trainings 2015/16 als Folge explizit trainierter vs. nicht explizit trainierter Strategien (Teststatistiken und Diagramme)



Um den praktischen Verwertungsnutzen (im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Trainings) dieser gewonnen Erkenntnisse zu erhöhen, wurden die Effektstärken der durchschnittlichen Fehlerreduktionen in diesen beiden Bedingungen berechnet (siehe TABELLE 20) und die jeweiligen Fehlerreduktionsquoten angegeben.

Tabelle 20

Studie 2: Effekte des individuellen expliziten Trainings auf die Kompetenzbereiche LD, LG, WA, A sowie D im Training 2015/16

	<b>T-Tests für Trainingsgewinne</b> in beiden Gruppen (trainiert vs. nicht trainiert)	<b>Quotient mittlere Fehlerreduktionen</b> für explizit trainierte und nicht explizit trainierte Strategien	
<b>LD</b>	$t(107) = 7.10, p < .001, d = 1.51$	trainiert:	66%
		nicht trainiert:	22%
<b>LG</b>	$t(107) = 2.93, p < .01, d = 0.60$	trainiert:	33%
		nicht trainiert:	14%
<b>WA</b>	$t(107) = 0.62, p = \text{n.s.}$	<i>keine Signifikanz!</i>	
		mittlere Quote:	(41%)
<b>A</b>	$t(107) = 2.46, p < .01, d = 0.51$	trainiert:	52%
		nicht trainiert:	35%
<b>D</b>	$t(107) = 1.05, p = \text{n.s.}$	<i>keine Signifikanz!</i>	
		mittlere Quote:	(36%)

Das Befundmuster legt nahe, dass das explizite Training der LD-, LG- und (vergleichsweise etwas geringer) A-Kompetenzen mit denen im Training eingesetzten Methoden und Materialien zu deutlichen Trainingsgewinnen in diesen Lernbereichen führt. Hingegen führte das explizite individuelle Training der WA-Kompetenzen nicht zu bedeutsam höheren Fehlerreduzierungen, als wenn diese Kompetenzen nicht individuell trainiert worden waren. Dies gilt ebenso für D-Kompetenzen. Allerdings werden für diese beiden Kompetenzentwicklungen unterschiedliche Erklärungen angenommen: Die im Rahmen der vierten Hypothese gewonnenen Erkenntnisse legen nahe, dass durch die (neue) Methode der „Wortlistenübung“ die allgemeine Wirkung des Trainings im Hinblick auf WA- und A-Kompetenzen gegenüber dem Vorjahr verbessert werden konnte (wenngleich ein signifikanter Effekt nur für bestimmte Klassenstufen ermittelt werden konnte). Die insgesamt signifikanten Verbesserungen der WA-Kompetenzen ( $d = 0.52$ , vgl. TABELLE 19, S. 182) und – noch deutlicher – der A-Kompetenzen ( $d = 1.18$ ), könnten also darauf zurückgeführt werden, dass diese Übung im ‚Ablaufschritt 6‘ von allen Kindern gemeinsam durchgeführt wird, also als explizites Strategietraining für *alle* Kinder wirkt. Im Umkehrschluss ergäbe sich daraus die Konsequenz, dass das individuelle Training der WA-Strategie mittels der entsprechenden ‚inTex-Übungen‘ aufgrund des vergleichsweise geringen *zusätzlichen* Nutzens zukünftig zugunsten des Trainings anderer Strategien ersetzt werden könnte. Aufgrund der empirisch hohen Wirkungen der zur Förderung der LD- und LG-Kompetenzen eingesetzten Verfahrensweisen (vgl. TABELLE 20), sollte der Förderung dieser Kompetenzen daher beim gleichzeitigen Vorliegen entsprechender Schwierigkeiten Vorrang gegenüber dem individuellen Training der WA-Kompetenzen gegeben werden.

Zur möglichen Begründung des Befundes zur Entwicklung der D-Kompetenz, die zwar allgemein deutlich ist ( $d = 1.18$ ), jedoch weitgehend unabhängig vom expliziten Training zu sein scheint, kann lediglich auf die unsystematische Beobachtung (jedoch ungeprüfte Annahme!) verwiesen werden, dass die D-Lernziele in der Regel die letzten in den individuellen Förderplänen festgelegten Lernziele darstellten. Demnach kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass alle Kinder, die laut ihres Förderplans ein D-Ziel bearbeiten sollten, dies innerhalb der Dauer des Trainings auch tatsächlich taten. Der allgemein hohe Effekt ließe sich unter dieser Annahme demnach einerseits auf nützliche, jedoch nicht explizit trainierte Strategien und/oder Trainingsziele (z.B. Selbstüberprüfung oder höhere aufgabenbezogene Aufmerksamkeit) zurückführen. Diese sind jedoch nicht erfasst worden. Andererseits kann aufgrund des Fehlens einer adäquaten Kontrollgruppe auch nicht ausgeschlossen werden, dass diese hohen Effekte ganz unabhängig vom Training, etwa als Folge der regulären Beschulung oder schriftsprachlicher „Reifungsprozesse“ (vgl. Scheele, 2006; Thomé, 1999) zustande gekommen sind. Weitere Erklärungsansätze wie etwa einer fehlenden Eignung des Übungsmaterials, werden im Rahmen der Diskussion weiter vertieft.

Auch die vergleichsweisen hohen Kompetenzzugewinne bei gezieltem Training im Lernbereich LD werfen vor dem Hintergrund der ermittelten geringen internen Konsistenzen (s.o.) Fragen auf, weshalb die Interpretation der ermittelten Effekte mit einer gewissen Vorsicht erfolgen sollte. Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass die LD-Kompetenz als komplexes und zumindest zweigeteiltes Kompetenzbündel konzipiert worden war: Während die „Übersetzung“ eines gesprochenen Wortes in eine „präzise Rechtschreibsprache“ als erste latente nicht-schriftliche Teilkompetenz aufgefasst wurde (vgl. Reuter-Liehr, 2016; Kossow, 1972), besteht die zweite notwendige Fähigkeit darin, dieses „übersetzte“ Wort in dessen phonologischen Einheiten zergliedern zu können (vgl. Klicpera et al., 2020; E. Roth & Warnke, 2001b). Auch diese zweite Teilkompetenz ist jedoch mittels Rechtschreibtests nicht direkt beobachtbar. Weiterhin ist auch im Bereich LD allein anhand des Schreibergebnisses nicht überprüfbar, ob der Schreibvorgang überhaupt über den indirekten Verarbeitungsweg erfolgt ist, bei dem diese Teilkompetenzen im Gegensatz zum direkten Wortabruf besonders relevant für das Schreibergebnis sind (vgl. Frith, 1986).

In der Summe ergeben sich demnach verschiedene Unsicherheiten bei der Interpretation der reduzierten LD-Fehleranzahl; so bleibt unklar, ob sich das Training etwa auf einen verstärkten Rückgriff auf den indirekten Verarbeitungsweg auswirkt, zu einer höheren Geläufigkeit



typischer potenzieller LD-Fehlerstellen oder zu einer Verbesserung einer oder beider Teilkompetenzen führt. Darüber hinaus könnten sich weitere Erklärungsansätze auf differenzielle Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen (z.B. Alter oder Vorläuferfähigkeiten) und den genannten Faktoren beziehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das explizite und individuelle Training auf drei der fünf Lernbereiche (LD, LG, A) stärker ausgewirkt hat, als wenn diese Lernbereiche nicht (oder lediglich implizit) trainiert worden waren. Für die beiden anderen Lernbereiche (WA und D) konnten ebenfalls signifikante Verbesserungen gefunden werden (Lernbereich WA:  $d = 0.52$ ; Lernbereich D:  $d = 1.11$ ), die jedoch unabhängig vom individuellen Training zu sein scheinen und deren Ursachen daher in anderen Faktoren vermutet werden, die innerhalb oder außerhalb des Trainings liegen können.

### Ergebnis

**Die Hypothese 6 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung nicht bestätigt werden.**

## 6.3 Studie 3

Die im Rahmen der dritten Studie überprüften Hypothesen beziehen sich auf die Wirksamkeit des Trainings in höheren Klassenstufen sowie im Hinblick auf eine reduzierte Trainingsdauer (Schulhalbjahr). Da keine adäquate Kontrollgruppe eingerichtet werden konnte, können die Trainingseffekte nur im Vergleich mit denjenigen (vergleichsweise leistungsstärkeren, vgl. TABELLE 11, S. 165) Kindern der Klassen abgeschätzt werden, die von ihren Klassenleitungen *nicht* der Trainingsgruppe zugewiesen wurden. Die Ergebnisse der Analysen werden nachfolgend dargestellt.

### 6.3.1 Hypothese 7

*Die Rechtschreibleistung (mittlerer Rechtschreib-z-Wert bezogen auf die Klassennorm zu T1) der Trainingsgruppen des Jahres 2017/18 ist nach einem halben Jahr Training stärker angestiegen als die Rechtschreibleistung der Vergleichsgruppe.*

### Überprüfung

Die statistische Überprüfung dieser Hypothese erfolgte mittels einer ANOVA mit Messwiederholung, wobei der Messwiederholungsfaktor die z-standardisierten Leistungen der vor und nach dem Training durchgeführten Rechtschreibtests (DRT 4, Grund et al., 2017a und DRT 5, Grund et al., 2017b) darstellte. Verglichen wurden die entsprechenden Werte der trainierten Gruppen sowie der Vergleichsgruppen.

Tabelle 21

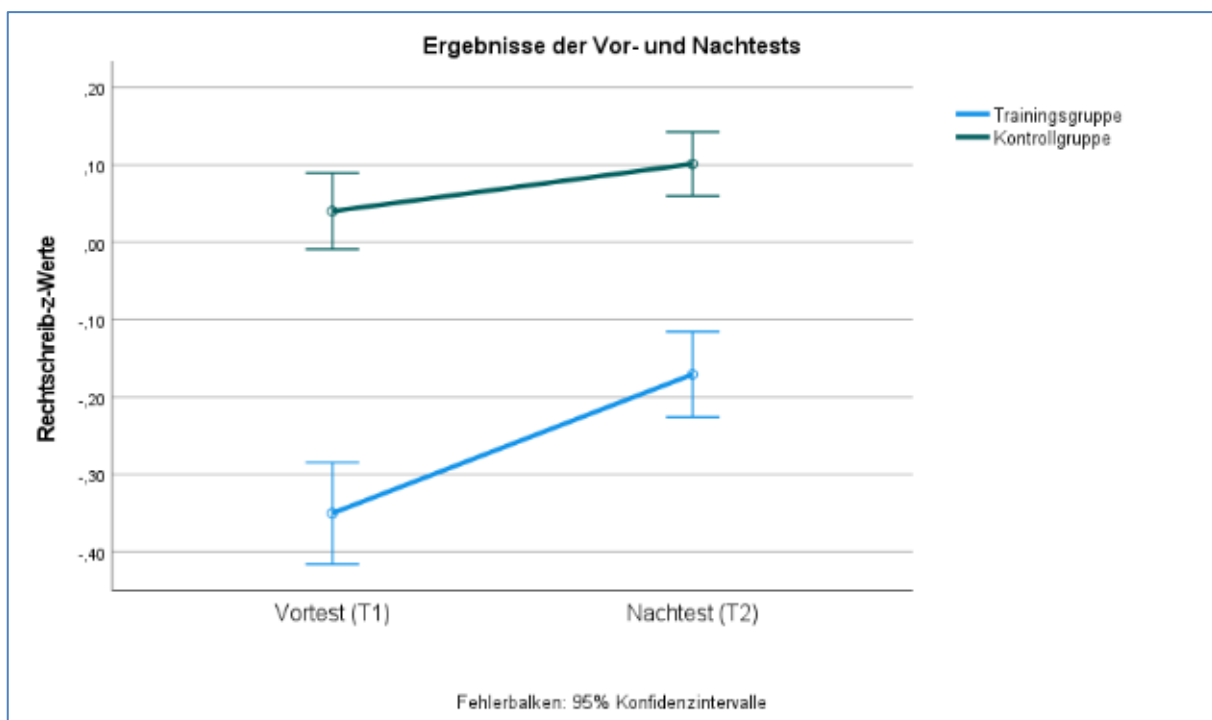
Studie 3: Ergebnisse (z-Werte und Effektstärken) der Vor- und Nachtests von Trainings- und Vergleichsgruppe im Schuljahr 2017/18

jeweils MW $\pm$ SA	Vortest (T1)	Nachtest (T2)	Differenz (T2 - T1)	Effektstärke (T2 - T1)
<b>Trainings- gruppe</b> (n = 92)	-0.35 $\pm$ 0.39	-0.17 $\pm$ 0.26	0.18 $\pm$ 0.31	$d = 0.59^*$
<b>Vergleichs- gruppe</b> (n = 164)	0,04 $\pm$ 0,27	0.1 $\pm$ 0.27	0.06 $\pm$ 0.14	$d = 0.42^*$
<b>Gesamtstich- probe</b>	-0.10 $\pm$ 0.37	0.00 $\pm$ 0.30	0.10 $\pm$ 0.22	$d = 0.46^*$

Beide Gruppen (Trainingsgruppen und Vergleichsgruppen) konnten ihre Rechtschreibleistungen demnach im betrachteten Zeitraum signifikant verbessern ( $F(1, 254) = 72.41, p < .001, d = .46$ ). Wie auch in *ABBILDUNG 11* deutlich wird, fielen dabei allerdings die Verbesserungen in der Trainingsgruppe erwartungsgemäß höher aus ( $d = 0.59$ ) als in der Vergleichsgruppe ( $d = 0.42$ ). Demgemäß erreichte auch die berechnete Interaktion des Messwiederholungsfaktors mit der Gruppenzugehörigkeit statistische Signifikanz ( $F(1, 254) = 17.57, p < .001$ ).

Abbildung 11

Ergebnisse (z-Werte) der Vor- und Nachtests von Trainings- und Vergleichsgruppe im Schuljahr 2017/18



Zur Bestimmung der Effektstärke  $d$  hinsichtlich der Entwicklungen der beiden Gruppen, wurde anhand der Leistungsdifferenzen aus beiden Testungen ein T-Test für unabhängige Stichproben berechnet ( $t(254) = 4.19, p < .001, d = 0.55$ ). Nach den gängigen Konventionen zur

Interpretation des Effektmaßes Cohens  $d$  (Cohen, 1988), handelt es sich demnach um einen Interventionseffekt in mittlerer Höhe.

In Ermangelung einer adäquaten Kontrollgruppe erschien es allerdings erneut interessant, die erzielten Trainingseffekte auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über *konventionelle Schulbesuchseffekte* (zwischen  $d = 0.15$  und  $d = 0.32$ , vgl. Hattie 2015) zu interpretieren. Demnach liegen beide Gruppen oberhalb dieses Rahmens. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass der betrachtete Zeitraum nur ein halbes Schuljahr betrug, sind diese Effekte insgesamt bemerkenswert. Die Trainingsgruppen übertreffen diesen Effektbereich mit  $d = 0.59$  dabei noch deutlicher. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass das Training parallel zum Deutsch- bzw. Schreibunterricht stattgefunden hatte, also keine *zusätzliche* Maßnahme darstellte.

### Ergebnis

**Die Hypothese 7 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung bestätigt werden.**

#### 6.3.2 Hypothese 8

*Dieser Trainingsvorteil (vgl. Hypothese 7) tritt in vierten und fünften Klassen gleichermaßen auf. Beide Klassenstufen unterscheiden sich daher im Hinblick auf die Leistungssteigerungen nicht voneinander.*

### Überprüfung

Nachdem über eine MANOVA mit Messwiederholung ermittelt wurde, dass die Interaktion von Gruppe, Klasse und Messzeitpunkt keine Signifikanz aufwies ( $F(1, 252) = 0.78, p = \text{n.s.}$ ), wurden für die weiteren Analysen ausschließlich die Werte der Trainingsgruppen berücksichtigt. Die Berechnungen erfolgten erneut anhand einer ANOVA mit Messwiederholung.

**Tabelle 22**

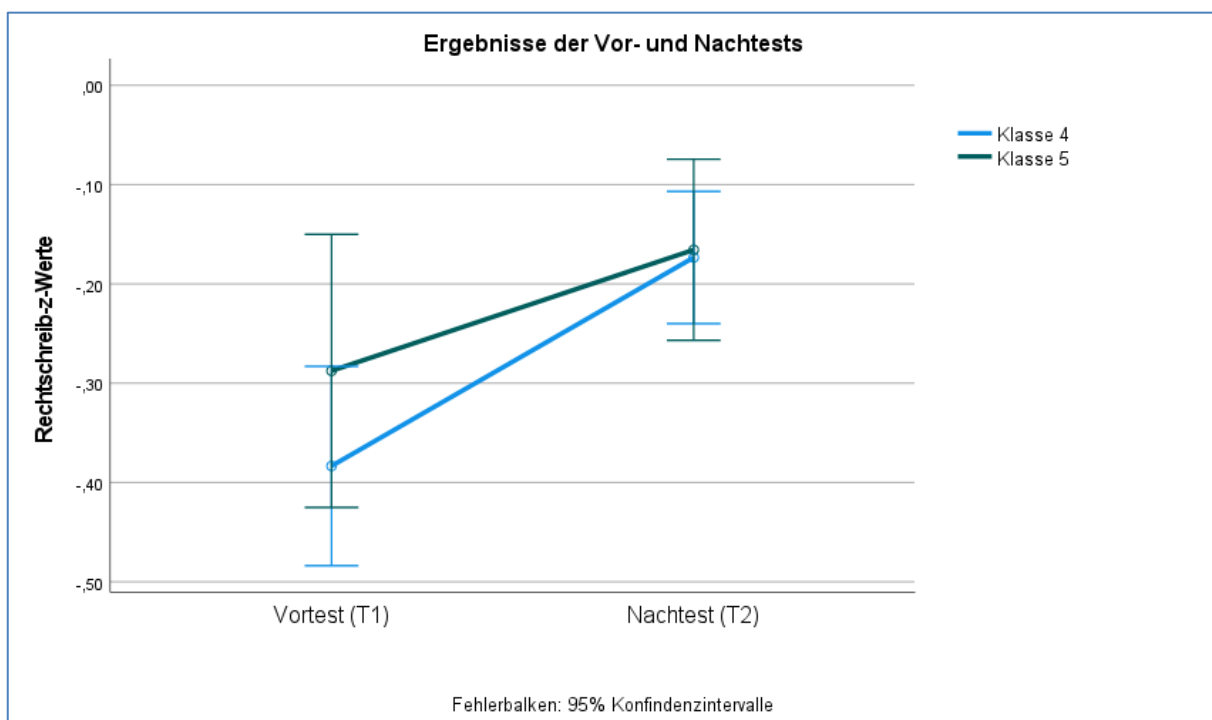
*Studie 3: Leistungsentwicklungen (z-Werte, Effektstärken) von trainierten Viert- und Fünftklässlern im Schuljahr 2017/18*

	Vortest (T1)	Nachtest (T2)	Differenz (T2 - T1)	Effektstärke (T2 - T1)
<b>Klasse 4</b> (n = 60)	-0.38 ± 0.41	-0.17 ± 0.20	0.21 ± 0.36	$d = 0.59^*$
<b>Klasse 5</b> (n = 32)	-0.29 ± 0.36	-0.17 ± 0.35	0.12 ± 0.17	$d = 0.71^*$
<b>Gesamt</b> (n = 92)	-0.35 ± 0.39	-0.17 ± 0.26	0.18 ± 0.31	$d = 0.59^*$

Auch wenn sich die Viertklässler demnach deskriptiv im Mittel etwas stärker verbessern konnten (vgl. *ABBILDUNG 12*) (in dieser Hinsicht jedoch eine vergleichsweise größere Varianz aufwiesen), wurde die Interaktion der Klassenzugehörigkeit mit dem Messwiederholungsfaktor erwartungsgemäß nicht signifikant ( $F(1, 90) = 0.19, p = \text{n.s.}$ ). Sowohl bei den Viert- ( $d = 0.59$ ) als auch bei den Fünftklässlern ( $d = 0.71$ ) liegen die erreichten Leistungssteigerungen über den konventionellen Schulbesuchseffekten, unterscheiden sich dabei jedoch nicht signifikant voneinander ( $t(90) = 1.32, p = \text{n.s.}$ ).

### Abbildung 12

Leistungsentwicklungen (z-Werte) von trainierten Viert- und Fünftklässlern im Schuljahr 2017/18



### Ergebnis

Die Hypothese 8 konnte im Rahmen der empirischen Überprüfung *bestätigt* werden.

## 6.4 Zusammenfassung der Hypothesen und ihrer Prüfergebnisse

In der TABELLE 23 werden die Hypothesen sowie die Ergebnisse ihrer Überprüfungen gemeinsam zusammenfassend dargestellt.

**Tabelle 23**

*Zusammenfassung aller Hypothesen und der Ergebnisse ihrer Prüfungen*

Hypothese (Kurzform)	Bestätigt vs. nicht bestätigt	Ergebniszusammenfassung
1: Trainingsgruppe (14/15) entwickelt RS-Kompetenzen besser als Vergleichsgruppe	nicht bestätigt	Die Rechtschreibleistungen entwickeln sich in <i>beiden</i> Gruppen deutlich (Vergleichsgruppe: $d = 1.50$ ; Trainingsgruppe 2014/15: $d = 1.26$ ).
2: Trainingswirkungen (14/15) übertreffen übliche Schulbesuchseffekte	bestätigt	Zur Bestätigung der Hypothese wäre ein Effekt von $d = 0.40$ nötig gewesen. Der tatsächlich gefundene Effekt beträgt $d = 1.26$ .
3: Das Training (15/16) ist dem Training (14/15) insgesamt überlegen.	nicht bestätigt	Die ermittelte Effektstärke für das Training aus 2015/16 ( $d = 1.57$ ) ist nicht bedeutsam höher, als die des Trainings aus 2014/15 (s.o.).
4: Neue Programmelemente (15/16) führen zu Verbesserungen im Hinblick auf WA- und A-Kompetenzen.	<i>teilweise</i> bestätigt	Auch wenn alle Wechselwirkungen deskriptiv in die erwartete Richtung gehen, zeigen sich signifikante Vorteile nur für Drittklässler (A) und für Viertklässler (WA).
5: Der Anteil der Gesamtfehler (T1) der im Training spezifisch trainiert wird, wird deutlicher reduziert als der nicht behandelte Anteil.	bestätigt	Da der durchschnittliche Anteil der behandelten Fehler an der Gesamtfehlerzahl 72% beträgt, ist es eine wichtige Erkenntnis, dass dieser Anteil besonders deutlich um 42% (vs. 30%, $d = 0.90$ ) reduziert werden kann. Insgesamt konnte die Gesamtfehlerzahl infolge des Trainings um 38,6% reduziert werden (vs. 20% in den beiden T1-Tests der dritten und vierten Klassen aus Studie 1).
6: Individuelles und explizites Training spezifischer Strategien führt zu höheren Trainingsgewinnen im Hinblick auf diese Strategien. Dies gilt für <i>alle</i> Lernbereiche.	Nicht bestätigt	Eine Überlegenheit des expliziten individuellen Übens konnte für drei der fünf Lernbereiche nachgewiesen werden (LD, LG, A). Die WA-Kompetenz wird im Rahmen der Wortlistenübung bei <i>allen</i> Kindern explizit gefördert. Eine zusätzliche individuelle Förderung führt jedoch nicht zu bedeutsamen weiteren Steigerungen. Die allgemein starke Entwicklung der D-Kompetenz wirft Fragen auf.
7: Trainingsgruppen (17/18) entwickeln RS-Kompetenzen besser als Vergleichsgruppen	bestätigt	Der für das Training ermittelte Effekt (gegenüber der Vergleichsgruppe) beträgt $d = 0.55$ (mittlerer Effekt).
8: Das Training (17/18) ist auch in fünften Klassen wirksam.	bestätigt	Viert- und Fünftklässler profitieren in vergleichbarer Weise von einer Trainingsteilnahme.

## 7 Diskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Prozess skizziert, der etwa 2012, also vor zehn Jahren, begann und bis zum heutigen Tage fort dauert. In diesem Prozess geht es um die bedeutsame gesellschaftliche Frage, was dafür getan werden kann, um einer größeren Anzahl von Kindern bessere Chancen für ihr Leben zu ermöglichen. Diese Frage, die aus der alltäglichen Praxis des Verfassers als Schulpsychologe in Hamm (Westf.) rührte, stellte den Ausgangspunkt für ein kommunales und von der Schulpsychologie koordiniertes Projekt dar, das Vertreter unterschiedlichster Organisationen und Perspektiven zusammenbrachte. An der Gestaltung dieses Vorhabens waren von Beginn an zahlreiche engagierte Personen aus Schulen, der Schulpsychologie, der Bildungsadministration, der Jugendhilfe, der kommunalen Politik, aus der lerntherapeutischen Praxis sowie von Hochschulen und Universitäten beteiligt. Durch die enge Zusammenarbeit sollte einerseits die Theorie-Praxis-Kluft überwunden werden, andererseits aber auch Brücken zwischen den z.T. divergierenden Praxis-Perspektiven geschlagen werden.

Die hohe Leidenschaft, mit der diese Personen den symbiotischen Prozess unterstützten und vorantrieben, machte deutlich, dass diese Fragestellung von den Akteuren als hoch relevant betrachtet wurde. Diese Akteure sind durch das Vorhaben miteinander in Kontakt getreten, haben ihre unterschiedlichen Perspektiven kennengelernt und verstehen sich heute häufig als Akteure in einer Verantwortungsgemeinschaft für Bildung. Im Rahmen dieses Prozesses sind auf verschiedensten Ebenen Fragen aufgeworfen worden, die bis heute die fachlichen, bildungspolitischen und administrativen Diskussionen prägen.

Es bestätigte sich dabei jedoch auch die von Gräsel und Parchmann (2004) genannte Herausforderung für symbiotische Prozesse, dass es einer Moderation bedarf, da die Zusammenarbeit von (unterschiedlichen) Praktikern und Wissenschaftlern aufgrund unterschiedlicher Sprachstile, Überzeugungen, Deutungshorizonte, Rollenverständnisse und Zielstellungen nicht per se produktiv ist. Diese Moderationsrolle wurde durch den Verfasser übernommen.

Im Hinblick auf die drei von Gräsel und Parchmann (ebd.) formulierten Erfolgskriterien für symbiotische Strategien: (1) Etablierung von dauerhaften und bereichernden Kooperationsstrukturen, (2) Dissemination bei Personen oder Schulen, die anfangs nicht am Projekt teilgenommen haben sowie (3) Verbesserung der Ausgangsprobleme mit besonderem Fokus auf die Wirkungen auf Schüler, kann das Gesamtvorhaben insgesamt als Erfolg gewertet werden. Es bedarf allerdings anderer Forschungsansätze, mit denen die Erfolge im Hinblick auf die ersten beiden Kriterien valide bewertet werden können.

Zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Bewertung des dritten Kriteriums. Es wurde der Frage nachgegangen, ob sich die durch das Training intendierten positiven Wirkungen auf die Rechtschreibleistungen nachweisen lassen.

Die Arbeit zeichnet den Prozess der symbiotischen Trainingsentwicklung nach und stellt die infolge des Trainings erzielten Wirkungen jeweils in Zusammenhang mit dem jeweiligen Stand der Trainingsentwicklung. Die durchgeführten Studien wurden demnach als formative Begleitforschung aufgefasst, da ihre jeweiligen Erkenntnisse in die weitere Trainingsentwicklung eingeflossen sind. Ein derartiger reflexiver, evaluativer und mehrjähriger Optimierungsprozess ist charakteristisch für symbiotische Implementationsstrategien (Gräsel & Parchmann, 2004). Das erklärte Ziel bestand darin, ein Arrangement aus Rahmenbedingungen und Methoden zu entwickeln, das eine schulpraktisch gut umsetzbare, von Lehrkräften akzeptierte und effektive Förderung rechtschreibschwacher Kinder in größeren und heterogenen Lerngruppen ermöglichte. Dabei wurde frühzeitig deutlich, dass (gerade mit Blick auf die betroffenen Schüler) insbesondere auch die motivationalen und emotionalen Ausgangslagen bei der Trainingsentwicklung berücksichtigt werden müssen. Da deren Berücksichtigung bei Lernprozessen ein wesentliches Merkmal der integrativen Lerntherapie ist, fanden lerntherapeutische Prinzipien und hier entlehnte Methoden Eingang in die Trainingskonzeption. Allerdings findet Lerntherapie – anders als hier beabsichtigt worden war – in der Regel nur in klein(st)en Gruppen statt. Deshalb mussten weitere Methoden und Strategien entwickelt werden, die dazu führen sollten, dass diese lerntherapeutischen Methoden auch in größeren Lerngruppen realisiert werden konnten.

Insgesamt führte der symbiotische Trainingsentwicklungsprozess, an dem sich zahlreiche Lehrkräfte, Schulpsychologen, Lerntherapeuten und Wissenschaftler beteiligten, zu einer Vielzahl an neuen, anderen Programmen entlehnten oder modifizierten Methoden und Materialien. Die Produktivität und Perspektivenvielfalt dieses Prozesses wird anhand der unterschiedlichen Manuale, Handlungsanleitungen und anderen Instruktionen deutlich, an denen die unterschiedlichen Berufsgruppen mitgewirkt hatten und/oder von diesen initiiert worden waren: Während in einem Implementationsmanual detailliert beschrieben wird, wann von wem welche Handlungsschritte bei der Einführung des Trainings an einer Schule unternommen werden sollen, werden die Inhalte, Methoden und Ablaufschritte der dreitägigen Lehrerfortbildung im Fortbildungsmanual definiert. Als Hilfestellung für Lehrkräfte für die Durchführung des Trainings wurde das Durchführungsmanual entwickelt, in dem unter

anderem auch konkrete Formulierungsvorschläge für verschiedene Situationen unterbreitet werden. Ebenfalls wurden im Rahmen des Prozesses Vorschläge und Methoden zur Beteiligung von Eltern entwickelt.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studien stellen demnach Evaluationen dieser Arrangements auf die Rechtschreibentwicklungen von rechtschreibschwachen Kindern dar. In einem ersten Schritt sollen diese Ergebnisse (auch unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen methodischen Mängel) in ihrer Gesamtschau diskutiert werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Frage gerichtet, welche Konsequenzen sich für weitere Trainingsentwicklung ergeben könnten. Abschließend wird diskutiert, welche weiteren Forschungsfragen sich aus dem Training und den hier eingesetzten Methoden ergeben können.

## 7.1 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse des Trainings

Die Evaluation des Rechtschreibtrainings [Förderuniversum] erfolgte anhand von drei Studien, die in den Schuljahren 2014/15, 2015/16 sowie 2017/18 durchgeführt worden sind.

Da das Training parallel zu diesen Studien weiterentwickelt worden war, wurden in diesen drei Untersuchungen unterschiedlich „reife“ Fassungen des Trainings evaluiert.

Die *erste Studie* war als Pilotstudie angelegt, mit der erste Erkenntnisse über die spezifischen Trainingswirkungen auf die Rechtschreibkompetenzen sowie auf verschiedene motivationale Konstrukte gewonnen werden sollten. Da die motivationsbezogenen Skalen sowie weitere sozioökonomischen Fragebögen in vielen Schulen nicht eingesetzt werden konnten, wurde frühzeitig entschieden, sich im Weiteren ausschließlich auf die Erfassung und Analysen der Rechtschreibentwicklungen zu fokussieren.

Den Entwicklungen der Trainingsgruppen wurden die parallel erhobenen Werte der sog. Warteschulen gegenübergestellt, die erst im darauffolgenden Schuljahr 2015/16 das Training einführten. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Daten von insgesamt 1.521 Dritt- und Viertklässlern erhoben, von denen 72 Kinder an dem Training teilnahmen. Die Prä-Post-Messung zeigte sowohl für die Trainings- als auch für die Vergleichsgruppe deutliche Leistungssteigerungen (Effekte über  $d = 1.2$ ) im Hinblick auf die Rechtschreibkompetenzen. Die Trainingsgruppe war der Vergleichsgruppe dabei nicht überlegen.

Die starken Effekte der Vergleichsgruppe, die drei- bis vierfach über den üblichen Schulbesuchseffekten pro Schuljahr liegen (vgl. Hattie, 2015; Johnson & Zwick, 1990), unterstrichen



die Zweifel an der Aussagekraft der Daten, die bereits vorher aufgetreten waren und sich insbesondere auf drei Argumente stützen:

(1) Aufgrund personeller Schwierigkeiten im Projektteam im weiteren Verlauf des Schuljahres wurden nur die Prä-Tests der Kontrollgruppe von geschulten Projektmitarbeitern durchgeführt. Die entsprechende Schulung bezog sich u.a. darauf, keine unzulässigen sprachlichen Hinweise auf die richtige Schreibung von Wörtern zu geben (etwa indem durch betont silbenweises Sprechen auf Doppelkonsonanten hingewiesen wird). Während die Post-Messungen der Trainingsgruppe erneut von geschulten Mitarbeitern durchgeführt worden waren, sind die Wortdiktate in den Vergleichsgruppen von Klassenleitungen durchgeführt worden, die keine entsprechende Schulung erhalten hatten. Demgemäß wurde den Prä-Testungen eine höhere Zuverlässigkeit unterstellt als den Post-Testungen. Da diese Annahme aufgrund der unterschiedlichen Normen der beiden Testverfahren nicht anhand der Normwerte (bei denen nur *vollständig* richtige Wörter berücksichtigt werden) überprüft werden konnte, wurde eine aus LD-, LG-, WA-, A- und D-Fehlern bestehende individuelle Gesamtfehlersumme bestimmt. Auf diese Weise sollte die unterschiedliche Schwierigkeit der jeweils zugrundeliegenden Testwortlisten weitgehend eliminiert werden. Anschließend wurden diese individuellen Gesamtfehler an der Wortanzahl der jeweiligen Wortlisten (DRT 2: 32 Wörter, DRT 3: 44 Wörter) relativiert, um ein zwischen den beiden Testverfahren vergleichbares Maß „Fehler-pro-Wort“ zu berechnen. Die für dieses Maß ermittelte Effektstärke zwischen den beiden T1-Testungen (deren Durchführungsobjektivität nicht grundsätzlich angezweifelt wurde) der dritten und vierten Klassen lag in der erwarteten Höhe für jährliche Schulbesuchseffekte ( $d = 0.40$ ) und entspricht einer durchschnittlichen Fehlerreduktion (im Hinblick auf LD, LG, WA, A und D-Fehler) um 20%. Bei Annahme einer vergleichbar hohen Durchführungsobjektivität zu T2 wäre ein Effekt in ähnlicher Höhe daher auch für die T2-T1-Werte der dritten Klassen zu erwarten. Tatsächlich weisen die vorliegenden Daten für die dritten Klassen jedoch einen mehr als doppelt so hohen Effekt von  $d = 1.01$  auf. Mit einer derartigen Leistungssteigerung hätten die Drittklässler damit die T1-Leistungen der Viertklässler deutlich übertroffen ( $t(1447) = 12.52, p < .001, d = 0.66$ ). Ferieneffekte können ein solch deutliche Überlegenheit dabei nicht erklären, da diese nach Fink et al. (2015) für das Rechtschreiben selbst bei neunwöchigen Sommerferien (Österreich) eher im kleinen Bereich ( $d = 0.34$ ) liegen. Schlussendlich werden die Ergebnisse dieser Analysen als Bestätigungen für die Zweifel an der Zuverlässigkeit der T2-Daten aufgefasst, wobei insbesondere die deutlichen Leistungssteigerungen der Kontrollgruppe unplausibel erscheinen.

(2) Ein weiteres Problem bestand darin, dass die aus datenschutzrechtlichen Gründen eingesetzten Kodierungslisten (Kind zu Kodierung), die bei den Lehrkräften verbleiben sollten, am Ende des Schuljahres vielfach von diesen nicht mehr aufgefunden werden konnten. Lehrkräfte gaben zwar in diesen Fällen an, die Zuordnung am Ende des Schuljahres nach bestem Wissen (in der Regel nach der Klassenliste) vorgenommen zu haben. Allerdings zeigten sich in den Daten (z.B. anhand der auf den Testverfahren vermerkten Geschlechtsangaben) häufig nicht mehr rekonstruierbare Fehlzuordnungen. Auch wenn die eindeutig fehlerhaft zugeordneten Datensätze bei den Analysen nicht berücksichtigt worden sind, kann von einer korrekten Zuordnung der übrigen Datensätze nicht sicher ausgegangen werden.

(3) Da für *alle* getesteten Kinder (N = 1.521) auf der Basis ihrer Testergebnisse spezifische Übungshinweise generiert worden waren, die sich auf ihre vier individuell größten Schreibschwierigkeiten bezogen, und diese an ihre Lehrkräfte und Eltern übermittelt worden sind, stellt dies faktisch ein nicht kontrolliertes Treatment dar. Die Entscheidung für dieses Vorgehen wurde aufgrund ethischer Überlegungen getroffen, steht aber natürlich den methodischen Anforderungen an eine Kontrollgruppe diametral entgegen. Unter Umständen hätten die Zweifel zumindest teilweise dadurch gemildert werden können, wenn sich im Rahmen der Post-Testung anhand altersnormierter Testverfahren „normale“ Werte in der Vergleichsgruppe ergeben hätten (auch wenn dadurch ebenfalls nicht irreguläre Sprachhinweise durch Lehrkräfte hätten verhindert werden können). Da die eingesetzten Testverfahren (in allen Studien) lediglich zum Schuljahresbeginn altersnormierte Werte lieferten, während zum Schuljahresende die jeweiligen Parallelformen verwendet worden waren, muss diese Frage unbeantwortet bleiben. Die Entscheidung für den Einsatz der beiden Parallelformen fiel vor dem Hintergrund, dass die vergleichbaren Wortlisten beider Parallelformen der Testverfahren genauere Erkenntnisse über die *qualitativen* Rechtschreibentwicklungen ermöglichen sollten.

Das Ergebnis dieser verschiedenen Bedenken besteht darin, dass die als Kontrollgruppe geplante Wartegruppe nicht die Voraussetzungen hierfür erfüllt. Da auch in der zweiten und dritten Studie keine adäquate Kontrollgruppe eingerichtet werden konnte, reiht sich das Training [Förderuniversum] bis zu einer erneuten Untersuchung in die Reihe der nicht methodisch adäquat evaluierten Förderprogramme ein.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse sollte bei einer zukünftigen Evaluation Folgendes besonders berücksichtigt werden:

- Die personellen Ressourcen sollten verlässlich zur Verfügung stehen und Rahmenbedingungen und Anforderungen sollten mit allen relevanten Akteuren abgestimmt sein.
- Die Evaluation sollte in einem überschaubaren Rahmen und Umfang stattfinden, in dem Irregularitäten unmittelbar bemerkt werden und entsprechend reagiert werden kann.
- Zusätzlich zu den Parallelformen sollten zu beiden Zeitpunkten altersnormierte Verfahren eingesetzt werden.

Die hohen Effekte für die intraindividuellen Rechtschreibentwicklungen der Trainingsgruppe stimmten in Kombination mit denen im Rahmen fachlicher Reflexionsprozesse gewonnenen Einsichten dennoch insgesamt zuversichtlich, dass eine Weiterentwicklung des Trainings lohnenswert sei. In der Folge wurden weitere Programmelemente entwickelt und eingeführt. Zwei der neuen Methoden stellten die ‚Wortlistenübung‘ (S. - 27 -) sowie die ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ (S. - 83 -) dar. Während die ‚Wortlistenübung‘ als gemeinsame Gruppenübung zur Förderung von WA- und A-Kompetenzen konzipiert wurde, sollte mit der an die Gate-Item-Methode (Kossow, 1972) angelehnten ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ eine Entscheidungshilfe zu der Frage entwickelt werden, wann ein Kind zu seinem nächsten Lernziel wechselt.

Im Rahmen der *zweiten Studie* sollte daher einerseits überprüft werden, ob die Trainingswirkungen gegenüber dem Vorjahr *insgesamt* verbessert werden konnten. Andererseits sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob sich die neuen Methoden auf die *spezifischen* Trainingsgewinne in einzelnen, vor allem den durch die ‚Wortlistenübung‘ adressierten Lernbereichen WA und A auswirkten. Bei diesen Analysen wurden die Trainingsgruppen der beiden Jahre 2014/15 und 2015/16 miteinander verglichen.

Im Hinblick auf die Reduzierung der Gesamtfehlerzahlen führte die aktuellere Trainingsfassung insgesamt nicht zu bedeutsamen höheren Leistungszuwächsen. Zwischen den beiden Trainingsfassungen zeigten sich jedoch unterschiedliche Effekte auf spezifische Fehlerqualitäten. So deuten die Ergebnisse auf eine deutlichere Verbesserung der WA- und A-Kompetenzen in der Fassung 2015/16 hin, wobei diese Effekte allerdings nur für Drittklässler (in Bezug auf A-Kompetenzen) und für Viertklässler (in Bezug auf WA-Kompetenzen) statistische Signifikanz erreichten. Da im Schuljahr 2014/15 die konkreten individuellen Lernziele noch nicht dokumentiert worden waren, kann dieser differenzielle Effekt nicht zweifelsfrei adressiert werden. Da für die Trainingsgruppe 2015/16 im Hinblick auf die relativen Leistungszuwächse

bei diesen Fehlerarten keine Unterschiede zwischen der dritten und vierten Klassenstufe ermittelt werden konnten, ist jedoch nicht von einer grundsätzlich unterschiedlichen Eignung für bestimmte Klassenstufen auszugehen.

Weiterhin fiel im Vergleich der beiden Trainingsgruppen die unterschiedliche Verteilung der lernbereichsbezogenen Fehlerreduktionen auf: So wurden im Training 2014/15 vor allem Fehler reduziert, die der alphabetischen Strategie zugeordnet werden (LD, LG), während im Training 2015/16 eine insgesamt etwas gleichmäßigere Fehlerreduktion stattfand, von der insbesondere die orthografischen Lernbereiche profitieren (WA, A, D). Dieser Effekt kann auf verschiedene Weisen gedeutet werden: Einerseits wäre es möglich, dass die Lehrkräfte im Schuljahr 2014/15 verhältnismäßig mehr alphabetische Lernziele für die Kinder ausgewählt hatten, weshalb diese die orthografischen Kompetenzen im Rahmen des Trainings nicht oder weniger trainiert hatten. Da die Lernziele in diesem Schuljahr jedoch nicht dokumentiert wurden, kann diese Annahme nicht überprüft werden. Andererseits kann diese Beobachtung als Wirkung der im Schuljahr 2015/16 neu eingeführten ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ aufgefasst werden, da Lehrkräfte nun anhand definierter Kriterien Entscheidungen darüber treffen konnten, wann ein Kind zum nächsten Lernziel wechseln sollte. Dabei ist insbesondere im Hinblick auf die LG-Kompetenzen zu berücksichtigen, dass hier von allen Lernbereichen mit den geringsten Transfereffekten aus der Bearbeitung spezifischer rechtschriftlicher Phänomene auf andere Phänomene desselben Lernbereichs zu rechnen ist. So kann etwa die Einsicht, dass die Lautfolge /kw/ regelhaft als <qu> verschriftet wird, nicht auf die Lautfolge /sch/ + /p/ übertragen werden. Da die Lernziele jedoch auf die spezifischen Phänomene bezogen waren (und nicht auf die Lernbereiche im Ganzen), kann ein Kind demnach ein Lernziel erfolgreich abgeschlossen haben, zum nächsten (z.B. orthografischen) Lernziel gewechselt sein und dennoch zahlreiche weitere LG-Fehler machen.

Da im Schuljahr 2015/16 die individuellen Lernziele erfasst worden waren, konnte für die Trainingsgruppe 2015/16 ermittelt werden, dass die spezifisch trainierten Schreibkompetenzen zu entsprechenden Fehlerreduktionen in Höhe von etwa 42% führten (nicht spezifische trainiert: 30%). Insgesamt konnte die Gesamtfehlerzahl (Summe der LD, LG, WA, A, D-Fehler) im Rahmen des einjährigen Trainings um ca. 39% reduziert werden. Dieser Wert ist damit in etwa doppelt so hoch, wie die Leistungsunterschiede zwischen Dritt- und Viertklässlern zum Schuljahresbeginn (ca. 19-20%, siehe Studie 1).

Ein weiteres Anliegen der zweiten Studie bestand darin, die Wirkungen des expliziten individuellen Übens mithilfe der eingesetzten inTex-Übungen zu überprüfen. Da die individuellen Lernziele der Förderpläne nur für die Trainingsgruppe 2015/16 dokumentiert worden waren, wurden bei den statistischen Auswertungen nur diese Kinder berücksichtigt. Verglichen wurden die lernbereichsbezogenen Fehlerreduktionen von Kindern, die laut Förderplan an einer dieser spezifischen Strategien gearbeitet hatten, mit den anderen Kindern, die diese Strategien nicht explizit trainiert hatten. Es muss hierbei berücksichtigt werden, dass sich die individuellen Förderpläne aus den Ergebnissen der Leistungsdiagnostik ableiteten, die Lernziele also nicht randomisiert zugewiesen worden waren. Dieses aus förderpraktischer Perspektive gewählte Vorgehen stellt eine Limitation bei der Interpretation der nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse dar:

Für die Lernbereiche LD, LG und A konnten deutliche Wirkungen eines individuellen expliziten Strategietrainings nachgewiesen werden. Dieser Befund wurde als grundsätzliche Eignung der phänomenspezifischen inTex-Übungen zum Training in diesen Lernbereichen bewertet. Anders scheint dies für den Lernbereich WA zu sein. Zwar können sich auch hier die Kinder im Verlauf des Trainings bedeutsam verbessern. Diese Verbesserung fällt aber nicht unbedingt höher aus als bei Kindern, die nicht explizit und individuell an diesen Kompetenzen gearbeitet hatten: Beide Gruppen können in diesem Zeitraum ihre Fehleranzahl in der Groß- und Kleinschreibung um ca. 40% reduzieren. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund stellt die angenommene Wirksamkeit der ‚Wortlistenübung‘ dar, die für alle Kinder ein explizites WA-Training darstellt. Diese Annahme lässt sich auch auf die A-Kompetenz übertragen, die ebenfalls mithilfe dieser Übung trainiert werden sollte. Auch hier zeigen sich in beiden Gruppen deutliche Leistungssteigerungen. Allerdings scheint im Hinblick auf die A-Kompetenz ein zusätzliches individuelles Training dennoch zu zusätzlichen Leistungsverbesserungen zu führen. Da dies bei der WA-Kompetenz nicht der Fall ist, sollte im Hinblick auf die weitere Trainingsentwicklung diskutiert werden, ob WA-Kompetenzen überhaupt im Rahmen eines individuellen expliziten Trainings gefördert werden sollten, oder ob die dafür erforderliche Zeit nicht anders besser (z.B. mit dem Training anderer Schreibstrategien) genutzt werden kann.

Für die auffällig hohen Kompetenzsteigerungen im Lernbereich D, die laut Datenlage ebenfalls unabhängig vom expliziten individuellen Training zu sein scheinen, kommen mehrere Erklärungen in Betracht. Einerseits könnten diese hohen Effekte Folgen der regulären

Beschulung darstellen, während in diesem Fall gleichzeitig angenommen werden müsste, dass die individuellen Übungen keinen zusätzlichen Trainingsgewinn erbringen können. Diese Erklärung scheint jedoch angesichts der Forschungslage zum (herausfordernden) Erwerb der Doppelkonsonanz, insbesondere bei rechtschreibschwachen Kindern eher unwahrscheinlich zu sein (vgl. Löffler & Meyer-Schepers, 2006; May, 2002; Scheerer-Neumann, 2018). Darüber hinaus fand bei der Entwicklung der entsprechenden inTex-Übungen im D-Bereich eine deutliche konzeptionelle Anlehnung an bereits etablierte und positiv evaluierte Verfahren statt (vgl. Faber, 2005; Schulte-Körne & Mathwig, 2004). Eine alternative Erklärung könnte darin bestehen, dass die Kinder diese Übungen im Rahmen der Förderung mehrheitlich überhaupt nicht bearbeitet hatten, da die D-Lernziele meist die letzten im Förderplan festgelegten Lernziele darstellten. Da jedoch nicht dokumentiert worden war, ob tatsächlich alle Lernziele bearbeitet worden waren, kann diese Annahme ebenfalls nicht überprüft werden. Darüber hinaus könnte diese Annahme auch nicht erklären, warum diejenigen Kinder, die nicht explizit und individuell an diesen Kompetenzen gearbeitet hatten, sich dennoch deutlich verbessern konnten. Eine weitere – anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht überprüfbare – Hypothese besteht darin, dass im Rahmen des Trainings implizit und bei allen Kindern grundlegende leistungsrelevante Kompetenzen gefördert worden waren (z.B. aufgabenbezogene Aufmerksamkeit, Selbstprüfen, Wiederholen), die auch für den Erwerb der D-Kompetenzen nützlich sein können (vgl. Wippich, 1984). Schlussendlich bleibt diese Frage offen und verweist auf weiteren Forschungsbedarf.

Im Rahmen der *dritten Studie* wurde überprüft, ob das Training in einer verkürzten Dauer ebenfalls zu höheren Kompetenzsteigerungen als in einer Vergleichsgruppe führt. Zudem sollten die Trainingswirkungen zwischen Viert- und Fünftklässlern verglichen werden. Die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (Lehramtsstudierende als Interventionsleiter im Rahmen ihres Praxissemesters) verhinderten erneut die Einrichtung einer adäquaten Kontrollgruppe. Darüber hinaus wurden ausschließlich die allgemeinen Rechtschreib-z-Werte der Vor- und Nachtests berücksichtigt, nicht jedoch die einzelnen Fehlerqualitäten. Verglichen wurden die entsprechenden Rechtschreibentwicklungen der geförderten (deutlich leistungsschwächeren) Kinder ( $n = 104$ ) der Klassen mit den nicht geförderten Kindern ( $n = 183$ ) derselben Klassen. Die geförderten Kinder der vierten und der fünften Klassen konnten sich dabei (in gleicher Weise) stärker verbessern, als die nicht geförderten Kinder ( $d = 0.55$ ). Da das Training den Deutsch- bzw. Schreibunterricht in dieser Zeit ersetzte, können

diese Effekte nicht als Folge des Deutsch- und Schreibunterrichts interpretiert werden. Vielmehr können diese Befunde als Ergebnis eines Interventionsvergleichs (Training vs. regulärer Deutsch- bzw. Schreibunterricht) aufgefasst werden. Die unterschiedlichen Ausgangsleistungen der geförderten und nicht geförderten Kinder können als alternative Erklärungen für diesen Trainingseffekt weitgehend ausgeschlossen werden: während der sog. Matthäus-Effekt sogar höhere Leistungssteigerungen für die (von Beginn an leistungsstärkeren) Vergleichsgruppen vorhersagen würde (vgl. Schneider & Berger, 2011), legen die Daten der ersten Studie nahe, dass sich die relativen Entwicklungen der (nicht trainierten) leistungsschwächeren Teilstichprobe von der Gesamtstichprobe nicht unterscheiden (siehe *ABBILDUNG 6*, S. 170). Tatsächlich konnten die Kinder der Trainingsgruppen ihre Rückstände im Verhältnis zu den übrigen Kindern im halbjährigen Förderzeitraum verkürzen. Da jedoch nicht im Einzelnen nachverfolgt wurde, auf welche Weise die Lehramtsstudierenden die Auswahl der Schulen vorgenommen haben und nach welchen Kriterien die Lehrkräfte wiederum die Kinder für die Trainingsteilnahme ausgewählt haben, unterliegen diese Ergebnisse deutlichen Limitationen. Darüber hinaus weicht die dritte Studie in der Hinsicht von den beiden anderen ab, dass das Training nicht von den Lehrkräften der Schulen durchgeführt worden war.

Auch wenn eine Evaluation mit einem methodisch akzeptablen Vorgehen, das insbesondere die ermittelten Trainingswirkungen mit den Entwicklungen einer unbehandelten Kontrollgruppe vergleicht, für eine abschließende Bewertung zwingend noch aussteht, deuten die bisherigen Befunde mehrheitlich darauf hin, dass Kinder ihre Rechtschreibleistungen infolge einer Trainingsteilnahme verbessern können. Dies scheint besonders im Hinblick auf Fehlertypen zu gelten, die sie im Rahmen des Trainings explizit individuell trainieren. Diese Fehler konnten im Mittel um etwa 42% reduziert werden. Dieser Wert ist mit den berichteten Trainingseffekten des Programms von Scheerer-Neumann vergleichbar (vgl. Schulte-Körne, 2006; Suchodoletz, 2010). Durch diesen Befund wird erneut die hohe Bedeutung einer dem Training vorausgehenden qualitativen Förderdiagnostik sowie der daraus abgeleiteten Entwicklung individueller Förderpläne betont, wie sie im Rahmen des Trainings auch vorgenommen wird.

## 7.2 Implikationen für die zukünftige Forschung

Auf der konzeptionellen Ebene scheint es insgesamt gelungen zu sein, im Rahmen einer symbiotischen Implementationsstrategie ein Arrangement von Methoden, Vorgaben, Abläufen, Übungsformen und Strukturen herzustellen, das den verschiedenen Zielsetzungen entsprach und insbesondere die im *MEHREBENENMODELL* (vgl. S. 9) genannten Personen- und

Umweltfaktoren der psychologischen Ebene berücksichtigt. Eine besondere konzeptionelle Herausforderung stellte dabei die Anforderung dar, lerntheoretische und lerntherapeutische Prinzipien in größeren schulischen Fördergruppen umzusetzen. Die Förderung des selbstregulierten Lernens wurde dabei in Übereinstimmung mit Weinert (1982) als Ziel und Voraussetzung des Trainings betrachtet, weil ohne diese Form der Selbstregulation eine individuelle Förderung aus methodischer Sicht kaum möglich ist. Allerdings stellt dies eine hohe Anforderung für diejenigen Kinder dar, die aufgrund andauernder Misserfolge im Schreiben frustriert, ängstlich, verhaltensauffällig und/oder unmotiviert sind. Aus diesem Grund wurde bei der Trainingsentwicklung besonderer Wert auf die Implementierung von Methoden gelegt, mit denen sich diese Lernvoraussetzungen bestmöglich herstellen lassen, die Kinder zu einer positiven Lernstruktur (zurück-)finden (Breuninger, Lipka & Aster, 2017) und den Teufelskreis wieder in einen Engelskreis (Goy et al., 2017) verwandeln.

Obwohl bei der Trainingsentwicklung demnach ein solch großes Gewicht auf diese verschiedenen Aspekte gelegt wurde, ist es im Rahmen der Untersuchungen aus verschiedenen Gründen nicht gelungen, diese wichtigen Fragen zu untersuchen. Im Sinne einer selbstkritischen Reflexion und insbesondere im Hinblick auf zukünftige Untersuchungen, erscheint es wichtig, zukünftig eine deutlich größere Transparenz gegenüber den Schulleitungen und Lehrkräften darüber herzustellen, welchen Zweck die Erhebung solcher Daten hat, was mit diesen Angaben geschieht und in welcher Weise die daraus resultierenden Erkenntnisse in die Weiterentwicklung des Trainings einfließen. Allgemein zeigte sich, dass es zur Reduzierung der Theorie-Praxis-Kluft einer kontinuierlichen, aktiven und verständnisorientierten Kommunikation bedarf, in der die unterschiedlichen Sichtweisen und Anforderungen, aber auch die gemeinsamen Interessen und Ziele deutlich werden. Dieser Anforderung wurde zu Beginn (Schuljahr 2014/15) nicht ausreichend Rechnung getragen, sondern wurde erst infolge der gemeinsamen Reflexionsprozesse im Implementationsmanual verankert.

Es sind daher weiterhin viele Fragen offen und verlangen nach einer Beantwortung. So wäre es von hohem Interesse, ob infolge des Trainings die Lernmotivation und die schreibbezogene Selbstwirksamkeit gefördert werden konnten, ob durch das Training positive aufgabenbezogene Emotionen und das Empfinden von Autonomie und Selbstbestimmung erzeugt oder verstärkt wurden und ob von den Kindern durch das Training günstige Attributionsstile entwickelt worden sind. Sollte all dies gelungen sein, schließt sich die Frage an, in welchem Ausmaß diese verbesserten Lernvoraussetzungen einen zusätzlichen und direkten Beitrag zur



Entwicklung der Rechtschreibentwicklung im Verlauf des Trainings leisten konnten (vgl. Rheinberg & Schliep, 1985; Spörer & Glaser, 2010). Ein genaueres Wissen über solche Wirkungen wäre auch deswegen relevant, weil dies Lehrkräfte davon überzeugen könnte, auch diejenigen Programmelemente (etwa verschiedene Ablaufschritte) durchzuführen, die sich nicht unmittelbar auf das Rechtschreibenlernen beziehen (vgl. Marks et al., 1993).

Sollte es hingegen mit dem realisierten Treatment nicht gelungen sein, diese Wirkungen zu erzielen oder zu verstärken, sollte die Aufmerksamkeit vor allem darauf gerichtet werden, die deutliche Diskrepanz zwischen der Intention und der ausbleibenden Wirkung besser zu verstehen und mithilfe geeigneter Maßnahmen zu reduzieren.

Vor dem Hintergrund der hier aufgeworfenen Fragen, erweisen sich die drei tatsächlich realisierten Evaluationsstudien mit ihrem alleinigen Fokus auf die Rechtschreibentwicklungen als deutlich unterkomplex. Auch wenn ein Teil dieser Einschränkungen auf organisatorische Schwierigkeiten zurückzuführen ist, die für die Feldforschung nicht untypisch sind (Schneider & Berger, 2011), könnte ein erneutes sorgfältig geplantes Evaluationsvorhaben zu weiteren und differenzierteren Erkenntnisgewinnen führen. Neben den im Kontext der kritischen Reflexion der ersten Studie beschriebenen Rahmenbedingungen (v.a. überschaubarer Umfang, verlässliche und auskömmliche Ressourcen) sollte eine erneute Evaluationsstudie insbesondere auch als solche angekündigt werden: So ging die mangelnde Abgrenzung zwischen der wissenschaftlichen (Erkenntnisgewinne) und der praktischen Perspektive (möglichst rasche Förderung möglichst vieler Kinder) im Rückblick vor allem zulasten der forschungsmethodischen Qualität.

Da die Erkenntnisse aus den praktischen Schwierigkeiten und organisatorischen Herausforderungen in die Entwicklung des Implementationsmanuals eingeflossen sind, bietet dieses für eine erneute Evaluation eine gute Orientierungshilfe. Dasselbe gilt für das dreitägige Lehrerttraining.

Auf der forschungsmethodischen Ebene sind unterschiedlich komplexe und umfangreiche Herangehensweisen denkbar. So könnten etwa die Wirkungen der verschiedenen Programmelemente durch Weglassen oder Hinzufügen in verschiedenen Trainingsgruppen abgeschätzt werden. Beispielsweise könnten diejenigen Elemente, die sich direkt auf das Rechtschreiben beziehen (Ablaufschritte 6 und 7) sowohl isoliert als auch in Kombination mit anderen Programmelementen und Methoden durchgeführt werden. Umgekehrt lässt sich das Training (als Rahmenkonzeption) vergleichsweise einfach auch für andere (schulische) Themen

modifizieren, indem die Ablaufschritte 6 und 7 durch alternative Lerninhalte ersetzt werden. Eine derartige Modifikation erfolgte beispielsweise bereits im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit bulgarischen Kindern an einer Hammer Grundschule.

Unter Berücksichtigung der häufig begrenzten Ressourcen und Kapazitäten, sollte eine adäquate Evaluation im Lernbereich Rechtschreiben mindestens sowohl den Einsatz einer vergleichbaren (v.a. im Hinblick auf die Rechtschreibleistungen sowie motivationalen und emotionalen Ausgangslagen) unbehandelten Warte-Kontroll-Gruppe umfassen, als auch einer ebenfalls vergleichbaren Gruppe, die den an der Schule üblichen Förderunterricht im Rechtschreiben erhält. Eine dritte Gruppe sollte das vollständige Rechtschreibtraining erhalten. Um die Effekte des individuellen expliziten Übens mithilfe des eingesetzten Materials auf spezifische Kompetenzbereiche verlässlich abschätzen zu können, sollten die individuellen Lernziele hierbei randomisiert zugewiesen werden. Die Rechtschreibleistungen sowie die motivationalen und emotionalen Ausgangslagen der zu diesen Gruppen zufällig zugewiesenen Kinder sollten zu Beginn und am Ende des Schuljahres mithilfe standardisierter und normierter Tests erhoben werden. Eine Schwachstelle der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Evaluation besteht in dem Verzicht auf altersnormierte Verfahren zum Schuljahresende. Da die intraindividuellen Entwicklungen im Hinblick auf die verschiedenen Fehlerqualitäten fokussiert worden waren, wurde aus Ökonomie- und Akzeptanzgründen von zusätzlichen Testungen Abstand genommen. Allerdings werden hierdurch Wirkungsvergleiche mit alternativen Förderprogrammen zu stark eingeschränkt. Um die Wirkungen des Trainings anderen Programmen gegenüberstellen zu können, sollten daher zukünftig auch jeweils alter- bzw. klassennormierte Verfahren eingesetzt werden. Zur Abschätzung der Entwicklung einzelner Fehlerqualitäten sollten dennoch zusätzlich phänomenologisch identische oder ähnliche Wortlisten verwendet werden.

Um die Effekte der Lehrpersonen von den Trainingswirkungen unterscheiden zu können, wäre es günstig, wenn der reguläre Klassenunterricht, der Förderunterricht und auch das Training von denselben Lehrkräften durchgeführt würde. Allerdings lässt sich diese Anforderung in der Praxis nur schwer realisieren. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass Lehrkräfte infolge des Trainings ihren Klassen- oder Förderunterricht modifizieren. So vermuten Schulte-Körne et al. (2003) als Ursache für die von ihnen ermittelten ähnlich hohen Effekte in der Förderunterrichts- und Trainingsbedingung, bei der dieselben Lehrkräfte als Interventionsleiter

eingesetzt worden waren, dass die gesamte Schule durch das Modellprojekt „wachgerüttelt“ (S. 97) worden sein könnte.

Während sich diese mit einer derartigen Evaluation untersuchten Fragestellungen auf die trainierten Kinder direkt beziehen, wäre es darüber hinaus ebenfalls von hohem Interesse, die vom Training intendierten Wirkungen auf das soziale Lernumfeld und die Interaktionsmuster zwischen den an den Lernprozessen beteiligten Personen zu überprüfen. So könnten die deutlichen Leistungsverbesserungen der Vergleichsgruppe (Studie 1) auch darauf hinweisen, dass die individuellen Übungshinweise für die Eltern und die Klassenleitungen (siehe S. - 285 -) zu gezielterer Unterstützung sowie zu ermutigender und hoffnungsvoller Kommunikation geführt haben, von der die Kinder profitierten (vgl. Helmke et al., 1991; Warnke et al., 2004; Klicpera et al., 2020). Ebenfalls sind die spezifischen Wirkungen der ‚*Breddermann'schen Transferaufgabe*‘ in Hausaufgaben-situationen sowie der ‚*Nette Zettel*‘ bislang nicht untersucht worden, erscheinen aber vielversprechend auch im Hinblick auf Kontexte außerhalb der „Förderung bei LRS“.

Dies gilt in besonderer Weise auch für die ‚*An?jal-Methode*‘, die ein frühes Kernelement des Trainings darstellt und in der wesentliche theoretische Prämissen des Trainings methodisch vereint werden. Einzelne Erfahrungsberichte von Praktikern, die diese Methode in ihrem Klassen- oder Fachunterricht oder in der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt hatten, deuten auf breitere Einsatzmöglichkeiten dieser Methode hin. Eine Voraussetzung dafür stellt allerdings dar, dass Lehrkräfte die Autonomie und Selbstbestimmung des Kindes auch fördern *wollen*.

Die gesellschaftliche Dimension der in und durch diese Arbeit aufgeworfenen Fragestellungen ist an verschiedenen Stellen betont worden. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, bedarf es der gezielten Zusammenarbeit aller gesellschaftlichen Akteure in einer Verantwortungsgemeinschaft für Bildung, in der sich die verschiedenen Perspektiven und Expertisen sinnvoll ergänzen. Weiterhin bedarf es der Unterstützung von Kommunen und der Bildungsadministration sowie den Mut, sich neugierig, forschend und ausprobierend mit neuen Fragestellungen oder bislang ungelösten Problemen auseinander zu setzen. Besonders jedoch bedarf es

*Lehrkräfte, die das Lernen durch die Augen ihrer Schüler sehen  
und die Kinder dabei unterstützen,  
sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen zu sehen.*

**Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens**, John Hattie 2015

## Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage : Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (Fachbuch Klett-Cotta, 15. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aiken, C. & Keller, S. (2009). The irrational side of change management. *McKinsey Quarterly* ; 2, (2), 100–109.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry* ; 13, 27(3), 331–367.  
<https://doi.org/10.1080/03626784.1997.11075495>
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (Hrsg.). (2018). *Langfassung der Leitlinie »Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung«*. Zugriff am 26.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-044.html>
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl. 2012). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-30264-0>
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the Role of Positive Affect in Self-Regulation. *Motivation & Emotion* ; 22, 22(1), 1–32. <https://doi.org/10.1023/A:1023080224401>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Augst, G. (1980). Die graphematische Dehnungsbezeichnung und die Möglichkeiten einer Reform. *Deutsche Sprache*, 8, 306–326.
- Bachmann, M. (2008). Psychisch auffällige Kinder mit Teilleistungsstörungen. In M. Nolte (Hrsg.), *Integrative Lerntherapie - Grundlagen und Praxis. Einsatzmöglichkeiten bei Kindern mit Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwächen* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Balke-Melcher, C., Schuchardt, K., Wolpers, J.-G. & Mähler, C. (2016). LeFiS-Lernförderung in Schulen – Evaluation eines Modellprojekts zur schulinternen Lerntherapie für Kinder mit Lese- & Rechtschreibschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5(1), 17–31.  
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barrett, L. F., Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (2016). *Handbook of emotions* (Fourth edition). New York, London: The Guilford Press.

- Bartscher, M. (2021). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Schulen. Zusammenarbeit mit Eltern lebensweltorientiert planen und gestalten / Band 1: Zusammenarbeit mit Eltern lebensweltorientiert planen und gestalten* (Lernende Schule, Bd. 1, 1. Auflage). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein* (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, 2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4. vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 263–270). Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten: Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (Opladen: Leske und Budrich, S. 259–330). Opladen: Leske + Budrich.
- Beer, M. (2000). Research That Will Break the Code of Change: The Role of Useful Normal Science and Usable Action Science, A Commentary on Van de Ven and Argyris. In M. Beer & N. Nohria (Eds.), *Breaking the code of change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Bender, F., Brandelik, K., Jeske, K., Lipka, M., Löffler, C., Mannhaupt, G. et al. (2017). Die integrative Lerntherapie. *Lernen und Lernstörungen*, 6(2), 65–73. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000167>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 361–392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315044408-12>
- Berends, I. E. & Reitsma, P. (2006). Remediation of Fluency: Word Specific or Generalised Training Effects? *Reading & Writing* ; 24, 19(2), 221–234. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5259-3>
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning. Vygotsky and early childhood education* (NAEYC research into practice series, v. 7). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1987). *Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm* (Materialien für die psychosoziale Praxis, 2., überarb. Aufl.). München, Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Bezirksregierung Arnsberg, Apitzsch, N.; Gödde, T.; Hunke, A. & Meyer, R. (Mitarbeiter). (2016). *FAQ für Lehrkräfte (LRS)*, Bezirksregierung Arnsberg. Zugriff am 22.02.2022. Verfügbar unter: [http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/l/lese\\_recht\\_schreib/faq\\_lrs\\_lehrkraefte.pdf](http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/l/lese_recht_schreib/faq_lrs_lehrkraefte.pdf)
- Birkel, P. (1994a). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen (WRT 3+)*. Göttingen: Hogrefe.

- Birkel, P. (1994b). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Tests für zweite und dritte Klassen (WRT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Birkel, P. (1995a). *Grundwortschatz Rechtschreib-Test für vierte und fünfte Klassen (GRT 4+)*. Weinheim: Beltz.
- Birkel, P. (1995b). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für erste und zweite Klassen (WRT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Blachman, B. A. (Ed.). (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0709/96053068-d.html>
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating Usable Innovations in Systemic Reform: Scaling Up Technology-Embedded Project-Based Science in Urban Schools. *Educational Psychologist*, 35(3), 149–164. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3503\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3503_2)
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K., Hartke, B., Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction-(ATI-) und Response to Intervention-(RTI-)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik (Tests und Trends, Neue Folge Band12, S. 61–81)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund)*. Weinheim: Juventa Verl.
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B. & Reid, M. K. (1987). Metacognition, motivation, and the transfer of control processes. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (S. 147–173). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bott, C. (2005). *Welches Trainingsverfahren ist zur Therapie von Kindern mit LRS am effektivsten? Auswirkungen auf die Lese- und Rechtschreibleistung und die funktionale Organisation von Sprache im Gehirn. Welches Trainingsverfahren ist zur Therapie von Kindern mit LRS am effektivsten? Auswirkungen auf die Lese- und Rechtschreibleistung und die funktionale Organisation von Sprache im Gehirn*. Verfügbar unter: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/10946>
- Bövers, S. & Schulz, W. (2005). Integrative Lerntherapie bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibstörungen: Ergebnisse einer katamnestischen Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 14(3), 191–200. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.14.3.191>
- Breitenbach, E. & Weiland, K. (2010). *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1284652>
- Breuninger, H. (1999). *Teufelskreise. lerntherapeutisches Kompendium ; 10 Jahre Fachverband für Integrative Lerntherapie e.V. (FiL)*. Braunschweig: FiL.

- Breuninger, H. (2000). Was ist Lerntherapie? In M. Nolte & C. L. Naumann (Hrsg.), *Integrative Lerntherapie. Theorie und Praxis* (Theorie und Praxis, Bd. 74, Bd. 74, S. 4–9). Hannover: Univ. Fachbereich Erziehungswiss.
- Breuninger, H., Lipka, M. & Aster, M. von. (2017). Lerntherapie: Was ist das? *Lernen und Lernstörungen*, 6(2), 49–50. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000165>
- Breuninger, H. & Schley, W. (2014). Pädagogische Führung als dialogische Intervention. *Lernen und Lernstörungen* ; 3, 3(4), 292–301.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist* ; 41, 41(10), 1069–1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Bundesministerium für Bildung (Bundesministerium für Bildung, Hrsg.). (2016). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Zugriff am 05.02.2022. Verfügbar unter: [https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/evidenzbas\\_LRS.pdf](https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/evidenzbas_LRS.pdf)
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction* ; 8, 8(4), 293–332.
- Claßen, M. & Kyaw, F. von. (2009). *Warum der Wandel meist misslingt* (Harvard-Business-Manager, Bd. 31). Zentralbibliothek der Wirtschaftswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland, 2009.
- Clore, G. L. & Huntsinger, J. R. (2009). How the Object of Affect Guides its Impact. *Emotion Review* ; 1, 1(1), 39–54. <https://doi.org/10.1177/1754073908097185>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colman-Brown, L. M. (2010). Stigma and Illness. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (4th ed., S. 146–173). New York: Routledge.
- Coltheart, M. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (Blackwell handbooks of developmental psychology, pp. 6–23). Malden, Mass.: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1>
- Cooper, Lindsay & Nye. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology* ; 11, 25(4), 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cormier, S. M. & Hagman, J. D. (1987). *Transfer of Learning. Contemporary Research and Applications*. Burlington: Elsevier Science.
- Corvacho del Toro, I. M. & Thomé, G. (2018). Kommentare zu. Die integrative Lerntherapie: Therapieform zur Behandlung von Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 6 (2), 65–73. *Lernen und Lernstörungen*, 7(3), 133–134. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000217>
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.

- Dass, P. M. (2001). Implementation of instructional innovations in K-8 science classes: perspectives of inservice teachers. *International Journal of Science Education* ; 23, 23(9), 969–984. <https://doi.org/10.1080/09500690010025021>
- DeCharms, R. (1973). Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (Konzepte der Humanwissenschaften, S. 60–78). Stuttgart: Klett.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier, R. Dienstbier & M. H. Appley (Eds.), *Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation, 1990* (Current theory and research in motivation, vol. 38, pp. 237–288). Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Detterman, D. K. (Ed.). (1996). *Transfer on trial. Intelligence, cognition, Instruction*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Dilling, H., Freyberger, H. J. & Cooper, J. E. (2019). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Mit Glossar und diagnostischen Kriterien sowie Referenztabellen : ICD-10 vs. ICD-9 und ICD-10 vs. DSM-IV-TR* (9., aktualisierte Auflage unter Berücksichtigung der Änderungen gemäss ICD-10-GM (German Modification) 2019). Bern: Hogrefe.
- Doppler, K., Fuhrmann, H., Lebbe-Waschke, B. & Voigt, B. (2014). *Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change Management mit den Menschen* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). Frankfurt: Campus-Verl.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. New York: Longman.
- Dotter, D. L. & Roebuck, J. B. (1988). The labeling approach re-examined: Interactionism and the components of deviance. *Deviant Behavior* ; 9, 9(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/01639625.1988.9967765>
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2016). *Kieler Leseaufbau* (null, 9. Auflage). Kiel: Veris-Verl.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* ; 41, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight vocabulary and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.), *Reading Acquisition* (S. 107–143). Hillsdale: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading* ; 18, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C., Perfetti, C. A., Rieben, L. & Fayol, M. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to*



- spell. *Research, theory, and practice across languages* (S. 237–269). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lens, B. K., Schumaker, J. B. & Clark, F. L. (1991). An Instructional Model for Teaching Learning Strategies. *Focus on Exceptional Children*, 23(6), 1–24.
- Elze, M. C., Gregson, J., Baber, U., Williamson, E., Sartori, S., Mehran, R. et al. (2017). Comparison of Propensity Score Methods and Covariate Adjustment: Evaluation in 4 Cardiovascular Studies. *Journal of the American College of Cardiology*, 69(3), 345–357.  
<https://doi.org/10.1016/j.jacc.2016.10.060>
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft* ; 26, 26(4), 312–326.
- Faber, G. (2005). *Systematische Rechtschreibförderung mit algorithmischen und selbstinstruktiven Lernhilfen: Die Leistungen von konzeptgemäß trainierten und untrainierten Schülern im Vergleich* (Bd. 31). Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/guenter-faber/publication/215922255\\_systematische\\_rechtschreibforderung\\_mit\\_algorithmischen\\_und\\_selbstinstruktiven\\_lernhilfen\\_die\\_leistungen\\_von\\_konzeptgemass\\_trainierten\\_und\\_untrainierten\\_schulern\\_im\\_vergleich](https://www.researchgate.net/profile/guenter-faber/publication/215922255_systematische_rechtschreibforderung_mit_algorithmischen_und_selbstinstruktiven_lernhilfen_die_leistungen_von_konzeptgemass_trainierten_und_untrainierten_schulern_im_vergleich)
- Falkai, P., Wittchen, H.-U. & Döpfner, M. (2015). *Diagnostische Kriterien DSM-5®* (Deutsche Ausgabe). Göttingen: Hogrefe.
- Feng, X., Wang, J.-L. & Rost, D. H. (2018). Akademische Selbstkonzepte und akademische Selbstwirksamkeiten: Interdependenzen und Beziehungen zu schulischen Leistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1-2), 23–38. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000218>
- Fink, A., Luttenberger, S., Krammer, A., Macher, D. & Papousek et al., I. (2015). Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Sommerferien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* ; 47, 62(4), 303. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art22d>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C. et al. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76.  
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000035>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* ; 42, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Fishman, B. J. & Krajcik, J. (2003). What does it mean to create sustainable science curriculum innovations? A commentary. *SCIENCE EDUCATION* ; 87, 87(4), 564–573.  
<https://doi.org/10.1002/sce.10088>

- Fries, S., Lund, B. & Rheinberg, F. (1999). Lässt sich durch gleichzeitige Motivförderung das Training des induktiven Denkens optimieren? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13(1/2), 37–49. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.13.12.37>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (Psychology Library Editions, Volume 8, pp. 301–330). London: Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9781315108346>
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Helping Teachers Formulate Sound Test Accommodation Decisions for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* (Wiley-Blackwell) ; 16, 16(3), 174–181. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00018>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R. et al. (2003). Explicitly teaching for transfer: Effects on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 293–305. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.293>
- Fuhrhop, N. (2009). *Orthografie* (5. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter. Verfügbar unter: [https://api.pageplace.de/preview/dt0400.9783825372866\\_a41772774/preview-9783825372866\\_a41772774.pdf](https://api.pageplace.de/preview/dt0400.9783825372866_a41772774/preview-9783825372866_a41772774.pdf)
- Fullan, M. (1983). Evaluating Program Implementation: What Can Be Learned from Follow Through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215. <https://doi.org/10.2307/1179640>
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (null, vol. 1, S. 2154–2228). Dordrecht [u.a.]: Kluwer Acad. Publ.
- Galperin, J. P. (1974). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In J. P. Galperin & A. N. Leonjew (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (4. Auflage, S. 33–49). Berlin: Volk und Wissen.
- Galuschka, K., Rothe, J. & Schulte-Körne, G. (2015). Die methodische Beurteilung und qualitative Bewertung psychometrischer Tests am Beispiel aktueller Verfahren zur Erfassung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* ; 43, 43(5), 317–334.
- Galuschka, K. & Schulte-Körne, G. (2016). The Diagnosis and Treatment of Reading and/or Spelling Disorders in Children and Adolescents. *Deutsches Arzteblatt International*, 113(16), 279–286. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0279>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* ; 38, 38(4), 915–945.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives.

- Educational Administration Quarterly* ; 37, 37(1), 130.  
<https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- Geppert, U. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 45–58). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Girard, C., Ecalle, J. & Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 207–219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x>
- Glaser, C., Keßler, C., Palm, D. & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Schreibkompetenz bei Viertklässlern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 177–190.  
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000015>
- Goetz, T. & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (Educational psychology handbook series, S. 311–330). New York: Taylor and Francis.
- Gold, A., Hasselhorn, M., Heuer, H. & Rösler, F. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1561632>
- Götz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective*. Konstanz: Bibliothek der Universität Konstanz.
- Götz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. & Hascher, T. (2004). Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Haupt: Bern.
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft, S. 143–175). Münster: Waxmann Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. <https://doi.org/10.25656/01:5813>
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grose, R. F. & Birney, R. C. (1963). *Transfer of learning. an enduring problem in psychology : selected readings / ed. by Robert F. Grose and Robert C. Birney*. Princeton, New Jersey [etc.] : D. Van Nostrand Company, cop. 1963.
- Gross, N., Giacquinta, J. B. & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations. a sociological analysis of planned educational change* (1st ed.). New York [u.a.]: Harper & Row.

- Groß Ophoff, J., Koch, U., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen* (S. 19-40). Münster: Waxmann.
- Groth, K., Lachmann, T., Riecker, A., Muthmann, I. & Steinbrink, C. (2011). Developmental dyslexics show deficits in the processing of temporal auditory information in German vowel length discrimination. *Reading & Writing* ; 24, 24(3), 285–303.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9213-7>
- Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. & Renkl, A. (1996). Situated learning and transfer. In P. Reimann & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (Journals of related interest, 1st ed., pp. 168–188). Oxford: Pergamon.
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2006). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 98–135). Weinheim: Beltz.
- Grund, M., Haug, G. & Naumann, C. L. (1994). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen (DRT4)*. Weinheim: Beltz.
- Grund, M., Leonhart, R. & Naumann, C. L. (2017a). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen* (3. aktualisierte und neu normierte Auflage). Göttingen: Beltz Test.
- Grund, M., Leonhart, R. & Naumann, C. L. (2017b). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen* (2017).
- Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (Libelle. Wissenschaft, S. 98–121). Lengwil am Bodensee: Libelle-Verlag.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H.-D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* ; 47, 47(4), 266–279.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research* ; 52, 52(1), 123–142.
- Harris, K. R. (1990). Developing Self-Regulated Learners: The Role of Private Speech and Self-Instructions. *Educational Psychologist*, 25(1), 35–49.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_4)
- Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1420-1607, (2009) H. 9, S. 25-33, :9.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*: Haupt: Bern.
- Hasselhorn, M. (2010). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 541–547). Weinheim: Beltz.

- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch* (Aus dem Programm Huber, 1. Aufl., S. 86–101). Bern: Huber.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10266302>
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, H. (1974). Motive und ihre Entstehung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (S. 133–172). Frankfurt: Fischer.
- Hehn, S. von. (2016). *Kulturwandel in Organisationen. Ein Baukasten für angewandte Psychologie im Change-Management* (Springer eBook Collection, 1. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48171-4>
- Heine, A., Engl, V., Thaler, V. M., Fussenegger, B. & Jacobs, A. M. (2012). *Neuropsychologie von Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten* (Fortschritte der Neuropsychologie, Band 12, Online-Ausg.). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1993). *Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie über Schulleistungen What are the features of successful teaching? Results from the Munich Study on School Achievement* (Praxis Schule 5-10). Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), 1993.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* ; 23, 23(1), 1–22.
- Helmke, A. & Väh-Szusdziara, R. (1980). Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung. In H. Lukesch, M. Perrez & K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 199–219). Bern: Huber.
- Helmke, A., Weinert, F. E. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hrsg. von Niels Birbaumer Themenbereich D, Praxisgebiete Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research* ; 58, 58(1), 47–77.
- Hetfleisch, P. (2018). *Wie kann Forschung wirksam werden? Gelingensbedingungen der Implementation evidenzbasierter Erkenntnisse in pädagogische Praxis - Ein Beitrag zur Verzahnung pädagogischer Interventions- und Implementationsforschung*. Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-24441>

- Hingst, W. (1999). Auswirkungen des Deutsch-Förderunterrichts an Grundschulen auf die Rechtschreibleistung. *Heilpädagogische Forschung*, 25(1), 27–34.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning. Instructional approaches and issues* (Advances in teaching and learning). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Holley, C. D., Dansereau, D. F. & O'Neil, H. F. (1984). *Spatial learning strategies. Techniques, applications and related issues* (Educational psychology). Orlando, Fla.: Acad. Press.
- Holling, H., Kanning, U. P. & Hofer, S. (2003). Das Personalauswahlverfahren ‚Soziale Kompetenz‘ (SOKO) der Bayerischen Polizei. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 126–139). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschulentwicklung und Lehrerarbeitszeit. Empirische Studie über Zeitorganisation, Arbeitsbelastung und pädagogische Tätigkeit von Lehrkräften in hessischen Grundschulen ; Forschungsbericht* (Sozialwissenschaften). Vechta: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hosenfeld, I. (2002). *Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 34). Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und Leistung- unvereinbare Ziele? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 113–132). Haupt: Bern.
- Hsieh, P., Acee, T., Chung, W.-H., Hsieh, Y.-P., Kim, H., Thomas, G. D. et al. (2005). Is Educational Intervention Research on the Decline? *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 523–529. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.523>
- Huemer, S., Moll, K. & Schulte-Körne, G. (2018). Onlinebasierte Leseförderung für Grundschüler: Das Konzept „Meister Cody – Namagi“. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 247–252. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000230>
- Huffman, D. & Kalnin, J. (2003). Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools. *Teaching and Teacher Education* ; 19, 19(6), 569–580. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00054-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00054-4)
- Hulme, C. & Joshi, R. M. (2012). *Reading and Spelling: Development and disorders*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053782>
- Ingenkamp, K. (1986). Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. *Zeitschrift für Pädagogik* ; 32, 32(1), 1–29.

- Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122–136. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000077>
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (Educational psychology handbook series, S. 183–201). New York: Taylor and Francis.
- Jansen, H. & Skowronek, H. (1997). *Lese- und Rechtschreibschwäche und funktionaler Analphabetismus in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Jerusalem, M. (2016). Selbstwirksamkeit. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Selbst und soziale Kognition* (Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie herausgegeben von Prof. Dr. Niels Birbaumer, Tübingen, Prof. Dr. Dieter Frey, München, Prof. Dr. Julius Kuhl, Osnabrück, Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Würzburg, Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Berlin Themenbereich C, Theorie und Forschung Serie 6, Sozialpsychologie, Band 1, 1. Auflage, S. 169–189). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, E. G. & Zwick, R. (1990). *Focusing the New Design. The NAEP 1988 Technical Report*. (763 pp.). Princeton, NJ.
- Kaasa Health GmbH. (2022). *Meister Cody – Namagi Wissenschaft*. Zugriff am 03.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.meistercody.com/wissenschaft/namagi-legasthenie>
- Keller, S. & Aiken, C. (2015). The Inconvenient Truth about Change Management. Why It Isn't Working and What to Do about It. In J. E. Lane & N. L. Zimpher (Eds.), *Higher education reconsidered. Executing change to drive collective impact* (SUNY series, critical issues in higher education, S. 27–59). Albany: State University of New York Press.
- Keller, S. & Price, C. (2011). *Beyond performance. How great organizations build ultimate competitive advantage*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Kensinger, C. & Schacter, D. L. (2016). Memory and emotion. In L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (S. 564–578). New York: The Guilford Press.
- Klein, J. (2018). Kommentare zu. Die integrative Lerntherapie: Therapieform zur Behandlung von Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 6 (2), 65–73. *Lernen und Lernstörungen*, 7(3), 134–136. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000218>
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten ; die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit* (Huber, 1. Aufl.). Bern, Göttingen: Huber.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1999). Lese-Rechtschreibprobleme - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 8(3), 131–134.  
<https://doi.org/10.1026//0942-5403.8.3.131>
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2001). Zur Effektivität spezieller Fördermaßnahmen für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. II. Fortschritte der Kinder während eines Schuljahres. *Erziehung & Unterricht*, 0014-0325, Bd. 151 (2001) H. 1-2, S. 89-101, 151:1-2.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine Längsschnittuntersuchung über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk [Learning to read and write in compulsory education: a longitudinal study of the incidence and stability of reading and writing difficulties in a Vienna school district]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21(4), 214–225.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung : mit 100 Übungsfragen* (utb-studi-e-book, Bd. 2472, 6., aktualisierte Auflage). Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.  
<https://doi.org/10.36198/9783838554822>
- Kossow, H.-J. (1972). *Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Aufbau und Erprobung eines theoretisch begründeten Therapieprogramms*. Berlin: Dt. Verl. der Wiss.
- Kossow, H.-J. (1973). *Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Aufbau und Erprobung eines theoretisch begründeten Therapieprogramms* (2. Aufl.). Berlin: Dt. Verl. der Wiss.
- Kossow, H.-J. (1991). *Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche* (2. Auflage). Übungsbuch und Kommentare. Berlin: Verlag der Wissenschaften.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59–67.
- Kuhbandner, C. & Pekrun, R. (2013). Affective state influences retrieval-induced forgetting for integrated knowledge. *PLoS ONE* ; 8, 8(2), e56617. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056617>
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. mit 16 Tabellen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-69098-3>
- Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, L. Ackerman & K. Cudek (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology. The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences* (pp. 343–374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kultusministerkonferenz. (2003). *Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007)*, SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org>



- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 15.03.2022. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Kuncel, N. R., Credé, M. & Thomas, L. L. (2005). The Validity of Self-Reported Grade Point Averages, Class Ranks, and Test Scores: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Review of Educational Research* ; 75, 75(1), 63–82.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)*. Bern: Hans Huber.
- Lane, A. M., Terry, P. C., Beedie, C. J., Curry, D. A. & Clark, N. (2001). Mood and performance: test of a conceptual model with a focus on depressed mood. *Psychology of Sport & Exercise* ; 2, 2(3), 157–172. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00007-3)
- Lang, J. W. B. & Lang, J. (2010). Priming Competence Diminishes the Link Between Cognitive Test Anxiety and Test Performance: Implications for the Interpretation of Test Scores. *Psychological Science* ; 21, 21(6), 811.
- Lauth, G. W., Hammes-Schmitz, E. & Lebens, M. (2014). Eine empirische Bedingungsanalyse von Lernstörungen. *Empirische Sonderpädagogik* ; 6, 6(4), 350–364.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (Praxismaterial, 5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Lave, J. & Wenger-Trayner, É. (2020). *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Learning in doing, 31st printing). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Leontjew, A. N. (1974). Das Lernen als Problem der Psychologie. In J. P. Galperin & A. N. Leontjew (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (4. Auflage, S. 11–32). Berlin: Volk und Wissen.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P. & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799–823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Leutner, D. & Wirth, J. (2007). Im Spiegel der Zeitschrift: Themen und Trends der Pädagogischen Psychologie in den Jahren 2005 bis 2007. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 195–202. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.195>
- Lewalter, D. & Schreyer, I. (2000). Entwicklung von Interessen und Abneigungen - zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 53–72). Waxmann: Münster.
- Lin, C.-C. (1997). Effects of goal structure on Chinese elementary school students' goal orientation, achievement, intrinsic motivation, and beliefs about success/failure. In *Effects of goal structure on Chinese elementary school students' goal orientation, achievement, intrinsic motivation, and beliefs about success/failure.* ; 58 (vol. 58, p. 2072). US: ProQuest Information & Learning.

- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (Educational psychology series, pp. 107–124). Amsterdam: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3>
- Lipka, M., Löffler, C., Scheerer-Neumann, G., Nolte, M., Rosin, H. & Ricken, G. (2018). Replik zu den Kommentaren zu Bender et al. (2017). *Lernen und Lernstörungen*, 7(3), 139–146. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000227>
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2006). Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In S. Weinhold (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung* (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 23, S. 199–217). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und evaluation von curricula: deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung* (null, Bd. 1, S. 501–520). Weinheim: Beltz.
- Mähler, C. (2021). Diagnostik von Lernstörungen: Zeit zum Umdenken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(4), 217–227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000291>
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 138–148). Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Mannhaupt, G. (1994). Deutschsprachige Studien zu Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Ueberblick zu neueren Forschungstrends. Paralleltitel: German-speaking studies on intervention of reading and writing disorders: A review of recent trends of investigation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, (8), 123–138.
- Mannhaupt, G., Hüttinger, K., Schöttler, D. & Völzke, V. (1999). Die motivationale Erweiterung einer lernstrategisch orientierten Intervention im frühen Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* ; 13, 13(1-2), 50–59.
- Mannhaupt, G., Schulte-Körne, G. & Amorosa, H. (2002). Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - Ein Überblick. In G. Schulte-Körne & H. Amorosa (Hrsg.), *Legasthenie: zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Mit 42 Tabellen* (S. 245–258). Bochum: Winkler.
- Marks, M., Pressley, M., Coley, J. D., Craig, S., Gardner, R., DePinto, T. et al. (1993). Three Teachers' Adaptations of Reciprocal Teaching in Comparison to Traditional Reciprocal Teaching. *The Elementary School Journal* ; 94, 94(2), 267–283.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>

- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science* ; 1, 1(2), 133.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders* (S. 219–242). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110879575.219>
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens* (Heil- und Sonderpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- May, P. (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In H. Brügelmann (Hrsg.), *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (Libelle: Wissenschaft, Bd. 4, S. 245–257). Konstanz: Faude.
- May, P. (1999). Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose - mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache I: Lesen und Schreiben von Anfang an*. (Bd. 103). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- May, P. (2001). Welche schulische Förderung ist effektiv? - Was leistet Förderunterricht und wie könnte er noch erfolgreicher sein? In G. Schulte-Körne (ed.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie 1999* (S. 233–246). Bochum: Winkler.
- May, P. (2002). *HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe*. Hamburg: vpm.
- May, P. (2006). *Zur Wirksamkeit der Förderung im LOS. Überprüfung der Rechtschreibleistungen und Elternbefragung* (LOS-Studie Gesamtstudie). Berlin: Trainmedia.
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2001). Rechtschreibtests im Vergleich: Wie stellt man deren Güte fest und wie besser nicht? Anmerkungen zur Kritik von Tacke, Völker und Lohmüller an der HSP. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* ; 48, 48(2), 146–152.
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2018). *Hamburger Schreib-Probe 1-10*. Göttingen: Hogrefe.
- McGee, R., Williams, S., Share, D. L., Anderson, J. & Silva, P. A. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: a longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* ; 27, 27(5), 597–610. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00185.x>
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Meichenbaum, D. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation* (U-&-S-Psychologie). München: Urban und Schwarzenberg.

- Meier, C. & Seufert, M. (2003). Game-based Learning: Erfahrungen mit und Perspektiven für digitale Lernspiele in der beruflichen Bildung. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1–17). Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Meinhardt, J. & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition & Emotion*, 17(3), 477–500. <https://doi.org/10.1080/02699930244000039>
- Miller, G. E. & Brewster, M. E. (1992). Developing self-sufficient learners in reading and mathematics through self-instructional training. In M. Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (S. 169–222). San Diego: Academic Press.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (1991). *Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS). BASS 14-01 Nr. 1*. Zugriff am 16.03.2022. Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/280.htm>
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. et al. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003>
- Moll, K., Wallner, R. & Landerl, K. (2012). Kognitive Korrelate der Lese-, Leserechtschreib- und der Rechtschreibstörung. *Lernen und Lernstörungen*, 1(1), 7–19. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000002>
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* ; 11, 11(3-4), 151–166.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167. <https://doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Morin, A. (2017). *Toward a Glossary of Self-related Terms* (vol. 8). Frontiers Media S.A., 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00280>
- Müller, R. (1982). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen (DRT 2+)*. Weinheim: Beltz.
- Müller, R. (1997). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT3)*. Weinheim: Beltz.
- Müller, R. (2003a). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen (DRT 2)* (4. akt. Auflage). Göttingen: Beltz Test.
- Müller, R. (2003b). *Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT 3)* (4. akt. Auflage). Göttingen: Beltz Test.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“*. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Naegele, I. M. & Valtin, R. (2001). *LRS - Legasthenie in den Klassen 1 - 10* (2., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Naumann, C. L. (2006). Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In S. Weinhold (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung* (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 23, S. 45–86). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Naumann, C. L. (2014). Lesen – Schreiben; Deutsch – Englisch; früher Schrift- und Zahlgebrauch: eine vergleichende sprachwissenschaftlich- sprachdidaktische Betrachtung mit Anregungen zum Verständnis von LRS / Legasthenie. In G. Schulte-Körne, G. Thomé & I. M. Corvacho del Toro (Hrsg.), *LRS - Legasthenie. Interdisziplinär* (S. 79–113). Oldenburg: ISB-Verl. Inst. für Sprachliche Bildung.
- Nichols. (1996). The Effects of Cooperative Learning on Student Achievement and Motivation in a High School Geometry Class. *Contemporary Educational Psychology* ; 11, 21(4), 467–476. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0031>
- Nührig, A. (2008). Integrative Lerntherapie - ein ganzheitlich-systemisches Konzept für die Praxis. In M. Nolte (Hrsg.), *Integrative Lerntherapie - Grundlagen und Praxis. Einsatzmöglichkeiten bei Kindern mit Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwächen* (S. 11–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (Psychotherapie und Psychologie - Neuerscheinungen, 3., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402036>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* ; 66, 66(4), 543–578.
- Pajares, F., Schunk, D. H., Riding, R. J. & Rayner, S. G. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self perception* (International perspectives on individual differences, v. 2, pp. 239–265). Westport, Conn: Ablex Pub.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education* ; 53, 53(3), 603–622. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.001>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* ; 18, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Wiesbaden: Vieweg. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12)
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a

- neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549.  
<https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* ; 36, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development* ; 79, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (Educational psychology handbook series). New York: Taylor and Francis.
- Perels, F. & Otto, B. (2009). Förderung selbstregulierten Lernens im Vor- und Grundschulalter. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (Schulpädagogik, S. 174–193). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perry, C. & Ziegler, J. C. (2004). Beyond the two-strategy model of skilled spelling: effects of consistency, grain size, and orthographic redundancy. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section a* ; 57, 57(2), 325–356. <https://doi.org/10.1080/02724980343000323>
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (S. 452–502). San Diego, Calif.: Academic Press.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen* (S. 108–127). Steiner: Stuttgart.
- Prenzel, M. & Mandl, H. (1993). Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive. In L. Montada (ed.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (S. 701–709). Göttingen: Hogrefe.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher* ; 29, 29(1), 4–15.
- Rathenow, P. (1980). *Westermann Rechtschreibtest 4/5 (WRT)*. Braunschweig: Westermann.
- Rathenow, P., Laupenmühlen, D. & Vöge, J. (1980). *WRT 6+ Westermann Rechtschreibtest*. Braunschweig: Westermann.

- Reeves, L. & Weisberg, R. W. (1994). The role of content and abstract information in analogical transfer. *Psychological Bulletin*, 115(3), 381–400. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.3.381>
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–657). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. <https://doi.org/10.25656/01:7776>
- Reuter-Liehr, C. (1993). Behandlung der Lese-Rechtschreibschwäche nach der Grundschulzeit: Anwendung und Überprüfung eines Konzeptes. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*; 21, 21(3), 135–147.
- Reuter-Liehr, C. (2006). *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* (Bd. 5). Bochum: Winkler.
- Reuter-Liehr, C. (2008). *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* (3. vollst. überarb. erweit. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Reuter-Liehr, C. (2016). Die Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung als Basis eines umfassenden Behandlungssystems bei Lese-Rechtschreibstörungen. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule* (Tests und Trends - Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 14, 1. Auflage, S. 161–184). Göttingen: Hogrefe.
- Reuter-Liehr, C. (2018). Die verbundene Handschrift - ein Muss in der LRS-Therapie. *LeDy*, 1(1), 21–32.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation* (Motivationsforschung, Bd. 8). Göttingen: Verl. f. Psychologie Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung* (Motivationsforschung, Bd. 11). Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2010). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 577–583). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2010). Bezugsnorm-Orientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 61–68). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. & Günther, A. (2005). Ein Unterrichtsbeispiel zum lehrplanabgestimmten Einsatz individueller Bezugsnormen. In F. Rheinberg & J. S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, Bd. 8, 3., korr. Aufl., S. 55–68). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Krug, J. S. (Hrsg.). (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, Bd. 8, 3., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Rheinberg, F. & Schliep, M. (1985). Ein kombiniertes Trainingsprogramm zur Förderung der Rechtschreibkompetenz älterer Schüler. *Heilpädagogische Forschung* ; 12, 12(3), 277–294.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* ; 138, 138(2), 353–387.
- Ricken, G. (2014). Lerntherapie geht in die Schule. *Lernen und Lernstörungen*, 3(3), 179–184. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000074>
- Ritter, P. (2000). Die Systematik der deutschen Rechtschreibung. In J. Volmert (Hrsg.), *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge* (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Sprachwissenschaft, Bd. 1879, 4. Aufl., S. 173–206). München: Fink.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G. & Lindau-Bank, D. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (Beltz-Pädagogik, 3., unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image* (Princeton Legacy Library). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, E. & Warnke, A. (2001a). Diagnose und Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 149(9), 956–967. <https://doi.org/10.1007/s001120170094>
- Roth, E. & Warnke, A. (2001b). Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. *Kindheit und Entwicklung*, 10(2), 87–96. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.10.2.87>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality* ; 63, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *The Journal of Experimental Education* ; 60, 60(1), 49.
- Sachse, R. (2020). *Selbstregulation und Selbstkontrolle* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03046-000>
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research* ; 11, 11(6), 623–637. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90006-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90006-1)



- Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung* ; 35, 35(3), 133–145.
- Scheele, V. (2006). *Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der „orthographischen“ Strategien* (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 42). Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2005. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.
- Scheerer, E. (1987). Visual word recognition in German. In A. Allport (Ed.), *Language perception and production. Relationships between listening, speaking, reading and writing* (Cognitive science series, vol. 3, S. 227–244). London: Acad. Pr.
- Scheerer-Neumann, G. (1979). *Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse* (1. Aufl.). Bochum: Kamp.
- Scheerer-Neumann, G. (1988). *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung* (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Fachgruppe Geisteswissenschaften, Bd. 3228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87771-0>
- Scheerer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. M. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (Beltz-Praxis, S. 25–35). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (2007). Rechtschreiben. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Band 2, S. 539–568). Göttingen: Hogrefe.
- Scheerer-Neumann, G. (2008). Lese-Rechtschreib-Schwäche/Legasthenie. In M. Nolte (Hrsg.), *Integrative Lerntherapie - Grundlagen und Praxis. Einsatzmöglichkeiten bei Kindern mit Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwächen* (S. 25–47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2697843>
- Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2010). ‚Es ist vorübergehend!‘ Lehrereinschätzungen über mögliche Lese-Rechtschreibprobleme - eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung* ; 36, 36(3), 106–115.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende: Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* ; 15, 15(3-4), 181–197. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.34.181>
- Schneider, W. & Berger, N. (2011). *Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (utb-studi-e-book, Bd. 3470, 1. Aufl.). Paderborn: Schöningh. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838534701>

- Schneider, W. & Näslund, J. C. Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich longitudinal study: Evidence from the Munich longitudinal study. In *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich longitudinal study* (pp. 126–147). Retrieved from [https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemFullPage.jsp?itemId=item\\_723226\\_3](https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemFullPage.jsp?itemId=item_723226_3)
- Schneider, W., Näslund, J. C. & Weinert, F. E. (1999). Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich longitudinal study* (1st ed., pp. 126–147). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schnitzler, D. C. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. 31 Tabellen* (Forum Logopädie, 1. Auflage). s.l.: Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-002-21540>
- Schöfl, M. (2016). Delfino – Ein Online-Förderwerkzeug bei LRS für den Einsatz in der Klasse. *Lernen und Lernstörungen*, 5(2), 111–118. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000132>
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner. how professionals think in action* (1st ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* ; 15, 15(3-4), 145–154. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.34.145>
- Schuchardt, K., Fischbach, A., Balke-Melcher, C. & Mähler, C. (2015). Die Komorbidität von Lernschwierigkeiten mit ADHS-Symptomen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [The comorbidity of learning difficulties and ADHD symptoms in primary-school-age children], 43(3), 185–193. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000352>
- Schuchardt, K. & Mähler, C. (2021). Lese-Rechtschreibstörung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. überarbeitete Auflage, S. 173–181). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schulte-Körne, G. (2006). Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 33–57). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Arzteblatt International*, 107(41), 718-26; quiz 27. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0718>
- Schulte-Körne, G. (2021). *Lese-/Rechtschreibstörung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit LRS wirksam unterstützen und fördern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1881412>
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Hülsmann, J., Seidler, T. & Remschmidt, H. (2001). Das Marburger Rechtschreib-Training – Ergebnisse einer Kurzzeit-Intervention. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Marburg Spelling Training program – results of a brief intervention], 29(1), 7–15. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.29.1.7>

- Schulte-Körne, G., Deimel, W. & Remschmidt, H. (1998). Das Marburger Eltern–Kind-Rechtschreibtraining—Verlaufsuntersuchung nach zwei Jahren. *Das Marburger Eltern–Kind-Rechtschreibtraining—Verlaufsuntersuchung nach zwei Jahren.* ; 26, 26(3), 167–173.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W. & Remschmidt, H. (2003). Rechtschreibtraining in schulischen Fördergruppen—Ergebnisse einer Evaluationsstudie in der Primarstufe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Practice in spelling in remedial groups—results of an evaluation study in secondary education], 31(2), 85–98.  
<https://doi.org/10.1024/1422-4917.31.2.85>
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2004). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder* (2., überarb. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Schulte-Körne, G., Schäfer, J., Deimel, W. & Remschmidt, H. (1997). Das Marburger Eltern–Kind-Rechtschreibtraining. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* ; 25, 25(3), 151–159.
- Schulte-Körne, G., Warnke, A. & Remschmidt, H. (2006). Zur Genetik der Lese-Rechtschreibschwäche. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Genetics of dyslexia], 34(6), 435–444. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.34.6.435>
- Schulz, W., Dertmann, J. & Jagla, A. (2003). Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörungen: Selbstwertgefühl und Integrative Lerntherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 12(4), 231–242.  
<https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.4.231>
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology* ; 11, 11(4), 347–369. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90030-5)
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3 : a meta-analytic review / conducted by Monique Sénéchal, for the National Center for Family Literacy*. Portsmouth, N.H. : [Washington, D.C.] : RMC Research Corp. National Institute for Literacy, the Partnership for Reading, 2006.
- Seymour, P. H. & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 9(1), 89–122. <https://doi.org/10.1080/02643298608252668>
- Sharp, D., Cole, M., Lave, C., Ginsburg, H. P., Brown, A. L. & French, L. A. (1979). Education and Cognitive Development: The Evidence from Experimental Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44(1/2), 1. <https://doi.org/10.2307/3181586>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* ; 46, 46(3), 407–441.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Blachman, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Skudlarski, P. et al. (2004). Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically- based intervention. *Biological Psychiatry*, 55(9), 926–933.  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2003.12.019>
- Siekmann, K. (2011). *Der Zusammenhang von Lesen und (Recht-)Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen der rezeptiven und der produktiven Fertigkeit* (Europäische

- Hochschulschriften Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur, Bd. 2016). Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2011. Frankfurt am Main: Lang.
- Siekmann, K. & Thomé, G. (2018). *Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen* (2., aktualisierte Auflage). Oldenburg: isb Institut für sprachliche Bildung - Verlag.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (S. 402–435). New York: Macmillan.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen - Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft ; 26*, 26(4), 327–347.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2007). Ein Drei-Stufen-Modell zur Implementation neuer Unterrichtskonzepte in den Schulalltag. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 197–206). V & R unipress: Göttingen.
- Spinath, B. & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation and Competence Beliefs: Is There a Relation over Time? *Child Development ; 79*, 79(5), 1555.
- Spoden, C., Fleischer, J. & Leutner, D. (2014). Niedrige Testmodellpassung als Resultat mangelnder Auswertungsobjektivität bei der Kodierung landesweiter Vergleichsarbeiten durch Lehrkräfte. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 35(1), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s13138-013-0056-z>
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.147>
- Spörer, N. & Glaser, C. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 171–175. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000014>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft). Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830987307>
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology ; 94*, 94(2), 344–355.

- Steiner, G. (1997). Educational learning theory. In R. D. Tennyson, F. Schott, S. Dijkstra & N. M. Seel (Eds.), *Instructional Design: International perspectives* (S. 79–112). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 138–210). Weinheim: Beltz.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica* ; 56, 56(4), 195–211. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000023>
- Strehlow, U. (2004). Langfristige Perspektiven von Kindern mit Lese-Rechtschreibstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 201–217). Göttingen: Hogrefe.
- Strehlow, U., Haffner, J., Bischof, J., Gratzka, V., Parzer, P. & Resch, F. (2006). Does successful training of temporal processing of sound and phoneme stimuli improve reading and spelling? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 19–29. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0500-4>
- Strittmatter, P. & Bedersdorfer, H.-W. (2001). Unterrichtswissenschaft als Interventionsforschung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 774–788). München: Oldenbourg.
- Suchodoletz, W. v. (2003). *Fragen und Antworten zur Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie). Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer, W., GmbH.
- Suchodoletz, W. v. (Hrsg.). (2006). *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1294785>
- Suchodoletz, W. v. (2010). Konzepte in der LRS-Therapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Concepts of therapy for children with dyslexia], 38(5), 329-7; quiz 338-9. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000057>
- Suchodoletz, W. v., Berwanger, D. & Mayer, H. (2004). Die Bedeutung auditiver Wahrnehmungsschwächen für die Pathogenese der Lese-Rechtschreibstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Significance of auditory processing deficits for the pathogenesis of reading and spelling disorders], 32(1), 19–27. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.32.1.19>
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C. & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *The American Psychologist*, 62(2), 84–94. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.84>
- Sweeny, K. & Vohs, K. D. (2012). On near misses and completed tasks: the nature of relief. *Psychological Science* ; 23, 23(5), 464–468. <https://doi.org/10.1177/0956797611434590>
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research & Development* ; 68, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>

- Tacke, G., Nock, H. & Staiber, W. (1987). Rechtschreibförderkurse in der Schule: Wie erfolgreich sind sie, und welche Faktoren tragen zu Leistungsverbesserungen bei? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* ; 1, 1(1), 45–52.
- Thoemmes, F. (2012). *Propensity score matching in SPSS*. Zugriff am 08.03.2022. Verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/1201.6385>
- Thomassen, A. & Teulings, H. (1983). The Development of Handwriting. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of written language. Developmental and educational perspectives* ((Wiley series in developmental psychology) ). Chichester West Sussex: Wiley.
- Thomé, G. (1999). *Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz* (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 29). Vollst. zugl.: Oldenburg, Univ., Habil.-Schr., 1998. Frankfurt am Main: Lang.
- Thomé, G., Siekmann, K. & Thomé, D. (2011). Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100.000er Auszählung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern*. Bochum: Winkler.
- Timperley, H. S. & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education* ; 19, 19(6), 627–641. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00058-1)
- Townsend, M. A. R. & Hicks, L. (1997). Classroom goal structures, social satisfaction and the perceived value of academic tasks. *British Journal of Educational Psychology* ; 67, 67, 1–12.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788–806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Turner, J. E. & Schallert, D. L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320–329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.320>
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M. & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* ; 18, 28(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Ulich, K. (1989). *Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern* (Studienbuch Erziehungswissenschaft). Frankfurt am Main: Athenäum-Verl.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U., Bos, W., Lankes, E.-M. et al. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 227–264). Waxmann: Münster.
- Van Gorp, K., Segers, E. & Verhoeven, L. (2017). Enhancing Decoding Efficiency in Poor Readers via a Word Identification Game. *Reading Research Quarterly* ; 52, 52(1), 105.

- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 18). Opladen: Leske und Budrich.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Mind in society. The development of higher psychological processes* [Nachdr.]. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Warnke, A., Hemminger, U. & Roth, E. (2004). *Lese-Rechtschreibstörungen* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 6). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9783840916342>
- Waxman, H. C., Wang, M. C. & Anderson, K. A. (1985a). Adaptive Education and Student Outcomes: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 228–236.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885607>
- Waxman, H. C., Wang, M. C. & Anderson, K. A. (1985b). Synthesis of research on the effects of adaptive education. *Educational Leadership* ; 43, 43, 26–29.
- Weber, J.-M., Marx, P. & Schneider, W. (2002). Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreibtraining? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* ; 49, 49(1), 56–70.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* ; 10, 10(2), 99–110.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 9–21). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Werlen, E. & Bergamin, P. (2012). Lebenslanges Lernen. Die Rolle der Selbstregulation. *Psychoscope* ; 33, 33(1-2), 4–7.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik* ; 47, 47(4), 481–499.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft. 3/2004*, 37–64.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Lernmotivation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 212–238). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen* (S. 90–107). Steiner: Stuttgart.

- Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E.. (1990). Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 22(2), 136–154.
- Winkler, K. & Mandl, H. (2004). Mitarbeiterorientierte Implementation von Wissensmanagement in Unternehmen. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (Hogrefe eLibrary, S. 207–219). Göttingen: Hogrefe.
- Wippich, W. (1984). *Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. & van der Spek, E. D. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology* ; 105, 105(2), 249–265.
- Wrzesien, M. & Alcañiz Raya, M. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior project. *Computers & Education* ; 53, 55(1), 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.003>
- Wyschkon, A., Kohn, J., Ballaschk, K. & Esser, G. (2009). Sind Rechenstörungen genau so häufig wie Lese-Rechtschreibstörungen? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [Is a specific disorder of arithmetic skills as common as reading/spelling disorder?], 37(6), 499-510; quiz 511-2. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.37.6.499>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art* (Perspectives on individual differences). New York, NY: Plenum Press.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in Education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (Educational psychology handbook series, S. 265–288). New York: Taylor and Francis.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattri-butionstrainings* (Theorie und Forschung Pädagogik, Bd. 55). Regensburg: Roderer.
- Ziegler, E., Lamb, M. E. & Child, J. L. (1982). *Socialization and personality development*. New York: Oxford University Press.
- Ziegler, J. C., Perry, C. & Coltheart, M. (2000). The DRC model of visual word recognition and reading aloud: An extension to German. *European Journal of Cognitive Psychology* ; 12, 12(3), 413–430. <https://doi.org/10.1080/09541440050114570>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, Calif.: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



# BAND II

---

Trainingsbeschreibung, Manuale, Dokumente

## Vorwort

Während der zentrale Gegenstand des ersten Teils dieser Arbeit die theoretische und empirische Herleitung des Trainings sowie dessen Evaluation im Hinblick auf die Rechtschreibentwicklungen darstellt, lässt sich der vorliegende zweite Band als praktischer Teil der Arbeit verstehen. In diesem Teil findet der interessierte Leser eine detaillierte Beschreibung des Trainings sowie der eingesetzten Methoden und Materialien. Der zweite Band richtet sich damit einerseits an Praktiker, die das Training selbst durchführen möchten oder sich Impulse für ihre eigene Förderpraxis erhoffen. Andererseits richtet er sich an Wissenschaftler, die Interesse an einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Trainings haben oder die einzelne Programmelemente (Strukturen, Abläufe, Methoden, Materialien, Regelungen etc.) in andere Trainingsmaßnahmen oder Programme (ggf. auch außerhalb des Kontextes der „Rechtschreibförderung“) integrieren möchten. Dies ist vom Verfasser ausdrücklich erwünscht! Ein zentrales Grundverständnis des [FU] ist, dass es niemals „fertig“ ist. Vielmehr unterliegt es einem kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess, dessen Ziel darin besteht, mithilfe der jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse größtmögliche Beiträge für die sich ebenfalls permanent verändernden Herausforderungen der schulischen Praxis zu leisten.

## Inhaltsverzeichnis Band II

<b>8 Das Training [Förderuniversum]</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>8.1 Trainingssetting</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>8.2 Lehrkräfte als Interventionsleiter</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>8.3 Zielgruppe</b> .....	<b>- 9 -</b>
8.3.1 Teilnahmevoraussetzungen.....	- 9 -
8.3.2 Förderdiagnostik und Förderplanung .....	- 11 -
8.3.3 Einführung der Kinder in die Abläufe des Programms .....	- 12 -
<b>8.4 Ablaufschritte des Trainings</b> .....	<b>- 12 -</b>
8.4.1 Grobgliederung der Ablaufschritte in drei Phasen .....	- 12 -
8.4.2 Die Ablaufschritte im Einzelnen .....	- 16 -
<b>8.5 Methoden und Materialien des [FU]</b> .....	<b>- 69 -</b>
8.5.1 Methoden und Prinzipien im [FU] .....	- 73 -
8.5.2 Materialien im [FU].....	- 122 -
<b>8.6 Programmelemente im Vergleich (2014 bis 2017)</b> .....	<b>- 155 -</b>

<b>8.7 Der Implementationsprozess</b> .....	<b>- 158 -</b>
8.7.1 Vorbemerkung.....	- 158 -
8.7.2 Implementationsmanual .....	- 158 -
8.7.3 Skizzierung des Implementationsprozesses .....	- 161 -
<b>Anlagen</b> .....	<b>- 174 -</b>
<b>Implementationsmanual</b> .....	<b>- 250 -</b>
<i>Ausgewählte Inhalte aus dem Implementationsmanual</i>	
Ablaufposter der Förderung .....	- 197 -
Stundenprotokoll .....	- 198 -
Tippkarten.....	- 198 -
Ablaufplan der Wortlistenübung .....	- 200 -
Beispielhafte Wortliste.....	- 204 -
STATE-S Testbogen .....	- 208 -
STATE-S, Auswertungsbogen für Papier-Bleistift-Verfahren .....	- 210 -
<b>Fortbildungsmanual</b> .....	<b>- 212 -</b>
<b>Durchführungsmanual</b> .....	<b>- 174 -</b>
<b>Weitere relevante Anlagen</b> .....	<b>- 282 -</b>
Auswertungsbeispiel STATE-S.....	- 282 -
Abschlussdiktate, Beispiel .....	- 283 -
Ausgabe des FörderAssistenten zur DRT-Auswertung.....	- 284 -
Rückmeldung an die Klassenlehrkraft des Kindes .....	- 284 -
Übungshinweise für die Eltern .....	- 285 -
Fragebogen zur Erfassung motivationaler und Variablen.....	- 285 -
Fragenbogen zur Erfassung von Personenvariablen .....	- 286 -
Begleitunterlagen zur Testung für Lehrkräfte .....	- 288 -
Bearbeitete inTex-Übung, Beispiel.....	- 293 -
gruppenbezogene Förderplanung, Beispiel .....	- 294 -

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungen

<b>Abbildung 13</b> .....	<b>- 34 -</b>
<i>„Sternchenübung“ (Beispiel im Lernbereich LD)</i>	
<b>Abbildung 14</b> .....	<b>- 36 -</b>
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LD_4)</i>	
<b>Abbildung 15</b> .....	<b>- 37 -</b>
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LG_2)</i>	
<b>Abbildung 16</b> .....	<b>- 38 -</b>
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel WA_1)</i>	
<b>Abbildung 17</b> .....	<b>- 40 -</b>
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel A_1)</i>	
<b>Abbildung 18</b> .....	<b>- 41 -</b>
<i>Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel D_2)</i>	
<b>Abbildung 19</b> .....	<b>- 43 -</b>
<i>Personalisierter Text für die beiden Textübungen (Beispiel des Lernziels D_2)</i>	

<b>Abbildung 20</b> .....	- 44 -
<i>Lösungsseite für Textübungen in den inTex-Heften</i>	
<b>Abbildung 21</b> .....	- 46 -
<i>Seite zur Selbstüberprüfung in den inTex-Heften (Beispiel)</i>	
<b>Abbildung 22</b> .....	- 117 -
<i>Durch die BTA vorgeschlagene Reaktionen auf Fehler (Beispiel WA)</i>	
<b>Abbildung 23</b> .....	- 123 -
<i>An?ja! - Apparatur zur Messung und Anzeige von Arbeitszeit</i>	
<b>Abbildung 24</b> .....	- 124 -
<i>HAMLET - Hammer Lerntafel</i>	
<b>Abbildung 25</b> .....	- 140 -
<i>Auswertung der Korrektschreibungsangebote (PC-Auswertung STATE-S)</i>	
<b>Abbildung 26</b> .....	- 141 -
<i>Vollständige Auswertungsoberfläche des Auswertungsprogramm STATE-S</i>	
<b>Abbildung 27</b> .....	- 147 -
<i>Der Nette Zettel</i>	

## Tabellen

<b>Tabelle 24</b> .....	- 64 -
<i>Auf das Selbstkonzept bezogene Paraphrasen im Ablaufschritt 11</i>	
<b>Tabelle 25</b> .....	- 107 -
<i>Beispiele für Bewertungsdimensionen und Formulierungsbeispiele für zu verstärkendes Verhalten</i>	
<b>Tabelle 26</b> .....	- 157 -
<i>Gegenüberstellung von Programmelementen in den verschiedenen Fassungen des Trainings (Schuljahre 2014/15, 2015/16 und 2016/17)</i>	
<b>Tabelle 27</b> .....	- 159 -
<i>Tabellarische Darstellung der Abläufe und Handlungsschritte im Rahmen des Implementationsprozesses</i>	

## 8 Das Training [Förderuniversum]

Bei dem Training handelt es sich um ein den Schulunterricht ergänzendes individualisierbares Gruppentraining zum selbstregulierten Erwerb und Verfestigung spezifischer alphabetischer und orthografischer Kompetenzen für rechtschreibschwache Kinder der dritten und vierten Klassen unter gleichzeitiger Berücksichtigung der emotionalen und motivationalen Lernausgangsvoraussetzungen einerseits sowie einer möglichst guten Implementierbarkeit im Schulalltag andererseits. Das Training wurde ab 2012 im Rahmen einer symbiotischen Implementationsstrategie von Lehrkräften, Schulpsychologen, Lerntherapeuten und unter Einbezug von Wissenschaftlern der TU Dortmund entwickelt und ist seither Gegenstand eines fortlaufenden Weiterentwicklungsprozesses, der bis heute nicht abgeschlossen ist.

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben den Entwicklungsstand des Trainingsprogramms aus dem Schuljahr 2016/17. Da bei der Evaluation jedoch auch die Trainingseffekte in den Schuljahren 2014/15 sowie 2015/16 untersucht worden sind, werden die jeweiligen konzeptionellen und methodischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Fassungen an den entsprechenden Stellen herausgestellt.

### 8.1 Trainingssetting

Das Trainingsprogramm wurde für die Durchführung im Rahmen der innerschulischen zusätzlichen Förderung entwickelt, wie sie im sog. LRS-Erlass (BASS 14-01 Nr. 1, Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 1991) erwähnt wird. Über die Einrichtung der entsprechenden Förderangebote entscheidet die Schulleitung. Auch im Hinblick auf die Auswahl der Kinder, die an diesen Lernangeboten teilnehmen, verweist der Erlass auf die Eigenverantwortung der Schulen sowie auf die pädagogisch-diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften; so solle neben der Analysen von Lese- und Schreibproben und des Lern- und Arbeitsprozesses auch das Bedingungsgefüge von schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und physiologischen Bedingungen berücksichtigt werden (Bezirksregierung Arnsberg, 2016). Konkrete Vorgaben, etwa zur maximalen Größe, zu wesentlichen Lerninhalten oder zur Intensität dieser Förderangebote, sind dem LRS-Erlass nicht zu entnehmen.

Übereinstimmend mit dem Befund, dass mehr als jedes fünfte Kind in der vierten Klasse erhebliche Probleme im Rechtschreiben aufweist (Stanat et al., 2017), äußerten die Schulen im Rahmen des Vorhabens den Wunsch, „so vielen Kindern wie möglich“ eine entsprechende zusätzliche Förderung anbieten zu können. Die Festlegung der Gruppengrößen auf acht bis

maximal zwölf Kinder je Fördergruppe stellt demnach einen Kompromiss aus der praxisbezogenen Notwendigkeit einerseits und Effektivitätsüberlegungen andererseits dar. Dabei wurde jedoch auch angenommen, dass es bei diesen vergleichsweise großen Gruppen den Einsatz besonderer Methoden und Strukturelemente bedarf, um ein effektives Arbeiten nicht zu gefährden und als wichtig erachtete Prinzipien der Förderung (z.B. unmittelbares Feedback) umzusetzen. Die mit dieser Zielsetzung eingesetzten Methoden und Materialien werden im Abschnitt *METHODEN UND MATERIALIEN DES [FU]* (S. - 69 -) ausführlicher dargestellt.

Zur Dauer und Intensität des Trainingsprogramms wurden wöchentliche 90-minütige Einheiten (Doppelstunde) über einen Zeitraum von einem Schuljahr festgelegt. Aufgrund schulinterner Rahmenbedingungen mussten in einigen Fällen abweichende Regelungen vereinbart werden.

#### Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Schule

Eine gelingende Implementierung und Durchführung des Trainings erfordern das Vorhandensein verschiedener Rahmenbedingungen. Diese lassen sich als Anforderungen oder Voraussetzungen auffassen, die sowohl an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, als auch an die Schulen gerichtet sind, die das Training ein- und durchführen möchten (vgl. Klicpera et al., 2020; Schneider & Berger, 2011). Während ein Teil dieser Anforderungen bereits zu Beginn des Projekts bekannt war und an die an einer Einführung interessierten Schulen kommuniziert worden waren, sind andere Gelingensvoraussetzungen erst im Verlauf des Projekts deutlich geworden. Die im folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen repräsentieren die Gesamtheit der zum aktuellen Zeitpunkt bekannten Anforderungen. Es sei deshalb darauf hingewiesen, dass aus diesem Grund nicht davon ausgegangen werden kann, dass sowohl alle Schülerinnen und Schüler als auch alle teilnehmenden Schulen die inzwischen explizit formulierten Anforderungen zum Zeitpunkt der Trainingsein- und durchführung erfüllt haben. Im Zuge der Darstellung der verschiedenen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen wird jeweils vermerkt, ob es sich dabei um eine neuere oder eine bereits ursprünglich bekannte Gelingensvoraussetzung handelt. An dieser Stelle werden zunächst die schulbezogenen Anforderungen beschrieben, die sich aus einer Einführung des Programms ergeben. Im Abschnitt *TEILNAHMEVORAUSSETZUNGEN* (S. - 9 -) werden entsprechend die schülerbezogenen Voraussetzungen dargestellt.

Die schulbezogenen organisatorischen, strukturellen und personellen Anforderungen, die durch eine Ein- und Durchführung des Trainings sowie durch qualitätssichernde Maßnahmen

an die teilnehmenden Schulen gestellt werden, wurden zu Beginn des Projekts unterschätzt. So stellte die folgende, vergleichsweise kurze Liste von Anforderungen zur schulischen Einführung des Programms das Ergebnis der ersten konzeptionellen Vorüberlegungen dar:

1. Die Schulleitung beauftragt eine Lehrkraft, die als Ansprechpartner fungiert und das Projekt innerhalb ihrer Schule koordiniert. In der Regel handelt es sich dabei um die Person, die die Förderung selbst durchführt.
2. Es wird dieser Lehrkraft ermöglicht, an einer ganztägigen Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen, in der die Grundlagen des Trainings vermittelt werden.
3. Die Schule richtet, falls noch nicht vorhanden, einen entsprechenden innerschulischen Förderkurs ein.
4. Die Schulleitung trägt Sorge dafür, dass die 90-minütige Förderung wöchentlich stattfinden kann.

Im Laufe der vergangenen Jahre wurde diese Liste auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen erheblich erweitert und teilweise um konkretisierende Details ergänzt. Zuletzt umfasste diese Liste neun Punkte:

1. Die Schule richtet, falls noch nicht vorhanden, einen entsprechenden innerschulischen Förderkurs ein.
2. Die 90-minütige Förderung findet zuverlässig wöchentlich und idealerweise während des Vormittags statt und wird bestenfalls nicht durch eine große Pause unterbrochen.
3. Eine Lerngruppe besteht aus maximal zehn, in Einzelfällen aus zwölf Kindern.
4. Es existieren geeignete räumliche Rahmenbedingungen (u.a. ein fester Raum) sowie Unterbringungsmöglichkeiten für das Material.
5. Die Schulleitung beauftragt zwei Lehrkräfte, die ein eigenständiges Interesse an dem Thema der individuellen Förderung von Rechtschreibkompetenzen haben. Diese fungieren als Ansprechpartner und koordinieren die Förderung innerhalb ihrer Schule. In der Regel handelt es sich dabei um die Personen, die die Förderung selbst durchführen.
6. Die benannten Kollegen nehmen vor der Einführung des Trainings an einer dreitägigen Fortbildung teil. In den Folgejahren beteiligen sie sich an drei Tagen pro Schuljahr an qualitätssichernden Maßnahmen wie Supervision oder thematischen Workshops.
7. In der Phase der Einführung des Trainings (etwa die ersten fünf Wochen) unterrichten die beiden Kollegen gemeinsam und unterstützen sich gegenseitig. Anschließend können andere Regelungen getroffen werden.

8. Die Entscheidung, das Training an der Schule zu implementieren, wird von dem Kollegium mitgetragen. Diese Bereitschaft wird durch einen Beschluss der Lehrerkonferenz dokumentiert. Insbesondere besteht die Bereitschaft, auch fächerübergreifend an den Rechtschreibkompetenzen der Kinder zu arbeiten.
9. Es existieren alternative Förderangebote für Kinder, bei denen sich im Vorfeld andeutet oder im Verlauf der Förderung zeigt, dass sie die Voraussetzungen für eine potenziell erfolgreiche Teilnahme am Training noch nicht erfüllen.

## 8.2 Lehrkräfte als Interventionsleiter

Ermutigt durch die empirischen Befunde, dass Lehrkräfte wirksame Interventionsleiter sein können (Ise et al., 2012), wurde das Training für die Durchführung durch Lehrkräfte entwickelt. Diese Entscheidung wurde v.a. aus zwei Gründen getroffen: Einerseits betont dies die besondere Bedeutung und Verantwortung der Lehrkräfte für die schulischen Lernerfolge. Andererseits wurde damit beabsichtigt, dass die fortgebildeten (s.u.) und durchführenden Lehrkräfte als Multiplikatoren innerhalb ihrer Schulen fungieren und damit zu Ansprechpartnern für ihre Kollegen werden, die sich über das Thema Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten informieren möchten.

Vorbereitend und begleitend zur Durchführung des Trainings nehmen die Lehrkräfte an unterschiedlichen Qualifizierungs- und Interventionsmaßnahmen teil (siehe *QUALIFIZIERUNGSPHASE*, S. - 162 -), deren wichtigster und obligatorischer Bestandteil eine dreitägige Fortbildungsmaßnahme darstellt.

### Das Lehrkräftetraining

Im Rahmen der obligatorischen dreitägigen Fortbildungsreihe werden die Lehrkräfte auf die Ein- und Durchführung des Trainings in ihren Schulen vorbereitet. Dieser Fortbildung liegen ein standardisierter Ablauf und eine festgelegte inhaltliche Ausrichtung zugrunde, die im Rahmen der Darstellung des Implementationsprozesses knapp beschrieben werden (siehe *LEHRKRÄFTETRAINING*, S. - 163 -) sollen. Detaillierte Angaben können dem Fortbildungsmanual entnommen werden (siehe Fortbildungsmanual, S. - 212 -).



## 8.3 Zielgruppe

### 8.3.1 Teilnahmevoraussetzungen

Die Eigenverantwortung der Schulen wird durch den LRS-Erlass (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 1991) beim Umgang mit LRS betont, wobei diese Schwierigkeiten aus einer pädagogischen Perspektive beschrieben werden. So liegen laut des LRS-Erlasses Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in den Klassen 3 bis 6 dann vor, „wenn die Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten den Anforderungen nicht entsprechen“, also gemäß § 48 SchulG NRW mangelhaft oder ungenügend sind. Für Kinder, die diese Voraussetzungen erfüllen, kommen demnach innerschulische zusätzliche Fördermaßnahmen, wie das hier dargestellte Training, in Betracht.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen möglichen Perspektiven auf LRS (siehe *BEGRIFFE, KRITERIEN UND PRÄVALENZEN*, S. 23) und der häufig angezweifelten leistungsbezogenen Aussagekraft von Noten (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Ingenkamp, 1986; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006) kann diese isolierte Betrachtungsweise sicherlich kritisch diskutiert werden. Da der LRS-Erlass jedoch auch die Berücksichtigung des Bedingungsgefüges aus schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und physiologischen Faktoren sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens einfordert, kongruiert diese Perspektive weitgehend mit dem Mehrebenenmodell von Scheerer-Neumann (2018) und verweist gleichzeitig auf das aus schulpraktischer Sicht *Nötige und Mögliche*.

Während die hohe zugeschriebene Eigenverantwortung einerseits die schulischen Spielräume für Gestaltung und Entscheidungen betont, führt sie andererseits, etwa im Hinblick auf die Auswahl von Kindern für das Training, zu der Anforderung, Kriterien und Voraussetzungen seitens der Schüler zu formulieren. Dies erfolgte mit der Zielsetzung, dass diejenigen Kinder zur Teilnahme ausgewählt werden, bei denen aufgrund der spezifischen Zielsetzungen und Merkmale des Programms von einem möglichst hohen Benefit ausgegangen werden konnte.

Dabei wurden sowohl Fähigkeits- als auch Verhaltensvoraussetzungen definiert:

Um Über- oder Unterforderungen vorzubeugen, wurden die *Fähigkeitsvoraussetzungen* davon abgeleitet, welche Kompetenzen im Rahmen des Trainings mit entsprechenden Materialien und Übungen gefördert werden können. Die Notwendigkeit einer expliziten und konkreten Auflistung der Fähigkeitsvoraussetzungen wurde erst im späteren Verlauf des Vorhabens (ab

SJ 2015/16) deutlich, so dass für das Schuljahr 2014/15 nicht zwingend davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder diese Voraussetzungen erfüllen:

1. Das Kind besucht mindestens die dritte Klasse.
2. Das Kind kennt alle Buchstabenzeichen, d.h. es kennt die „Symbole“, mit denen die einzelnen Buchstaben verschriftet werden in ihrer großen und kleinen Form. Ausnahmen bilden die Buchstaben c/C, x/X, y/Y und q/Q.
3. Das Kind kennt die häufigsten Phonem-Graphem-Verbindungen (Ausnahmen siehe unten). Wenn das Kind beispielsweise den Laut /m/ hört, weiß es, dass dieser Laut mit dem Graphem <m> verschriftet werden muss. Kein Ausschlusskriterium ist hingegen, wenn das Kind Schwierigkeiten bei der Verschriftung der Grapheme au, ei, eu, sch, ch, ng, nk, qu, chs, pf, ie, sp, st, k zeigt.
4. Das Kind ist grundsätzlich in der Lage, beim Schreiben lautgetreuer Wörter in Pilotsprache mitzusprechen. Kleinere Schwierigkeiten stellen jedoch kein Ausschlusskriterium dar.
5. Die Durchgliederungsfehler (Hinzufügungen, Auslassungen, Vertauschungen) beziehen sich überwiegend auf die Phänomene (1) vokalisches-R (z.B. Wuast), (2) silbentrennendes-H (z.B. steen), (3) Endungen -er, -en, -el, -ern (z.B. Vata, backn, Humml, alban). Wenn zahlreiche weitere Durchgliederungsfehler auftreten, sollte die Durchgliederungsfähigkeit zunächst im Rahmen intensiverer Einzelförderung trainiert werden.
6. Das Kind ist in der Lage, Wörter zu erlesen, indem es die Einzellaute zusammenschleift und nicht einzeln buchstabiert. Die semantische Bedeutung des Wortes muss nicht zwangsläufig erkannt werden können.
7. Bei Kindern, die Einzellaute langsam zu einem Wort zusammenschleifen können und dessen semantische Bedeutung nicht erkennen, wird ergänzend zum Training eine zusätzliche Leseförderung empfohlen.

Während sich diese sieben fähigkeitsbezogenen Kriterien auf Aspekte beziehen, die bereits vor Beginn einer Teilnahme abgeklärt werden sollten, wurde zudem festgelegt, dass bei allen Kindern, die mit dem Programm arbeiten, nach etwa fünf Wochen überprüft werden soll, ob bestimmte *Verhaltensvoraussetzungen* gegeben sind:

- das Kind ist in der Lage, sich an die Regeln und Abläufe des [Förderuniversums] zu halten und

- es sind bei angemessenem Arbeitsverhalten Fortschritte in Bezug auf das individuell erste Lernziel erkennbar.

Sofern sich im Verlauf der Förderung zeigt, dass eine dieser beiden Bedingungen nicht zutrifft, sollte in einem Gespräch das weitere Vorgehen abgesprochen werden, wobei insbesondere alternative (lerntherapeutische) Maßnahmen und Angebote berücksichtigt werden sollten. Dieses Vorgehen basiert auf den Annahmen und Merkmalen des *RTI-ANSATZES* (S. 5).

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die Zusammenstellung der Fördergruppen durch die Schulen selbst und nach eigenen Kriterien erfolgt, diese dabei jedoch dazu angehalten werden, die programmseitig formulierten Voraussetzungen zu berücksichtigen.

### **8.3.2 Förderdiagnostik und Förderplanung**

Die Durchführung eines förderdiagnostischen Verfahrens sowie der auf diesen Ergebnissen aufbauenden Förderplanung bilden den Ausgangspunkt der Förderung und sind Bestandteile der sog. *ZWEITEN ORGANISATIONSPHASE* (S. - 167 -). Die Schulen können hierfür ein geeignetes Verfahren nach eigenen Präferenzen auswählen oder eines verwenden, das bereits in der Schule bekannt und geläufig ist. Eine Vorgabe besteht lediglich darin, dass sich das genutzte Verfahren auch qualitativ auswerten lässt, also prinzipiell eine Unterscheidung der Fehlerarten zulässt (vgl. Auswahl eines standardisierten diagnostischen Verfahrens, S. - 262 -). Insbesondere wurden die Schulen auf das förderdiagnostische Verfahren *STATE-S* (Strategieautomatisierungstest-Schreiben, S. - 135 -), aufmerksam gemacht, welches im Rahmen des Vorhabens entwickelt worden war und daher eine besonders hohe Passung mit den Merkmalen des Trainings aufweist. Dazu gehört einerseits die spezifische Systematik der Fehlerarten, die in direkter Verbindung mit den zur Verfügung stehenden Übungsmaterialien stehen und andererseits die Ausgabe von vier individuellen Fehlerschwerpunkten in einer vorgeschlagenen Bearbeitungsreihenfolge, die die Grundlage der Förderplanung des zunächst einjährigen Förderzeitraums darstellen.

Zur Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge der vier ermittelten Fehlerschwerpunkte wurden die Prinzipien „vom Häufigen zum Seltenen“ und „vom Leichten zum Schweren“ umgesetzt (Reuter-Liehr, 2016). Das zentrale Vergleichsmaß stellt dabei die durchschnittliche Sicherheit in der jeweiligen Strategieanwendung dar. Wenn etwa von vier Wörtern, in denen eine Auslautverhärtung (orthografische Strategie) vorkommt, nur eines in dieser Hinsicht korrekt verschriftet wird, entspricht dies in der Testlogik einem Kompetenzwert von 25%. Bei einem identischen Wert von 25% für das lautsprachliche Durchgliederungsphänomen ‚vokalisches <r>‘

(alphabetische Strategie) würde dieses entsprechend vorgezogen, da die alphabetische Strategie als grundlegender aufgefasst wird.

Sofern Schulen andere förderdiagnostische Verfahren einsetzen, müssen deren Ergebnisse in der entsprechenden Weise in diese Systematik „übersetzt“ werden.

Unabhängig von dem jeweiligen förderdiagnostischen Verfahren werden die identifizierten Lernziele zu Beginn des Förderprozesses mit den Kindern im Rahmen eines Lernberatungsgesprächs besprochen und in eine kindgerecht gestaltete Abbildung in ihren jeweiligen *UMSCHLAGMAPPEN* (S. - 129 -) übertragen.

### **8.3.3 Einführung der Kinder in die Abläufe des Programms**

Auch wenn die Praxiserfahrungen zeigen, dass die meisten Kinder die spezifischen Abläufe des Trainings in der Regel zügig verinnerlichen und die eingesetzten Verfahren und Methoden innerhalb weniger Fördereinheiten korrekt beherrschen, kann die Vielfalt der Besonderheiten zu Beginn verunsichernd wirken. Aus diesem Grund findet innerhalb der ersten fünf Trainingseinheiten eine schrittweise, *ABGESTUFTE EINFÜHRUNG* (S. - 169 -) der wesentlichen Programmelemente statt.

## **8.4 Ablaufschritte des Trainings**

### **8.4.1 Grobgliederung der Ablaufschritte in drei Phasen**

In der Fassung des Schuljahres 2016/17 bestand das Training aus zwölf festgelegten und detailliert beschriebenen Ablaufschritten (Abk.: ABS), welche in jeder 90 Minuten dauernden Förderstunde wiederholt werden und dieser eine feste Struktur geben. Die Anzahl der Ablaufschritte variierte im Verlauf der Entwicklung des Trainings von acht bis 25 ABS. Gemäß dem Leitspruch, dass „Perfektion nicht dann erreicht sei, wenn nichts mehr hinzugefügt, sondern nichts mehr weggelassen werden kann“ (frei nach Antoine de Saint-Exupéry), ist die Anzahl der Ablaufschritte allerdings mit fortschreitender Entwicklung tendenziell reduziert worden. Mit der aktuellen Anzahl von zwölf Ablaufschritten sollte ein Kompromiss gefunden werden, möglichst viele pädagogisch-psychologisch wirksame Elemente in dem Training zu vereinen, ohne dabei die Praktikabilität des Trainings zu gefährden.

Die gleichbleibenden und sich in jeder Förderstunde wiederholenden Abläufe sind ein wichtiges Merkmal des Trainingsprogramms. Feste Abfolgen erweisen sich gerade für leistungsschwächere Kinder als vorteilhaft, da sie die Orientierung erleichtern und somit das

Arbeitsgedächtnis entlasten. In den Begriffen der Cognitive-Load-Theorie (vgl. Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 2020) gesprochen, ist das Training so gestaltet, dass der germane cognitive load (lernbezogene kognitive Belastung) maximiert wird, während der extraneous cognitive load (extrinsische kognitive Belastung) minimiert wird. Die häufig äußerst zeitintensiven Organisations- und Orientierungsprozesse lassen sich in der Sprache dieser Theorie demnach als extrinsische kognitive Belastung definieren. Sobald die Abläufe von den Kindern (und den durchführenden Lehrkräften) verinnerlicht worden sind, können die auf diese Weise „eingesparte“ Zeit und Aufmerksamkeit für, im Hinblick auf die individuellen Lernziele, ziel führende Tätigkeiten aufgewendet werden.

Gleiches gilt natürlich auch für die durchführenden Lehrkräfte, die aufgrund der starken Vorstrukturierung der Förderstunde - nach etwas Übung- ihre begrenzte Aufmerksamkeit auf die Beobachtung und Beratung der Kinder oder das eigene Tun (siehe *ENTER-METHODE*, S. - 111 -) ausrichten können. Die Standardisierung stellt insofern eine Hilfestellung für die Lehrkräfte dar, da sie durch die Strukturierung keine als pädagogisch-psychologisch wirksam angenommenen Trainingselemente „vergessen“ können.

Nicht zuletzt ermöglicht eine Standardisierung eine wissenschaftliche Evaluation bzw. Wirkungsüberprüfung eines Trainings, da andernfalls die Einflüsse der lehrenden Person kaum von den Wirkungen durch das Training unterschieden werden könnten.

Die Persönlichkeit der Lehrkraft, die sich in ihrer individuellen Art und Weise der Kommunikation und Interaktion widerspiegelt, bleibt jedoch auch in einem standardisierten und manualisierten Training eine wichtige Einflussgröße für das Lern- und Arbeitsklima sowie für den Lernerfolg der Kinder. Letztlich bildet die Standardisierung lediglich einen Rahmen, der jedoch von jeder Lehrkraft individuell „mit Leben gefüllt“ werden muss. Da weder für jede denkbare pädagogische Situation eine Handlungsanleitung zur Verfügung gestellt werden kann noch soll, verlieren die Fachlichkeit und Professionalität sowie das „pädagogische Gespür“ der Lehrkraft auch durch die Standardisierung keinesfalls an Bedeutung.

Im Rahmen der hier vorgestellten Trainingskonzeption wird Lernen als ein aktiver und selbstbestimmter Prozess betrachtet (vgl. Betz & Breuninger, 1987; Deci & Ryan, 1993). Unterrichten wird folglich in dieser Konzeption als die Tätigkeit betrachtet, bei der dieser Prozess des Lernens über die Herstellung bestimmter Rahmenbedingungen gesteuert wird. Diese Steuerung kann jedoch aufgrund des Merkmals der Selbstbestimmtheit nur indirekt erfolgen, insbesondere dadurch, indem die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Aspekte

lenkt und eine aktive Auseinandersetzung mit dem jeweils fokussierten Gegenstand bzw. Thema anregt. Dieses Verständnis von Unterrichten bringt es mit sich, dass die Lehrkraft keinen direkten Einfluss darauf hat, was und wann genau von jedem einzelnen Kind gelernt wird. Im Umkehrschluss kann sie dafür auch keine Verantwortung übernehmen. Die Verantwortung der Lehrkraft besteht im Sinne des hier beschriebenen Trainings vielmehr darin, dass sie solche Rahmenbedingungen herstellt bzw. zur Verfügung stellt, mit denen die *Wahrscheinlichkeit* von Lernerfolgen maximiert wird.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen wird jede Förderstunde in drei Phasen unterteilt. Während die erste Phase der Herstellung von Lernvoraussetzungen dient, ist die zweite Phase dem Erwerb der Rechtschreibkompetenzen gewidmet. Indem in der dritten Phase schließlich verschiedene Auswertungen und konstruktive Feedbackprozesse stattfinden, dient diese vor allem der Vorbereitung der nachfolgenden Stunde.

Diesen drei Phasen wurden zwölf Ablaufschritte (*ABS*) zugeordnet, mit denen die mit ihnen verbundenen Ziele konkret umgesetzt werden sollen.

#### Phase 1: Herstellung von Lernvoraussetzungen (ABS 1 bis 5)

Alle Ablaufschritte der ersten Phase dienen der Herstellung von motivationalen (insbesondere ABS 4 & 5), sozialen, bzw. atmosphärischen (insbesondere ABS 1 & 3), organisatorischen (insbesondere ABS 2), personalen (insbesondere ABS 3, 4 & 5) und inhaltlichen (insbesondere ABS 3) (Lern-) Voraussetzungen.

1. So steigt die Wahrscheinlichkeit für individuelle Lernerfolge beispielsweise, wenn Lernprozesse in einem ruhigen und friedlichen, bzw. nicht-aggressiven Lernumfeld stattfinden (Pekrun, 2018). Hierfür ist jedoch ein gewisses Ausmaß an sozialen Kompetenzen aller Mitglieder der Lerngruppe erforderlich. Soziale Kompetenzen lassen sich wiederum umso erfolgreicher fördern, je stärker die personalen Kompetenzen (z.B. Selbstreflexionsfähigkeit) der Lerngruppenmitglieder ausgeprägt sind. Insbesondere die Entwicklung von personalen Kompetenzen findet allerdings auf der Grundlage stabiler und positiv erlebter Beziehungen statt (Deci & Ryan, 1993). Insofern lässt sich zusammenfassen, dass auch bei der Vermittlung von Fachkompetenzen soziale und personale Kompetenzen sowie die Qualität der Beziehungen untereinander entscheidende Gelingensvoraussetzungen darstellen. Darüber hinaus ermöglichen die Methoden, die in der ersten Phase zum Einsatz kommen, ein "inneres Ankommen" im Training, was gerade vor dem

Hintergrund oftmals hektischer Situationen, wie sie insbesondere nach großen Pausen üblich sind, eine wichtige Voraussetzung darstellt.

2. Neben diesen personalen und sozialen, bzw. atmosphärischen Lernvoraussetzungen, gibt es selbstverständlich weitere Faktoren, die als Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse angesehen werden können. So kann es als strukturelle Voraussetzung betrachtet werden, dass den Kindern die Abläufe sowie die Zuordnung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten bekannt sind. Durch diese strukturelle Transparenz soll den Kindern die Orientierung im Training erleichtert werden.
3. Schließlich wird es vor dem Hintergrund von Selbstregulationsprozessen (siehe *UNTERSTÜTZUNG DES SELBSTREGULIERTEN LERNENS*, S. 73) als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse betrachtet, dass die Kinder eine Einsicht in ihre jeweiligen aktuellen Lernziele haben, ihnen also bewusst ist, wofür sie sich in dem Training anstrengen, bzw. welche Fehlerarten sie zukünftig vermeiden können sollen. Dieses "Lernzielbewusstsein" wird als inhaltliche Lernvoraussetzung angesehen.

Selbstverständlich enden die Bemühungen zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Lernvoraussetzungen nicht mit dem Ende der ersten Phase. So achtet die Lehrkraft bspw. während des gesamten Ablaufs auf eine positive Beziehungsgestaltung oder reagiert prompt, wenn sie feststellt, dass ein Kind das Ziel seiner Übungen nicht ausreichend verinnerlicht hat.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte, die gerade erst beginnen, mit dieser Konzeption zu arbeiten, häufig überrascht davon sind, wie viel Zeit der ersten Phase gewidmet wird. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Arbeit in Phase 2 umso erfolgreicher ist, je besser die Ziele der ersten Phase erreicht worden sind.

#### Phase 2: Aufbau von Rechtschreibkompetenzen (ABS 6 bis 7)

Nachdem in der ersten Phase wesentliche Lernvoraussetzungen hergestellt werden sollen, besteht das Ziel der zweiten Phase in dem gezielten Aufbau von Rechtschreibkompetenzen.

Während die Übung in ABS 6 von allen Kindern gemeinsam bearbeitet wird, arbeiten die Kinder in ABS 7 in Einzelarbeit an ihren individuellen Lernzielen.

#### Phase 3: Vorbereitung der folgenden Förderstunde durch konstruktive Auswertung der aktuellen (ABS 8 bis 12)

In den letzten Ablaufschritten werden die aktuelle Förderstunde gemeinsam von Kindern und Lehrkraft reflektiert (insbesondere ABS 8 & 10) und Schlussfolgerungen für die nachfolgende Förderstunde gezogen (insbesondere ABS 9 & 11).

Grundsätzlich besteht das Ziel der dritten Phase demnach darin, die Voraussetzungen für die folgende Förderstunde herzustellen oder zu verbessern. Diese Voraussetzungen beziehen sich auf mehrere Bereiche:

1. Durch die Reflexion der eigenen Leistung sollen individuelle Hoffnung, Mut und Zuversicht für die weitere Arbeit gesteigert werden (Förderung der *SELBSTWIRKSAMKEIT*, S. 70, S. 71, S. 83).
2. Durch die konstruktive Rückmeldung zu der Arbeitsatmosphäre, der Einhaltung der ‚Lichtregel‘ (S. - 73 -) und zu dem Gesamt Ablauf sollen die Abläufe und die Einhaltung der Regeln in der nächste Förderstunde weiter verbessert werden.
3. Durch die Rückmeldung der Lehrkraft an die Rolleninhaber (vgl. ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -) erhalten diese sowie diejenigen Kinder, die diese Aufgaben in der nächsten Stunde übernehmen Vorschläge und Tipps zur verbesserten Rollenausübung.
4. Durch den positiven Ausblick auf die nächste Förderstunde soll ein angstfreies und von Lernfreude geprägtes Lern- und Arbeitsklima in der kommenden Förderstunde vorbereitet werden.

Die Reflexion der aktuellen Förderstunde geschieht demnach immer mit dem expliziten Blick auf die nachfolgende Förderstunde. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass Kritik immer konstruktiv formuliert und verstanden wird.

#### **8.4.2 Die Ablaufschritte im Einzelnen**

##### ***Ablaufschritt 1 - Begrüßung***

###### Beschreibung

Wenn ein Kind den Raum betritt, wird es von der Lehrkraft unter Nennung seines Namens begrüßt. Während der Begrüßung hält die Lehrkraft Blickkontakt mit dem Kind, ggf. fordert sie das Kind dazu auf. Idealerweise erfolgt die Begrüßung per Handschlag und mit dem Hinweis, dass die Lehrkraft sich über die Anwesenheit des Kindes freue, z.B. *„Hallo Max, schön, dass du hier bist.“*

Die Förderstunde beginnt pünktlich mit der Unterrichtsstunde, also nicht erst, wenn alle Kinder da sind. Kinder, die zu spät kommen, werden zwar ebenfalls freundlich von der Lehrkraft begrüßt. Allerdings kündigt die Lehrkraft dem Kind anschließend an, dass sie sich im Verlauf der Stunde mit ihm unterhalten möchte. Sobald sich später eine Gelegenheit bietet, informiert die Lehrkraft das Kind im Zweiergespräch über die Wichtigkeit von Pünktlichkeit, um



Störungen in der Gruppe zu vermeiden. Dies verbindet sie mit dem direkten Appell, zukünftig auf Pünktlichkeit zu achten (z.B. *„Ich erwarte von dir, dass du beim nächsten Mal pünktlich bist.“*). Diskussionen oder ausufernde Erklärungen werden von der Lehrkraft unterbunden. Sofern dieses Kind in der kommenden Stunde pünktlich erscheint, sollte die Lehrkraft dies dem Kind gegenüber positiv kommentieren (vgl. ‚ENTER-Methode‘, S. - 111 -).

Sobald die Kinder begrüßt worden sind, lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit aller Kinder auf sich und eröffnet die Förderstunde (z.B. *„Schön, dass ihr alle hier seid. Wir beginnen jetzt mit der Förderstunde.“*).

### Materialien

Es sind keine Materialien erforderlich.

### Hintergrund und Ziele

Mit dieser Art der Begrüßung werden mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt:

1. Durch die deutliche Markierung des Beginns der Förderstunde soll ein Ankommen der Kinder im „Hier und Jetzt“ begünstigt werden. Gerade vor dem Hintergrund oftmals unruhiger Pausensituationen, ist dies eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Verlauf der Förderstunde.
2. Durch den gemeinsamen Beginn wird das Gemeinschaftsgefühl der Kinder untereinander gestärkt.
3. Die Art und Weise, mit der jedes einzelne Kind begrüßt wird, signalisiert diesem und jedem anderen Kind, dass jeder willkommen ist. Dieses Gefühl der individuellen Wertschätzung soll zu einem angenehmen Lern- und Gruppenklima beitragen.
4. Die Wichtigkeit einer positiven Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Kind wurde bereits mehrfach beschrieben. Die Art der Begrüßung legt hierfür den Grundstein. Insbesondere der Blickkontakt zwischen Kind und Lehrkraft, die Nennung des Namens sowie die Äußerung der eigenen Freude über die Anwesenheit des Kindes tragen dazu bei.
5. Gleichzeitig ist diese Art der Begrüßung eine Methode zur „Enkulturation“ der Kinder (Mandl, Gruber & Renkl, 2002). So gehört die Fähigkeit, angemessen begrüßen zu können (Blickkontakt, ggf. Handschlag), zu den wichtigen sozialen Kompetenzen, die Integration und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.
6. Durch den pünktlichen Beginn und die Methode zum Umgang mit Unpünktlichkeit wird einerseits der Wert von Pünktlichkeit betont. Andererseits wird damit signalisiert, dass

die Unterrichtszeit nur dann wertvoll ist, wenn sie sinnvoll genutzt wird. Diejenigen Kinder, die pünktlich sind, würden demnach für die Unpünktlichkeit anderer Kinder „bestraft“, wenn erst begonnen würde, nachdem alle Kinder da sind.

7. Es ist wichtig, auch diejenigen Kinder, die zu spät kommen, freundlich zu begrüßen. Manchmal sind es gerade diese Kinder, die von einem Gefühl des Willkommenseins profitieren. Gleichzeitig ist es jedoch auch aus gruppendynamischen Gründen wichtig, dieses Fehlverhalten möglichst wirkungsvoll zu unterbrechen. Aus diesem Grund wurde das Zweiergespräch etabliert, welches direkt und öffentlich angekündigt wird.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Ein wichtiger Aspekt betrifft die Authentizität während der Begrüßung. Es ist allzu menschlich, dass Lehrkräfte die eigene Freude über die Anwesenheit manchen Schülern gegenüber authentischer äußern können, als gegenüber anderen Schülern. Grundsätzlich gilt, dass eine Lehrkraft nicht das Gefühl haben darf, sich vollständig verstellen zu müssen. Dieses Gefühl würde von den Kindern bemerkt und im schlimmsten Fall als „Schauspielerei“ empfunden. Gerade in diesen Fällen sollte die Lehrkraft ihr Verhalten und ihre Ansichten gegenüber diesen Schülern deshalb regelmäßig reflektieren und einen Weg finden, die Beziehungen dennoch professionell, freundlich und respektvoll zu gestalten. Die Herzlichkeit der Begrüßung der einzelnen Kinder darf unterschiedlich ausfallen. Es muss jedoch sichergestellt, dass alle Kinder der Form nach in gleicher Weise begrüßt werden, also z.B. per Handschlag, mit Blickkontakt, unter Nennung des Namens. Kein Kind darf das Gefühl haben, übersehen zu werden.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), DIREKTE INSTRUKTION (vgl. S. 95), BEZIEHUNGSDIALOG, S. 83)

### **Ablaufschritt 2 - Wer wird RCH, LW und M?**

#### Beschreibung

Die Lehrkraft legt im zweiten Ablaufschritt fest, welche Kinder mit welchen Aufgaben beauftragt, bzw. Verantwortlichkeiten betraut werden. Diese Aufgaben sind jeweils einer von drei sozialen Rollen zugeordnet (siehe ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -). Den sozialen Rollen liegen verschiedene Aufgabenbeschreibungen zugrunde, die kindgerecht auf den sog. ‚Tippkarten‘ (S. - 133 -) beschrieben und den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Bei der Auswahl der Kinder berücksichtigt die Lehrkraft Fähigkeits- und Gerechtigkeitsaspekte ebenso,

wie die Aufrechterhaltung der Attraktivität einer Rollenausübung (vgl. KRITERIEN FÜR DIE ZUORDNUNG DER SOZIALEN ROLLEN ZU DEN KINDERN, S. - 95 -). In einem ersten Schritt bestimmt die Lehrkraft, welches Kind in der aktuellen Förderstunde die ‚Manager-Rolle (‘‘M’’)’ (S. - 93 -) übernehmen wird und händigt diesem das ‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -) aus. Falls in dem Stundenprotokoll die Namen der Kinder noch nicht eingetragen sind, trägt der Manager diese in die erste Spalte ein. Während die Lehrkraft die beiden weiteren Rollen verteilt, notiert ‘‘M’’ in der zweiten Spalte des Protokolls, welche Kinder mit welchen Rollen betraut worden sind.

### Materialien

‚Ämterliste‘ (S. - 134 -), ‚Tippkarten‘ (S. - 133 -), ‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -)

### Hintergründe und Ziele

Die Verteilung von Aufgaben hat sowohl strukturelle, bzw. organisatorische als auch pädagogische Gründe. Für weitere Ausführungen wird auf den Abschnitt SOZIALE ROLLEN IM TRAINING, S. - 92 - verwiesen.

### (ergänzende) Durchführungshinweise

In Einzelfällen kann es dazu kommen, dass keines der Kinder an einer Rollenübernahme interessiert ist. Für den Umgang mit diesem Problem sei auf die Ausführungen zu den Gelingensbedingungen im Kontext der sozialen Rollen verwiesen (vgl. S. - 98 -). Sehr viel häufiger entstehen hingegen Situationen, in denen mehrere Kinder an der Ausübung derselben Rolle interessiert sind und enttäuscht reagieren, wenn sie von der Lehrkraft nicht ausgewählt werden. In diesen Fällen sollte die Lehrkraft ihre Entscheidung begründen und / oder mithilfe der ‚Ämterliste‘ (S. - 282 -) Transparenz darüber herstellen, welche Kinder in der Vergangenheit die verschiedenen sozialen Rollen innehatten. Keinesfalls sollte sie ihre Entscheidung rechtfertigen oder gar rückgängig machen, nur um Enttäuschungen zu vermeiden. Dies würde die Autorität der Lehrkraft unterminieren und den Kindern signalisieren, dass sich Protest für sie bezahlt macht. Stattdessen sollte die Lehrkraft fest zu ihrer Entscheidung stehen (z.B. *‘‘Ich habe das jetzt so entschieden. Du darfst das ungerecht finden, aber das ändert nichts an meiner heutigen Entscheidung.’’*).

### (ergänzende) theoretische Grundlagen

KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97), FÖRDERUNG DER SOZIALKOMPETENZ (vgl. S. 100), PEER-TUTORING (vgl. S. 98)

### **Ablaufschritt 3 - Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen? Was übst du gerade?**

#### **Beschreibung**

Der dritte Ablaufschritt erfordert beinahe keine Beteiligung der Lehrkraft, sondern wird von dem "M" moderiert. Reihum fragt der "M" die anderen Kinder, wie es diesen heute geht. Die befragten Kinder geben ihre Antwort zunächst in Form von Schulnoten (1 = sehr gute Stimmung bis 6 = sehr schlechte Stimmung), welche der "M" in das ‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -) in der dritten Spalte einträgt. Daraufhin fragt er das gerade befragte Kind nach den Gründen für diese Note, in der Regel durch ein Einfaches *“Warum geht es dir so (Note 1 bis 6)?”*. Durch diese Frage bekommen die Kinder die Möglichkeit, ausführlicher von Dingen zu berichten, die sie aktuell erfreuen oder belasten. Sollte die Zeit knapp und zugleich deutlich werden, dass das Kind einen großen Redebedarf hat oder es ein zweites Thema einbringen möchte, kann die Lehrkraft das Kind auffordern, ein markantes Stichwort zu nennen, anhand dessen es sich zu einem späteren Zeitpunkt wieder an dieses Thema erinnert, und es auf den Themenparkplatz (siehe ‚Methode des Themenparkplatzes‘, S. - 104 -) schreiben. Abschließend fragt "M" alle Kinder nacheinander, an welchen Lernzielen sie aktuell arbeiten und notiert diese Information, bzw. die entsprechenden Kürzel (z.B. WA 1, vgl. TABELLE 6, S. 115) in der vierten Spalte des Protokolls. Falls bei dieser Frage deutlich wird, dass ein Kind entweder das Kürzel seines Lernzieles nicht kennt und/oder keine genaue Vorstellung davon hat, welche inhaltliche Kompetenz durch das Kürzel bezeichnet wird, klärt die Lehrkraft das Kind (erneut) darüber auf.

#### **Materialien**

‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -)

#### **Hintergründe und Ziele**

Der Ablaufschritt 3 hat eine Reihe von Funktionen, die für eine gelingende Durchführung des Trainings als elementar betrachtet werden:

1. Als eines der Hauptargumente für die Stimmungsabfrage gilt, dass den Kindern ein deutliches Interesse an ihrer Person und ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit signalisiert wird. Sie bekommen dadurch das Gefühl vermittelt, ernst und in ihren unterschiedlichen Facetten wahrgenommen zu werden. Dies soll die positiven Beziehungen zwischen den Kindern untereinander sowie zwischen der Lehrkraft und den Kindern festigen und dadurch auch zu einer Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas beitragen. Da stabile und positiv erlebte Beziehungen als wichtige Voraussetzungen weiterer Prozesse des Trainings angesehen werden, hat die Stimmungsabfrage eine hohe Bedeutung.

2. Hinzu kommt, dass eine gegenseitige Kenntnis der jeweils vorhandenen Stimmungslage Fehlinterpretationen vorbeugt, d.h. die Kinder und die Lehrkraft können das Verhalten anderer Kinder besser einordnen. Eine traurige oder genervte Reaktion eines Kindes erscheint bspw. in einem anderen Licht, wenn bekannt wird, dass es in der vorherigen Schulpause in einen heftigen Streit verwickelt war oder dass das „Papa-Wochenende“ in dieser Woche ausfällt.
3. In eine ähnliche Richtung, jedoch mit einem etwas anderen Fokus, deutet ein weiteres Argument: Durch die Stimmungsabfrage und die den Kindern gegebene Möglichkeit, etwas von sich zu erzählen, lernen die Lehrkräfte zusätzliche Facetten (u.a. Vorlieben, Wünsche, Bedürfnisse, Familiensituationen, Hobbies, Ängste) von den Kindern (besser) kennen. Die Praxiserfahrungen deuten darauf hin, dass diese bessere Kenntnis über die Kinder dazu beiträgt, dass Lehrkräfte auch die aus ihrer Sicht herausfordernden oder „unangenehmen“ Schüler besser annehmen können und sich manche -auch unangenehme- Verhaltensweisen oder Eigenschaften mit diesen Hintergrundinformationen besser verstehen lassen. Auf diese Weise kann diese Methode also auch zu einer Verbesserung der Beziehungen beitragen, indem die Lehrkraft ein vollständigeres Bild von den Kindern entwickelt.
4. Die aktuelle Grundstimmung eines Lerners kann starke Auswirkungen auf dessen Lernprozess haben. Der Einfluss von Stimmungen auf die Gedächtnisleistungen und Strategien der Informationsverarbeitung ist gut belegt (Pekrun, 2018). Wesentliche Ergebnisse bestehen darin, dass positive Stimmungen kreatives Denken begünstigen, während negative Stimmungslagen eher zu einer Auswahl einfacherer („sicherer“) Aufgaben führt und den Einsatz weniger flexibler Strategien begünstigt (E. Wild et al., 2006). Dabei ist die Stimmung von vielfältigen Faktoren abhängig, die nicht ausschließlich auf die Gegebenheiten der jeweils aktuellen Situation zurück zu führen sind, z.B. Probleme im Elternhaus oder Erlebnisse der vorausgegangenen Schulpause. Dennoch soll durch die explizite Thematisierung der aktuellen Stimmung eine für das Lernen förderliche Stimmung angeregt werden. Der Volksmund kennt diesen stimmungsregulativen Effekt unter der Redewendung, „sich etwas von Seele zu reden“. Für das Lernen nicht förderliche Stimmungen sind bspw. Euphorie auf der einen Seite sowie Niedergeschlagenheit und Hoffnungslosigkeit auf der anderen Seite (vgl. *BERÜCKSICHTIGUNG DER EMOTIONALEN BEFINDLICHKEIT*, S. 76).
5. Eine besondere Relevanz für die Lehrkraft haben auch die durch die Stimmungsabfrage erhaltenen Informationen für die Steuerung von Gruppenprozessen, da die Lehrkraft auf

- diese Weise abschätzen kann, mit welchen Dynamiken in dieser Förderstunde zu rechnen ist und präventiv eingreifen kann.
6. Die Zweistufigkeit, durch die die Stimmungsabfrage charakterisiert ist (zunächst eine quantitative Antwort in Form einer Schulnote, anschließend eine qualitative Ausführung) hat mehrere Gründe: (1) Einerseits fällt es Kindern unter Umständen leichter, sich mit ihrem eigenen Befinden zu beschäftigen, wenn sie zunächst ihrem allgemeinen Bauchgefühl Ausdruck durch die Note verleihen können, bevor sie sich der Frage widmen, welche Ursachen dafür verantwortlich sein könnten. (2) Andererseits wird durch das quantitative Antwortformat eine Dokumentierbarkeit der Stimmungslage sichergestellt, wodurch die Darstellung von Entwicklungen im Hinblick auf die Grundstimmung ermöglicht wird.
  7. Die Erfahrungen beim Einsatz dieser Methode zeigen, dass einigen Kindern ein differenziertes Nachdenken über sich selbst zunächst schwerfällt, nach einiger Zeit jedoch zunehmend leichter gelingt. Diese Beobachtung legt nahe, dass es sich demnach um eine (durch dieses Vorgehen) trainierbare Fähigkeit handelt.
  8. Schließlich spielt die Information über das aktuelle Empfinden der einzelnen Kinder eine wichtige Rolle bei Bildung einer angemessenen Leistungserwartung an die Kinder in dieser Förderstunde (vgl. *„Ablaufschritt 4“*, S. - 23 -).
  9. Auch mit der Abfrage des aktuellen Lernziels werden mehrere Ziele verfolgt: (1) Zum einen wird durch die routinemäßige Abfrage sichergestellt, dass allen Kindern bekannt ist, an welchen Lernzielen sie aktuell arbeiten, d.h. mangelndes *Lernzielbewusstsein* demnach nicht übersehen werden kann. (2) Zum anderen verstärkt die regelmäßige und öffentliche Bekanntgabe des eigenen Lernbereichs die eigene Identifikation mit diesem Lernziel (vgl. DISAGS-KRITERIEN, S. - 70 -).

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Zuvorderst ist es wichtig, dass die Aufmerksamkeit der Gruppe jeweils auf jenes Kind ausgerichtet wird, welches gerade nach seinem Befinden befragt wird. Es lässt sich teilweise beobachten, dass es Kindern schwerfällt, einander zuzuhören, wenn sie sich gedanklich schon auf ihren eigenen Gesprächsbeitrag vorbereiten oder bereits ihren Redebeitrag geleistet haben. In diesen Fällen lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit immer wieder auf das aktuell berichtende Kind. Um die Aufmerksamkeit dieser Kinder aufrecht zu erhalten, hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn die Lehrkraft andere (jeweils zufällig ausgewählte) Kinder regelmäßig wiederholen lässt, was das aktuelle berichtende Kind gerade mitgeteilt hat.

Darüber hinaus muss sichergestellt sein, dass mit den Äußerungen und Erzählungen der Kinder von den anderen Kindern respektvoll umgegangen wird. Herabwürdigende Kommentare oder Beleidigungen sollten sofort unterbunden werden. Dazu zählt auch, dass die Stimmung des Kindes ernstgenommen wird, selbst dann, wenn andere Kinder oder die Lehrkraft selbst die Ursache für eine getrübt Stimmung nicht nachvollziehen können, bzw. für "nicht so schlimm" halten. Zentral sind hierbei das subjektive Erleben und die Wahrnehmung des Kindes und nicht, wie sich die Situation für die Außenstehenden darstellt.

Damit geht einher, dass Kinder nicht den Eindruck bekommen dürfen, man wolle sie zu einer anderen (in der Regel helleren) Stimmung überreden.

Mit Blick auf die Lernzielabfrage erscheint es zentral zu sein, dass unmittelbar reagiert wird, wenn sich andeutet, dass ein Kind keine genaue Vorstellung von seinem aktuellen Lernbereich hat. Einige Praxiserfahrungen zeigen, dass es Tendenzen gibt, Ungenauigkeiten bei der Beschreibung der einzelnen Lernbereiche zu akzeptieren, vermutlich mit dem Ziel einer raschen Durchführung dieser Abfrage. Diese Ungenauigkeiten deuten jedoch häufig darauf hin, dass die Kinder tatsächlich keine zutreffende Vorstellung davon entwickelt haben, was das eigentliche Ziel ihrer Bemühungen ist.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), DIREKTE INSTRUKTION (vgl. S. 95), KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), MOTIVATION (vgl. S. 68), PEER-EINFLÜSSE (vgl. S. 99), ZIELE (vgl. S. 91)

#### **Ablaufschritt 4 - Wie viel könntest du heute schaffen?**

##### Beschreibung

Die Lehrkraft legt nacheinander für jedes Kind eine von ihr erwartete Arbeitszeit nach pädagogischen Gesichtspunkten fest, teilt dem Kind diese Erwartung öffentlich, d.h. vor den anderen Kindern der Lerngruppe mit und stellt den entsprechenden Wert an der ‚Lerntafel‘ des jeweiligen Kindes (vgl. ‚Hammer Lerntafel ("HAMLET")‘, S. - 123 -) ein, indem sie den entsprechenden Magneten auf eine Minutenzahl schiebt, die dieser Arbeitsdauer entspricht. Der Wert soll so festgelegt werden, dass die Zielerreichung aus Sicht der Lehrkraft für dieses Kind sowohl anspruchsvoll als auch realistisch ist und es daher ermutigt wird, möglichst lange und konzentriert zu arbeiten. Bei der Bildung einer realistischen und anspruchsvollen Erwartung sollen u.a. die noch verfügbare Arbeitszeit in dieser Stunde, die eigenen Erfahrungen mit dem

jeweiligen Schüler sowie die von dem Kind angegebene Grundstimmung berücksichtigt werden.

Auch wenn transsituative Faktoren des Kindes (z.B. reduzierte Konzentrationsfähigkeit) bei der Bildung dieser Erwartung berücksichtigt werden müssen, soll bei der Argumentation für den entsprechenden Wert immer die intraindividuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft deutlich werden, indem bspw. die relativen Veränderungen des Arbeitsverhaltens (also unabhängig vom absoluten Leistungsniveau) betont werden (z.B. *“Du hast dich in den vergangenen Wochen immer weiter gesteigert. Deswegen glaube ich, dass du heute sogar 35 Minuten schaffen kannst.”*). Sofern die Lehrkraft eine Erwartung gebildet hat, welche von den vorausgegangenen tatsächlich gezeigten Leistungen nach unten abweicht, soll diese Abweichung situativ Begründung werden (z.B. *“Du bist heute sehr traurig, weil dein Hamster gestorben ist. Ich kann mir vorstellen, dass du deswegen heute nicht ganz so viel schaffst, wie du es sonst tust.”*). (weitere Ausführungen und Formulierungsbeispiele siehe *„Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen“*, S. - 87 -)

### Materialien

*„Hammer Lerntafel (“HAMLET“)* (S. - 123 -), *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -)

### Hintergründe und Ziele

Sowohl der *„Ablaufschritt 4“*, als auch der nachfolgende *„Ablaufschritt 5“* stellen in ihrer Gesamtheit ein Treatment zur Förderung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation dar (vgl. Deci & Ryan 1993). Da gerade bei rechtschreibschwachen Kindern kaum von einer hohen (intrinsischen) Lernmotivation für das Schreibenlernen ausgegangen werden kann, wurde daher den Bedingungen Beachtung geschenkt, unter denen es zur Internalisierung von (externen) Regulationsmechanismen, Zielen und Normen der sozialen Umwelt kommen kann. Als wichtige Voraussetzungen gelten demnach Angebote und Anforderungen in einem von der Person akzeptierten sozialen Umfeld, welches diese Verhaltenstendenzen verstärkt (Deci & Ryan, 1991).

Während die Akzeptanz des sozialen Umfelds im vorausgegangenen *„Ablaufschritt 3“* gefördert werden soll (etwa indem wichtige Bezugspersonen ein aufrichtiges Interesse an dem Kind gezeigt haben), können diese Angebote und Anforderungen in dem aktuellen *„Ablaufschritt 4“* an das Kind formuliert werden, wobei hier insbesondere auch das Interesse an der *Entwicklung* des Kindes zum Ausdruck kommen soll. Die ebenfalls zur Förderung einer auf



Selbstbestimmung beruhenden Motivation notwendige Unterstützung der Autonomiebestrebungen des Kindes stellt die wesentliche Funktion des nachfolgenden „*Ablaufschrittes 5*“ dar.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Schwierigkeiten entstehen bei diesem Ablaufschritt insbesondere dann, wenn die Lehrkraft die jeweiligen Leistungserwartungen so festlegt, dass diese aus Sicht des betroffenen Kindes als *über-* oder *unterfordernd* wahrgenommen werden. Gerade im Fall der wahrgenommenen Unterforderung wird die doppelte Deutbarkeit der Leistungserwartung deutlich: Wahrscheinlich rührt der teilweise beobachtbare Unmut der Kinder daher, dass sie vermuten, dass die Lehrkraft ihnen ein geringeres Anstrengungsverhalten zutraut, als sie sich selbst attestieren würden. Allerdings können diese Enttäuschungen in Einzelfällen nicht vermieden werden, da das Kind möglicherweise tatsächlich eine unzutreffende Vorstellung davon hat, wie viel es zu leisten in der Lage ist. Diese Abweichung ist in beide denkbaren Richtungen möglich und erweist sich in beiden Fällen häufig als hinderlich für den weiteren Lernprozess. Neben diesem unmittelbaren Effekt können die Leistungserwartungen auch langfristige Folgen haben, indem die Schüler (unbewusst) das eigene Verhalten an die geäußerten Erwartungen angleichen. In den Fällen, in denen die Lehrkraft die Leistungsfähigkeit des Kindes unterschätzt, kann dies zu reduzierter Leistungsfähigkeit führen (vgl. *„Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen“*, S. - 87 -). Diese Zusammenhänge verweisen auf die Bedeutung der pädagogischen Kompetenz bei der Festlegung und Vermittlung der Leistungserwartung durch die Lehrkraft.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*FEEDBACK* (vgl. S. 100), *KONZENTRATION*, *AUSDAUER UND ENGAGEMENT* (vgl. S. 98), *LEHRERERWARTUNGEN* (vgl. S. 92), *LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG* (vgl. S. 99), *SELBSTEINSCHÄTZUNG DES EIGENEN LEISTUNGSNIVEAUS* (vgl. S. 71), *SELBSTKONZEPT* (vgl. S. 69), *ZIELE* (vgl. S. 91), *SELBSTBESTIMMUNG* (vgl. S. 68)

### ***Ablaufschritt 5 - Wie viel möchtest du heute schaffen?***

#### Beschreibung

Nachdem die Lehrkraft in ABS 4 mitgeteilt hat, welche individuellen Leistungserwartungen sie an die Kinder stellt, geben in ABS 5 die Kinder ihrerseits an, welche Erwartungen sie an sich selber stellen, bzw. „wie motiviert sie sind“. Diese Motivation dokumentieren die Kinder gleichzeitig an der Lerntafel (vgl. *„Hammer Lerntafel (‘‘HAMLET’’)*‘, S. - 123 -), in dem sie den entsprechenden Magneten auf eine Minutenzahl schieben, die derjenigen Dauer entspricht,

die sie in dieser Stunde mindestens engagiert arbeiten wollen. Dieser Schritt soll in absoluter Ruhe stattfinden, d.h. die Kinder sollen weder ihre eigenen Angaben, noch die Werte der anderen Kinder öffentlich kommentieren. Anschließend gehen die Kinder nacheinander zu dem Kind, welches in dieser Stunde die Manager-Rolle innehat ("M") und teilen ihm sowohl den Wert mit, den die Lehrkraft ihnen „zutraut“, als auch den Wert, der ihrer eigenen Erwartung entspricht. "M" dokumentiert diese beiden Werte von jedem Kind in dem Stundenprotokoll.

### Materialien

*„Hammer Lerntafel ("HAMLET")“ (S. - 123 -), „Stundenprotokoll“ (S. - 134 -)*

### Hintergründe und Ziele

*Bemerkungen zum Zusammenhang der Ablaufschritte 4 und 5*

Zum *„Ablaufschritt 4“* wurde bereits ausgeführt, dass die Ablaufschritte 4 und 5 in ihrer Gesamtheit auf die Förderung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation abzielen. Der *„Ablaufschritt 5“* dient in diesem Zusammenhang insbesondere der Unterstützung der Autonomiebestrebungen der Kinder, indem diese selbst festlegen dürfen, in welchem Umfang sie in der aktuellen Stunde mitarbeiten möchten.

*Steigerung des Engagements über soziale Vergleichsprozesse*

Während die Kinder ihre Werte gleichzeitig an den Lerntafeln einstellen, finden – in der Regel gut beobachtbare - soziale Vergleichsprozesse darüber statt, ob der eigene Vorsatz höher oder niedriger als die der anderen Kinder in der Lerngruppe ist. Diese Vergleichsprozesse münden häufig darin, dass Kinder ihre eigene Angabe nach oben korrigieren oder bereits von Beginn an einen erhöhten "Motivationswert" angeben. Auch wenn sozialen Vergleichen innerhalb des Trainings zumeist vorgebeugt wird oder diese – falls sie sich nicht vermeiden lassen - auf individuell kontrollierbare Merkmale (z.B. Arbeitszeit) gelenkt werden, ist dieses „Wetteifern um das höchste Engagement“ durchaus beabsichtigt. Unter der Berücksichtigung der konkreten Bedingungen des Trainings (Autonomie, Befriedigung psychologischer Bedürfnisse, Erfahrung individueller Kompetenz) kann davon ausgegangen werden, dass es zur Internalisierung der Verhaltensnormen, Ziele und Regulationsmechanismen kommt (Deci & Ryan, 1991). Im konkreten Fall kann demnach das nach oben korrigierte Ziel dennoch als selbstgewählt empfunden werden.

*Steigerung der Planbarkeit, Analysierbarkeit und Bewertbarkeit von Lernprozessen*

Die in diesem Ablaufschritt gewonnenen Informationen sind die für zahlreiche Prozesse relevant: (1) Indem die Lehrkraft Informationen über die verschiedenen Motivationslagen der

Kinder der Lerngruppe bekommt, kann sie besser abschätzen, mit welchen Dynamiken in dieser Förderstunde zu rechnen ist und welche Kinder der Lerngruppe besondere Aufmerksamkeit und (emotionale) Unterstützung benötigen. (2) Bei der Analyse der Lernwege einzelner Kinder sind die Kenntnis der Motivation und insbesondere die Entwicklung derselben im Verlauf der Zeit bedeutsame Faktoren. Die Operationalisierung der Motivation als intendierte Arbeitszeit ermöglicht hierbei eine quantitative Dokumentation und vergrößert damit die Analyseoptionen. Die Analyse der Motivationsentwicklung kann in zweifacher Hinsicht sinnvoll eingesetzt werden: (1) So kann einerseits die Passung des Kindes mit den Anforderungen und Angeboten des Trainings abgeschätzt werden, wenn angenommen wird, dass die Motivation dann besonders hoch ist, wenn die Kinder wahrnehmen, dass ihnen dieses Training weiterhilft und sie dauerhaft weder über- noch unterfordert werden. (2) Akute Veränderungen der Motivation können zudem Hinweise darüber geben, dass der Lernprozess aktuell gestört wird. Daraus können sich Anlässe für (Lern-)Beratungsgespräche mit dem Schüler ergeben, in denen bspw. besprochen wird, welche zusätzliche Unterstützung dieses Kind aktuell benötigt.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Wie die meisten Methoden, die im Rahmen des Trainings eingesetzt werden, erfordert auch und besonders diese Methode ein Klima des gegenseitigen Respekts und in dem Unterschiedlichkeit als Normalfall begriffen wird. Auch wenn es sich kaum verhindern lässt, dass sich manche Kinder in einer ständigen Konkurrenzsituation zueinander sehen, sollte darauf geachtet werden, dass solche gruppenspezifischen Prozesse nicht dominierend für das gesamte Gruppenggefüge sind. Andernfalls könnte sich bspw. ein Kind mit erheblichen Konzentrationsschwierigkeiten dazu hinreißen lassen, einen unrealistisch hohen eigenen Erwartungswert anzugeben. Dies kann in der Folge dazu führen, dass dieses Kind am Ende der Stunde von sich und seiner tatsächlich erzielten Arbeitszeit enttäuscht ist, weil diese Zeit nicht an die gebildete eigene Erwartung heranreicht.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT* (vgl. S. 98), *ZIELE* (vgl. S. 91), *SELBSTBESTIMMUNG* (vgl. S. 68)

### ***Ablaufschritt 6 - Wortlisten gemeinsam sprechen***

#### Beschreibung

Nachdem die Leistungserwartungen gegenseitig bekannt gemacht worden sind, beginnt mit dem sechsten Ablaufschritt die zweite Phase des Trainings, in der die Weiterentwicklung von

Rechtschreibkompetenzen im Fokus der Aufmerksamkeit steht. In der nun beginnenden Arbeitsphase wird zunächst die sogenannte ‚Wortlistenübung‘ gemeinsam mit allen Kindern der Lerngruppe durchgeführt. Die Lehrkraft gibt den Kindern den Hinweis, dass sie ihre Lernlampen ‚An?ja!‘ (siehe ‚An?ja!-Methode‘ S. - 73 -) einschalten dürfen, sofern sie bei der Wortlistenübung mitmachen möchten. Im Vorfeld der Übung wählt die Lehrkraft eine der ‚Wortlisten‘ (S. - 131 -) aus. Die verschiedenen Wortlisten enthalten Wörter, die jeweils dasselbe rechtschriftliche Phänomen aufweisen. So befinden sich etwa auf der Wortliste LD 2 ausschließlich Wörter, in denen ein vokalisches <r> vorkommt (vgl. TABELLE 6, S. 115). Die Wörter sind dabei nach Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) sortiert. Falls die Übung noch nicht vollständig bekannt ist, wählt die Lehrkraft nur Wörter einer einzigen Wortart aus, die sie jedoch frei wählen kann. Wenn die Übung hingegen bereits bekannt ist, können, abhängig von der pädagogischen Einschätzung der Lehrkraft, Wörter verschiedener Wortarten für die Übung verwendet werden. Diese Übung kann aus zwei Phasen bestehen: Während in der ersten Phase die Lehrkraft den Übungsablauf steuert, übernehmen in der zweiten (optionalen) Phase ein oder zwei Schüler diese Aufgabe.

#### *Phase 1:*

Die Lehrkraft wählt ein Wort aus und liest dieses in „alltagssprachlicher“ Aussprache, d.h. in der regional üblichen Weise vor, präsentiert hiernach das Wort im Satzzusammenhang und spricht das Wort schließlich erneut alltagssprachlich vor.

Danach wendet sie sich dem im Raum gut sichtbar aufgehängtem Ablaufplan für die Wortlistenübung (vgl. ‚Ablaufplan der Wortlistenübung‘, S. - 132 -) zu und zeigt auf das Wort „normal“. Diese Geste stellt eine Aufforderung an die Kinder dar, das Wort ebenfalls in normaler, also alltagssprachlicher Weise auszusprechen. Während die Kinder dies tun, spricht auch die Lehrkraft deutlich und hörbar mit. Gleichzeitig achtet sie darauf, dass alle Kinder, deren ‚An?ja!‘ eingeschaltet ist, das Wort hörbar mitsprechen. Anschließend deutet sie auf die Wörter „super deutlich“ und spricht das Zielwort gemeinsam mit den Kindern in der „Rechtschreibsprache“, d.h. sehr langsam, betont und die spezifische Schreibung des Wortes berücksichtigend, aus. In dem Beispiel eines Wortes aus dem Lernbereich LD 2, würde an dieser Stelle das üblicherweise kaum hörbare /r/ in dem Wort Wurst deutlich betont. Abhängig von der Wortart des Zielwortes, wird dieses Wort danach umgeformt, bzw. abgeleitet, indem die beiden Hilfsörter (HW) gebildet werden (vgl. S. 119). Um das gemeinsame Sprechen zu initiieren, zeigt die Lehrkraft auf die entsprechende Stelle des Ablaufplans. Wenn es sich bei dem Wort um ein

Nomen handelt, werden die Einzahl (HW 1) und die Mehrzahl (HW 2) gebildet, wobei diesen Wörtern jeweils "ein", "eine" oder "wenig", bzw. "viele" und "viel" vorangestellt wird, z.B. "wenig Zucker, viel Zucker" oder "ein Auto, viele Autos".

Wenn es sich um ein Adjektiv handelt, werden stattdessen die ungesteigerte Form (HW 1) und die einfach gesteigerte Form (HW 2) genannt, z.B. "schnell, schneller" oder "groß, größer". Handelt es sich bei dem Wort schließlich um ein Verb, werden die Grundform des Wortes sowie die dritte Person Singular gebildet, wobei die Wörter "wir", bzw. "er" oder "sie" vorangestellt werden, z.B. "wir gehen, er geht". Von der Art der Wortumformung hängt der weitere Ablauf ab. Im Fall eines Nomens, deutet die Lehrkraft nacheinander auf die Wörter "Mehrzahl bilden", "Nomen" und "groß", woraufhin die Kinder gemeinsam in dem Rhythmus, den die Lehrkraft durch das Zeigen auf die Wörter vorgibt, zusammen mit der Lehrkraft "Mehrzahl bilden", "Nomen", "groß" sprechen. Handelt es sich bei diesem Wort um ein Adjektiv oder ein Verb, ist der Ablauf analog, allerdings mit der Einschränkung, dass die Lehrkraft auf die Wörter "steigern", "Adjektiv" und "klein", bzw. "beugen", "Verb" und "klein" zeigt und die Kinder zusammen mit der Lehrkraft entsprechendes gemeinsam sprechen. Der gesamte Vorgang wird mit fünf bis sieben Wörtern wiederholt.

Dieser Ablauf sollte im Normalfall nicht unterbrochen werden. Eine Ausnahme bildet die Situation, dass der Lehrkraft eine falsche Aussprache eines Wortes bei einem oder mehreren Kindern auffällt. In diesen Fällen spricht die Lehrkraft das Wort erneut in korrekter Aussprache vor, ohne jedoch zuvor die falsche Aussprache zu wiederholen oder das jeweilige Kind hervorzuheben, und lässt die korrigierte Aussprache von der gesamten Gruppe nachsprechen.

#### *Phase 2:*

Falls die Lehrkraft den Eindruck hat, dass die Gruppe oder einzelne Kinder von der zweiten Phase profitieren würden und keine (zeitlichen) Gründe dagegensprechen, kann sie die Übung fortsetzen, indem sie ein oder zwei Kindern (nacheinander) die Steuerung des Ablaufs überträgt. Da die Aufgabe dieser Kinder einerseits darin besteht, ein zu bearbeitendes Wort auszuwählen und andererseits das Tempo des Ablaufs zu bestimmen (indem die Gruppe immer erst dann sprechen darf, nachdem das Kind auf die entsprechende Stelle des Ablaufplans gezeigt hat), wurden die Bezeichnungen Dirigent, bzw. dirigieren etabliert. Der Dirigent wählt dazu ein Wort aus der von der Lehrkraft gewählten Wortliste aus und steuert den weiteren Ablauf genauso, wie es für die Lehrkraft in Phase 1 ausführlich beschrieben worden ist. Nachdem der Dirigent maximal zwei Wörter auf diese Weise mit der Gruppe bearbeitet hat, darf er

sich entscheiden, ob die Gruppe für ihn klatschen, klopfen oder stampfen soll (vgl. *„Methode der sozialen Verstärkung“*, S. - 100 -).

### Materialien

*„Wortlisten“* (S. - 131 -), *„Ablaufplan der Wortlistenübung“* (S. - 132 -)

### Hintergründe und Ziele

*Erwerb von Rechtschreibregeln:*

Die Entwicklung und Verfestigung von Rechtschreibschwierigkeiten lässt sich aus kognitionspsychologischer Perspektive vor allem auf mangelnde Kenntnisse und v.a. die Mängel in der Anwendung adäquater Lösungsstrategien zurückführen (Faber, 2005). Die Methode basiert auf den Erkenntnissen zu den Wirkungen in der Vermittlung dieser Strategien in Form visueller Lösungsalgorithmen, da diese als Möglichkeit aufgefasst werden, die Komplexität der Rechtschreibregeln durch eine serielle Zergliederung in ihre Einzelbestandteile zu reduzieren und dadurch das Gefühl ihrer Kontrollierbarkeit zu stärken (ebd.).

Um diese Lösungsalgorithmen zu verinnerlichen, sollen diese Einzeloperationen zunächst vollständig versprochen und in ausreichender Häufigkeit wiederholt werden. Verschiedene Autoren machen dabei auf die Notwendigkeit aufmerksam, dass hierfür systematische Lernhilfen zur Verfügung stehen müssen, die diese orthografischen Regeln eindeutig und verständlich darstellen und auch selbstinstruktiv eingesetzt werden können (vgl. Ellis, Deshler, Lens, Schumaker & Clark, 1991; Harris, 1990; Miller & Brewster, 1992; Schunk, 1986).

Insgesamt wird eine eng verknüpfte Kombination aus Visualisierungsmethoden, Lösungsstrategien und Verbalisierungsmethoden zum Erwerb von Rechtschreibregeln als sinnvoll betrachtet (Faber, 2005).

Mit der hier beschriebenen Wortlistenübung wurde versucht, diese Anforderungen praktisch umzusetzen. Da sie der individuellen Arbeit an den jeweiligen Übungsmaterialien vorangestellt ist, wurde bei der Auswahl und Zusammenstellung der trainierten Lösungsalgorithmen zudem darauf geachtet, dass sie einen möglichst breiten Bereich schriftsprachlicher Kompetenzen abdecken.

Die Übungsabfolge ist demnach so konstruiert, dass möglichst viele relevante Rechtschreibstrategien in möglichst kurzer Zeit und auf möglichst einfache Weise trainiert werden können. So wird durch die *„Übersetzung“* von der alltagssprachlichen Aussprache (*„Sprechsprache“*) in eine *„Rechtschreibsprache“* eine wichtige Voraussetzung der *LD-Kompetenz* (S. 116) trainiert. Eine besondere Bedeutung wird der Wortlistenübung jedoch für die

zwei orthografische Kompetenzen zugemessen: Einerseits üben die Kinder die Umformung, bzw. Ableitung von Wörtern, wodurch Phänomene wie die Auslautverhärtung (z.B. Hundd) oder die Umlautschreibung (z.B. stärker) besser bewältigt werden können (siehe *A-Kompetenz*, S. 119). Andererseits sollen die Kinder mit dieser Übung auch ihre *WA-Kompetenz* (S. 118) trainieren, indem sie zunehmend schneller darin werden, über die Groß- oder Kleinschreibung von Wörtern zu entscheiden.

Die *sortenreine Präsentation* bestimmter Phänomene innerhalb der Wortlisten dient dabei dem erleichterten Erkennen der Regelmäßigkeit dieser Phänomene.

Vor diesen beschriebenen Hintergründen kann die Wortlistenübung auch als vorbereitende Maßnahme des nachfolgenden Ablaufschritts 7 aufgefasst werden.

Ein bis hierhin nicht genannter Aspekt der Wortlistenübung ist, dass mit dieser Methode auch Sprechübungen verbunden sind. So achtet die Lehrkraft darauf, dass die Wörter korrekt artikuliert werden. Auch wenn der Ablauf der Aktionskette in anderen Fällen nicht unterbrochen werden sollte, korrigiert die Lehrkraft falsch ausgesprochene Wörter und lässt diese erneut von der Gruppe artikulieren. Ein typisches Beispiel für einen verbreiteten Aussprachefehler ist /sch/ für /ch/. Auf diese Weise erhalten sprachschwächere Kinder und/oder Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im „Schutz der Gruppe“, Gelegenheiten, systematische Sprecherfahrungen zu sammeln und Hinweise für Korrekturen der eigenen Aussprache zu erhalten, ohne dabei persönlich angesprochen zu werden. Insofern kann die Wortlistenübung auch als Scaffolding-Technik (vgl. Berk & Winsler, 1995; vgl. Hogan & Pressley, 1997) betrachtet werden.

#### *Verbesserung der Zuversicht und des Erfolgserlebens*

Aufgrund der Konzeption der Wortlistenübung als rein sprachliche Methode, soll auch für schwache Rechtschreiber, für die das Schreiben eine (emotionale) Hürde darstellen kann, der Einstieg in die Rechtschreibförderung erleichtert werden. Es wird angenommen, dass durch die Zergliederung der Strategien in Teiloperationen sowie durch die Förderung der Einsicht in die Regelmäßigkeit der Schriftsprache insgesamt, das Schreibenlernen von den Kindern (wieder) als bewältigbare Aufgabe wahrgenommen werden kann (Faber, 2005).

Falls die zweite Phase der Übung realisiert wird, werden zudem Möglichkeiten geschaffen, in denen die ‚Dirigenten‘ Erfolgserlebnisse sammeln können. Insbesondere diejenigen Kinder, deren bisherige Bildungsbiographie von Misserfolgen geprägt ist, mögen in besonderer Weise

von diesen Erfolgserlebnissen profitieren und können dadurch zum Weiterlernen ermutigt werden.

#### *Stärkung des Gemeinschaftsgefühls*

Abschließend soll erwähnt werden, dass mit der Wortlistenübung auch beabsichtigt worden ist, durch das gemeinsame und synchrone Sprechen das Gemeinschaftsgefühl der Lerngruppe zu stärken.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Die Hinweise, die an dieser Stelle gegeben werden, beziehen sich bei der Wortlistenübung überwiegend auf Fragen der konkreten Durchführung und knüpfen daher an die Ausführungen zur Beschreibung der Methode an, konkretisieren diese aber noch oder verweisen auf Aspekte, die als besonders zentral eingeschätzt werden.

1. So ist bspw. entscheidend, dass alle Kinder, die ihr Lernlicht (An?ja!) eingeschaltet haben, auch tatsächlich hörbar mitsprechen. Kann die Lehrkraft ein Kind nicht hören, soll dieses Kind das vorangegangene Wort wiederholen. Die Lehrkraft sollte das Kind darauf hinweisen, dass es zukünftig unbedingt hörbar mitsprechen soll. Dies ist deswegen wichtig, damit die Lehrkraft Rückmeldungen über eventuelle Aussprachefehler der Kinder erhalten und darauf korrigierend reagieren kann. Die Lehrkraft kann das Kind in diesen Fällen auch an seine Wahlmöglichkeit (Mitarbeit vs. keine Mitarbeit) erinnern (vgl. ‚Lichtregel‘, S. - 73 -).
2. Die Lehrkraft sollte sich bei der Wortlistenübung ihrer besonderen Vorbildfunktion bewusst sein. So soll sie jeweils sehr deutlich, also korrekt artikulierend und gut hörbar mitsprechen.
3. Die Übung sollte möglichst nicht gestört werden und zügig ablaufen. Daher sollten keine Pausen eingelegt und keine vollständigen Sätze formuliert werden (z.B. nicht “deswegen ist es ein Nomen”, sondern schlicht “Nomen”). Falls Kinder angeben, die Bedeutung einzelner Wörter nicht zu kennen, soll die Klärung im Anschluss an die Übung stattfinden, jedoch nicht während der Übung. Diese Maßnahmen dienen dazu, einen möglichst guten Rahmen für die Verinnerlichung, bzw. Automatisierung der Aktionskette (s.o.) zu gestalten.
4. Damit die Lehrkraft das Tempo selbst bestimmen kann und daher bspw. in jedem Schritt die Gelegenheit bekommt, korrigierend zu reagieren, muss darauf geachtet werden, dass die Lerngruppe immer erst dann weiterspricht, wenn die Lehrkraft, oder der Dirigent, das



Signal zum Weitersprechen gibt, indem er mit dem Finger (oder Zeigestock, Laserpointer o.Ä.) auf die entsprechende Stelle im ‚Ablaufplan der Wortlistenübung‘ (S. - 132 -) zeigt.

5. Bei der Auswahl der ‚Dirigenten‘ ist zu beachten, dass sich diese Übung dafür eignet, auch besonders schwachen Kindern die Möglichkeit zu geben, sich als erfolgreich zu erleben. Voraussetzung ist jedoch, dass die Kinder diese Aufgabe freiwillig übernehmen wollen.

### Weitere theoretische und empirische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KLARHEIT DER LEHRPERSON (vgl. S. 96), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), LAUTES DENKEN (vgl. S. 95), LEHREN VON STRATEGIEN (vgl. S. 95), ZIELE (vgl. S. 91)

### **Ablaufschritt 7 - Arbeit an den Heften**

#### Beschreibung

Im ‚Ablaufschritt 7‘ findet die individualisierte Rechtschreibförderung statt, er bietet darüber hinaus auch den Rahmen für die Durchführung von ggf. erforderlichen ‚Abschlussdiktaten‘ (S. - 142 -). Im erstgenannten Fall bearbeiten die Kinder ihre personalisierten Übungshefte, sog. inTex-Übungen (‐individuelle Textübungen‐), die an den unterschiedlichen Schwierigkeiten der verschiedenen Kinder ansetzen, also jeweils dem Lernbereich entsprechen, der gemäß des individuellen Förderplans (vgl. FÖRDERDIAGNOSTIK UND FÖRDERPLANUNG, S. - 11 -) das aktuelle Lernziel des jeweiligen Kindes darstellt. Die Bearbeitung der inTex-Übungen erfolgt dabei in Einzelarbeit.

Für vertiefende Informationen über die Hintergründe und Techniken der Übungserstellung wird auf die Ausführungen zu den ‚inTex-Übungen‘ (S. - 128 -) verwiesen. Die Bearbeitung der Übungen erfolgt nach einem festen Schema, welches prinzipiell in allen Lernbereichen identisch ist (vgl. Kossow, 1972). Allerdings unterscheiden sich dabei die jeweils trainierten Rechtschreibstrategien. Dieses Schema soll an dieser Stelle ausführlich beschrieben werden:

#### *Schritt 1*

Das Kind beschafft sich ein mit seinem Namen beschriftetes Übungsheft und heftet diese Übung in seine ‚Umschlagmappe‘ (S. - 129 -). Anschließend legt es zwei unterschiedlich farbige Stifte sowie einen Schreibstift (Bleistift, Kugelschreiber oder Federhalter) bereit.

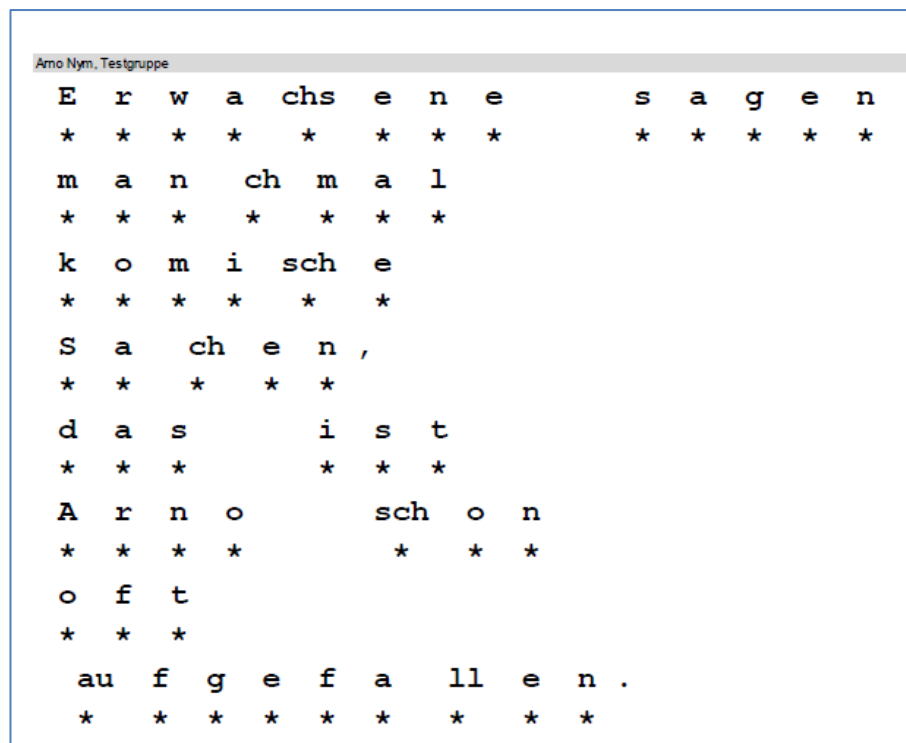
#### *Schritt 2*

Sofern eine sogenannte ‚Sternchenübung‘ für dieses Kind erzeugt worden ist (dies betrifft Kinder, die an LD- oder LG-Kompetenzen arbeiten), bearbeitet das Kind zuerst dieses separate

Arbeitsblatt siehe *ABBILDUNG 13*). Dafür verbindet es mit seinem Schreibstift die Sternchen, die unter den Graphemen der Wörter dargestellt sind Wort für Wort in zwei Durchläufen: In einem ersten Durchlauf verbindet es die Sternchen eines Wortes sehr langsam, während es die darüberstehenden Grapheme in demselben Tempo lautiert. Auf diese Weise entspricht die resultierende Aussprache des Wortes der "Rechtschreibsprache". Im Anschluss verbindet es die Sternchen desselben Wortes mit einer flüssigen und raschen Bewegung, während es gleichzeitig dieses Wort in seiner Alltagssprache ("Sprechsprache") artikuliert. Jedes Wort wird demnach direkt hintereinander in beiden relevanten Sprechweisen ausgesprochen.

### Abbildung 13

„Sternchenübung“ (Beispiel im Lernbereich LD)



### Schritt 3

Anschließend klappt das Kind das Heft auf und bearbeitet die sogenannte Generalisierungs- oder Rätselübung auf der linken Seite des Blattes. Die Bearbeitung erfolgt je nach Lernziel und der damit verbundenen zu trainierenden Rechtschreibstrategie unterschiedlich. Gemeinsam ist diesen Übungen, dass eine Automatisierung der Strategieverwendung gefördert werden soll. Allgemein gilt ebenfalls, dass die ersten vier Wörter jeweils dasselbe schriftsprachliche Problem aufweisen, welches durch die entsprechende Strategie gelöst werden kann, z.B. ob in diesen Wörtern eine Auslautverhärtung vorkommt oder nicht. Dabei weisen stets alle Wörter dasselbe Phänomen auf. In dem zweiten Block (drei Wörter) unterscheidet sich ein Wort von

den beiden anderen dadurch, dass es das zu der Strategie gehörende Phänomen *nicht* aufweist, z.B. wie bei dem Wort "Gebet", in dem, im Gegensatz zu "Hund" und "Tag" keine Auslautverhärtung vorkommt. Dieses Wort soll von den Kindern ermittelt werden. Im dritten Block (drei Wörter) befindet sich ein Wort, welches im Hinblick auf das jeweilige Phänomen falsch geschrieben ist, z.B. "Hant". Auch dieses soll von dem Kind entdeckt und verbessert werden. Die jeweils gefundenen "Ausnahmewörter" werden durch Ankreuzen der entsprechenden Nummer markiert. Im Folgenden werden die genauen Ablaufschritte der Übungsbearbeitung für die verschiedenen Lernziele beschrieben:

### **Lernziele LD**

Das Kind setzt den Stift auf das erste Sternchen (siehe *ABBILDUNG 14*) und verbindet es mit den nachfolgenden Sternchen, während es das Wort langsam und „übertrieben deutlich“ mitspricht. Durch diese Art des Mitsprechens kann das Kind erkennen, welche der beiden Varianten (gekennzeichnet durch eckige Klammern) die richtige ist. Ein Unterstrich ( \_ ) bedeutet, dass es eine Variante gibt, in der dieser Laut überhaupt nicht vorkommt. Es umkreist die richtige Variante und streicht die falsche durch. Anschließend schreibt es das Wort auf die Linie dahinter und spricht wiederum „übertrieben deutlich“ mit.

**Abbildung 14**

Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LD\_4)

**LD\_4**

\* T o ch t (er,a) \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

\* R o ll (a,er) \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

\* M u tt (er,a) \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

\* Sch au (er,a) \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

---

① \* J ä g e r \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

② \* T ä t e r \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

③ \* M ö b e l \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

---

④ \* F e n s t e r \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

⑤ \* s au e r \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

⑥ \* K l ä g a \_\_\_\_\_  
 \* \* \* \* \*

Die Bearbeitung des zweiten und dritten Blocks unterscheidet sich lediglich dadurch, dass die beiden Varianten nicht mehr angezeigt werden und infolge dessen keine Entscheidung für eine Variante erfolgen muss. Nachdem der zweite Block vom Kind bearbeitet wurde, entscheidet es, welches Wort sich von den beiden anderen unterscheidet und markiert dies durch ein Kreuz durch die Zahl am linken Seitenrand. Nachdem der dritte Block vom Kind bearbeitet wurde, entscheidet es, welches Wort falsch geschrieben wurde und markiert dies durch ein Kreuz durch die Zahl am linken Seitenrand.

**Lernziel LG**

Der wesentliche Unterschied der Übungen im Bereich LG zu denen im Bereich LD besteht darin, dass das Augenmerk auf spezifischen Laut-Graphem-Verbindungen liegt. Allerdings

unterscheiden sich die Abfolgen zwischen den Lernbereichen LD und LG nicht. Daher sei an dieser Stelle auf die entsprechenden Hinweise für LD verwiesen.

**Abbildung 15**

Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel LG\_2)

**LG\_2**

\* S \* e \* l \* t \* e \* n \* h \* [ei,ai] \* t \_\_\_\_\_

\* F \* l \* [ai,ei] \* ß \_\_\_\_\_

\* K \* r \* [ai,ei] \* s \_\_\_\_\_

\* sch \* r \* [ai,ei] \* b \* e \* n \_\_\_\_\_

---

① \* sch \* m \* ei \* ß \* e \* n \_\_\_\_\_

② \* L \* au \* s \_\_\_\_\_

③ \* pf \* ei \* f \* e \* n \_\_\_\_\_

---

④ \* s \* p \* ai \* s \* e \* n \_\_\_\_\_

⑤ \* r \* ei \* ß \* e \* n \_\_\_\_\_

⑥ \* p \* r \* ei \* s \* e \* n \_\_\_\_\_

**Lernziel WA**

Das Kind schreibt zwei Hilfsörter in die mit ❶ und ❷ gekennzeichneten Felder. Das erste Hilfswort (❶) ist bei Verben die Grundform (z.B. gehen), bei Adjektiven die ungesteigerte Form (z.B. groß) und bei Nomen die Einzahl (z.B. Haus). Das zweite Hilfswort (❷) ist bei Verben die dritte Person Singular (z.B. geht), bei Adjektiven die gesteigerte Form (z.B. größer) und bei Nomen die Mehrzahl (z.B. Häuser).

## Abbildung 16

Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel WA\_1)

WA_1				
[G,g]eschenk	Mzb	V.	k.	①
	beu.	A.		②
	stei.	N.	g.	
[l,L]achs	Mzb	A.	g.	①
	stei.	N.		②
	beu.	V.	k.	
[l,L]aus	stei.	V.	g.	①
	Mzb	A.		②
	beu.	N.	k.	
[P,p]reis	beu.	N.	k.	①
	stei.	A.		②
	Mzb	V.	g.	

---

①	Arzt	Mzb	beu.	stei.	k.	
		V.	N.	A.	g.	
②	Hengst	beu.	stei.	Mzb	g.	
		N.	A.	V.	k.	
③	heiß	Mzb	stei.	beu.	k.	
		N.	V.	A.	g.	

---

④	anfang	beu.	Mzb	stei.	g.	
		A.	N.	V.	k.	
⑤	Hase	beu.	Mzb	stei.	k.	
		A.	N.	V.	g.	
⑥	Art	Mzb	stei.	beu.	g.	
		N.	V.	A.	k.	

Anschließend prüft das Kind, ob es das Wort gerade gesteigert, gebeugt oder die Mehrzahl gebildet hat und kreuzt den entsprechenden Kasten an („stei.“, „beu.“, „Mzb.“). Danach legt es fest, ob das Wort ein Nomen, ein Verb oder ein Adjektiv ist („N.“, „V.“, „A.“) und kreuzt auch hier den entsprechenden Kasten an. Abschließend trifft es eine Entscheidung, ob das Wort deswegen groß („g.“) oder klein („k.“) geschrieben werden muss und kreuzt auch hier den entsprechenden Kasten an. Der äußerst wichtige nächste Schritt besteht darin, dass das Kind nun noch einmal diesen Entscheidungsweg in einem vollständigen Satz wiederholen soll, z.B. „Dieses Wort kann ich steigern, deswegen ist es ein Adjektiv, deswegen muss ich es klein schreiben.“ Lehrkräfte werden angehalten darauf zu achten, dass das Kind diesen Schritt

tatsächlich vollzieht. Anschließend soll das Kind die falsche Variante durchstreichen und die korrekte umkreisen. In den Blöcken zwei und drei sollen die Hilfsörter nicht mehr aufgeschrieben, sondern nur noch gedacht oder (besser) gesagt werden. Außer der veränderten Aufteilung der Kästen ändert sich ansonsten im Vergleich zu Block eins lediglich, dass das Wort erst am Ende der Bearbeitung auf die Linie geschrieben werden soll. Nach der Bearbeitung des zweiten Blocks soll das Kind festlegen, welches Wort sich von zwei anderen Wörtern unterscheidet und dieses entsprechend markieren. Nach der Bearbeitung des dritten Blocks soll das Kind festlegen, welches Wort falsch geschrieben ist und dieses entsprechend markieren.

### **Lernziel A**

Auch bei den Übungen zum Lernziel A soll das Kind zunächst die beiden Hilfsörter (HW1 und HW2) notieren. Anschließend soll es bei beiden Wörtern den Wortstamm umkreisen. Sollte es innerhalb des Wortstamms Ausspracheunterschiede geben (z.B. bei Hundu und Hunde), soll das Kind diese Stelle unterstreichen und das Kästchen „Unterschied?“ ankreuzen.

Nun soll das Kind das Wort korrekt aufschreiben, die falsche Variante durchstreichen und die richtige umkreisen. Wie in allen anderen Lernbereichen auch, unterscheidet sich der zweite und dritte Block vom ersten darin, dass ab hier keine Entscheidungen über Varianten mehr getroffen werden müssen. Zudem sollen ab hier die Hilfsörter nicht mehr aufgeschrieben, sondern nur noch gedacht oder (besser) gesprochen werden. Ansonsten bearbeitet das Kind die folgenden Wörter nach dem bereits bekannten Schema.

**Abbildung 17**

Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel A\_1)

<b>A_1</b>	Fein[t,d]	HW1 _____ HW2 _____
		Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
	Han[t,d]	HW1 _____ HW2 _____
		Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
	Klei[d,t]	HW1 _____ HW2 _____
		Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
	Sie[b,p]	HW1 _____ HW2 _____
		Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
<hr/>		
①	Gurt	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
②	Mond	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
③	Hund	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
<hr/>		
④	gelb	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
⑤	schräk	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>
⑥	Glied	Unterschied? richtig: <input type="checkbox"/>

**Lernziel D**

Das Kind schreibt zunächst das erste Hilfswort (HW1) auf (siehe Erläuterungen zu WA). Auf dieses Hilfswort wendet das Kind die sogenannte Zwei-Kästchen-Technik an: Dabei wird das Wort bis zum ersten betonten Vokal geschrieben und anschließend zwei Kästchen oder Unterstriche gemalt (z.B. <versalzen> → versa \_\_ oder <rennen> → re \_\_ oder <fluten> → flu \_ \_).



Abbildung 18

Generalisierungs- und Rätselübung (Beispiel zum Lernziel D\_2)

<b>D_2</b>		
	HW1	
schw[m,mm]en	2-K.T.	richtig:
	HW1	
Gu[mm,m]i	2-K.T.	richtig:
	HW1	
Go[t,tt]	2-K.T.	richtig:
	HW1	
le[k,ck]er	2-K.T.	richtig:
<hr/>		
① Nutzen	HW1 > 2-K.T.	richtig:
② halten	HW1 > 2-K.T.	richtig:
③ schützen	HW1 > 2-K.T.	richtig:
<hr/>		
④ Bas	HW1 > 2-K.T.	richtig:
⑤ schaffen	HW1 > 2-K.T.	richtig:
⑥ knicken	HW1 > 2-K.T.	richtig:

Ist der betonte Vokal kurz gesprochen, schreibt das Kind in den ersten Kasten ein Punkt, ist dieser Vokal lang gesprochen, schreibt es hingegen einen Pfeil, z.B. versa • \_ , re • \_ , flu ➤ \_ . Falls der Vokal lang gesprochen wird, soll das Kind den nächsten Kasten durchstreichen. Andernfalls soll es prüfen, wie viele der beiden hörbaren Folgelaute Konsonanten sind. Die entsprechende Anzahl schreibt es in den zweiten Kasten, z.B. versa • 2 , re • 1 , flu ➤ X . Nur bei der Kombination • 1 muss der Folgekonsonant verdoppelt werden, andernfalls *darf er nicht* verdoppelt werden. Nun schreibt das Kind das Wort bis zum Ende. Nachfolgend schreibt es das Wort noch einmal korrekt in das entsprechende Feld, streicht die falsche Variante durch und umkreist die korrekte Variante. Im Block zwei und drei soll das Kind das Hilfswort 1 nicht mehr aufschreiben, sondern denken oder (besser) sprechen und in diesem Moment den Kasten

„HW1“ ankreuzen. Ansonsten unterscheiden sich diese Blöcke nicht von dem ersten. Wie in den anderen Übungen auch soll das Kind nach Beendigung eines Blocks festlegen, welches Wort sich von zwei anderen Wörtern unterscheidet (Block 2), bzw. welches Wort falsch geschrieben ist (Block 3).

#### *Schritt 4*

Nachdem das Kind die Generalisierungsübung bearbeitet hat, schlägt das Kind das Heft wieder um und widmet sich dem personalisierten Text (*ABBILDUNG 19*). Mit den beiden Textübungen wird die Ebene der Einzelworte verlassen. Auch wenn der *Textinhalt* bei den inTex-Übungen in der Regel grundsätzlich keine besondere Relevanz hat (die Aufmerksamkeit soll auf die orthografischen Prinzipien fokussiert sein), so ist in einigen Fällen der Satzkontext relevant für die Schreibung von Wörtern, z.B. Lesen vs. lesen.

Das Kind liest den Text einmal vollständig durch und unterstreicht während des Lesens alle Wörter, in denen eckige Klammern vorkommen, mit derselben Farbe .

**Abbildung 19**

Personalisierter Text für die beiden Textübungen (Beispiel des Lernziels D\_2)

Testgruppe	D_2
<i>Arno Nym</i>	
Am ersten Tag der So[mm,m]erferien macht sich Arno mit	
einem Freund auf den Weg zum Strand. Beide halten	
eine Schaufel in der Hand und freuen sich auf den Tag	
am Strand. Endlich angeko[mm,m]en, beginnen sie sofort	
zu budeln. Beide sind kaum noch zu sehen, de[n,nn] vor	
ihnen liegt ein riesiger Berg aus Sand. Das ist die größte	
Burg, die Arno jemals gebaut hat. Sie verzieren noch den	
Rand der Burg mit Muscheln und drü[ck,k]en den übrigen	
Sand mit der Hand fest. Doch plötzlich kommt Wind auf	
und beide glauben, die Burg würde einstürzen. Aber sie	
haben gute Arbeit geleistet und die Burg hält.	

*Schritt 5 - Entscheidungsübung*

Das Kind bearbeitet jedes dieser unterstrichenen Worte, indem es (1.) die jeweils falsche Variante durchstreicht, (2.) die richtige Variante umkreist und (3.) dieses Wort korrekt auf die nächste Seite überträgt (unter der Überschrift: „Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:“, siehe *ABBILDUNG 20*).

In dieser ersten Textübung (=Entscheidungsübung) geht es demnach darum, dass das Kind aus zwei Varianten die korrekte auswählen soll. Wichtig zu bemerken ist, dass es auch in der Lage ist, diese Entscheidung treffen zu *können*, weil es in den vorhergehenden Schritten die erforderlichen Rechtschreibstrategien bereits eingeübt hat. Es braucht demnach nicht zu raten. Mit dem Unterstreichen der Wörter soll sowohl die Aufmerksamkeit als auch strukturiertes

Arbeiten trainiert werden, da es manchen Kindern schwerfällt, einen Text aufmerksam von oben-links nach unten-rechts durchzugehen und sie stattdessen ins „Springen“ geraten. Bedingt durch die Anordnung der Übungselemente auf dem inTex-Heft wird ein Umblättern erforderlich. Dies kommt einer Abschreibübung gleich, bei der das Kind die getroffene Wahl, z.B. das <äu> in <Mäuse>, im Sinn behalten muss und nicht einfach „kopieren“ kann.

### Abbildung 20

Lösungsseite für Textübungen in den inTex-Heften

**Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:**

-----

-----

-----

-----

**Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:**

-----

-----

### Schritt 6 – Korrekturübung

Falls in dem Text Falschreibungen vorkommen, liest das Kind den Text *erneut* vollständig durch. Während des Lesens markiert es nun mit der zweiten Farbe alle Wörter, die aus seiner Sicht falsch geschrieben sind. Die Falschreibung bezieht sich dabei immer nur auf die jeweils trainierte Rechtschreibfähigkeit (z.B. Doppelkonsonanz).

Das Auffinden von Fehlern, auch als Korrekturkompetenz bezeichnet, fällt erfahrungsgemäß vielen schwächeren Schreibern vergleichsweise schwer, stellt jedoch gerade für diese eine wichtige Hilfestellung dar. Bei der Konzeption von Korrekturübungen besteht das Problem, dass eine Verwirrung durch die fehlerhaften Schreibungen möglichst vermieden werden soll. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die beiden Textübungen nicht in einem gemeinsamen Schritt, sondern nacheinander bearbeitet werden. Zudem soll die Aufmerksamkeit zuvor explizit auf die Korrekturaufgabe, also auf das Finden von Fehlern ausgerichtet werden. Dies wird bei der Bearbeitung der inTex-Übungen realisiert, indem das Kind einen neuen Stift (den „Fehlerstift“) zur Hand nimmt.

#### *Schritt 7*

Das Kind bearbeitet jedes dieser unterstrichenen Worte, indem es dieses Wort korrekt auf die nächste Seite überträgt (unter der Überschrift: „Wörter, die im Text falsch geschrieben sind.“, siehe *ABBILDUNG 20*).

#### *Schritt 8*

Das Kind soll in diesem Schritt eine Selbstüberprüfung seiner eigenen Leistung vornehmen (siehe *ABBILDUNG 21*). Die Punkte ergeben sich aus der Summe der drei Aufgaben im Heft: (a) richtige Entscheidungen treffen (b) falsch geschriebene Wörter finden und verbessern und (c) die Generalisierungsübung. Das Kind vergleicht seine Lösung mit den Lösungen auf der Rückseite des Hefts. Um ein Punkt zu erhalten reicht es aus, wenn der Buchstabe, bzw. das Graphem in der Klammer korrekt ist. Jedes in diesem Sinne richtige Wort wird durch ein X markiert (|O|). Um die Punktzahl aus der Generalisierungsübung zu ermitteln prüft das Kind, ob seine Lösung(en) mit den beiden angegebenen Nummern übereinstimmt (z.B. ② & ④). Für jede Übereinstimmung erhält das Kind einen Punkt. Abschließend zählt das Kind alle Punkte zusammen und umkreist diese Zahl zusammen mit der Angabe der schwarzen Punkte am rechten Bildrand, z.B. 7 ⑨. Diese schwarze Zahl ist unabhängig von der verwendeten Übung oder dem zugrunde liegenden Text, weshalb sie für Vergleiche oder zur Dokumentation von Entwicklungen verwendet werden kann (siehe *ABBILDUNG 21*).

**Abbildung 21**

Seite zur Selbstüberprüfung in den inTex-Heften (Beispiel)

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:		Wortübung	1	2
<input type="checkbox"/>	So(mm)erferien	<input type="checkbox"/> ②	2	3
<input type="checkbox"/>	angeko(mm)en	<input type="checkbox"/> ④	3	4
<input type="checkbox"/>	de(nn)		4	5
<input type="checkbox"/>	drü(ck)en		5	7
<input type="checkbox"/>	begi(nn)en		6	8
<input type="checkbox"/>	bu(dd)eln		7	9
			8	10

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittel deine Punkte

*Die Aufgaben der Lehrkraft, während die Kinder die inTex-Übungen bearbeiten*

Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Übungshefte, indem sie die Kinder abwechselnd bei der Lösung der Aufgaben beobachtet. Dabei achtet sie bspw. darauf, ob die Kinder die Abfolgen der Übungsbearbeitung einhalten, ihre jeweiligen Handlungsschritte leise verbalisieren und gibt ggf. korrigierende Rückmeldungen. Gemäß der ‚ENTER-Methode‘ (S. - 111 -) richtet die Lehrkraft ihren Fokus auf die Detektion erwünschter Verhaltensweisen, z.B. demonstrierte Methodenkompetenz. Falls die Lehrkraft ein Verhalten beobachtet, welches sie positiv hervorheben möchte, informiert sie den „LW“ (vgl. S. - 94 -). Der „LW“ lässt dem entsprechenden Kind die Rückmeldung in Form eines beschreibenden Lobes (vgl. ‚Methode des beschreibenden Lobens‘, S. - 107 -) zukommen.

*Durchführung von Abschlussdiktaten*

Auch wenn die Bearbeitung der inTex-Übungen der wesentliche Bestandteil des Ablaufschritts 7 darstellt, fällt auch die Durchführung von Abschlussdiktaten in diesen Ablaufschritt. Diese Tests werden jeweils dann durchgeführt, wenn geprüft werden soll, ob ein Kind über eine ausreichende Sicherheit im Hinblick auf die trainierte Kompetenz verfügt und deswegen mit der Bearbeitung seines nächsten Lernziels beginnen soll (vgl. *„Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“*, S. - 83 -). Bei diesen Abschlusstests handelt es sich um zu den jeweiligen Lernzielen gehörende Diktate, in denen die aktuell trainierten Rechtschreibstrategien besonders häufig angewendet werden können (vgl. *„Abschlussdiktate“*, S. - 142 -). Diese Diktate können dem Kind entweder von der Lehrkraft oder einem Mitschüler, diktiert werden, der über die entsprechende Vorlesekompetenz verfügt. Seit Anfang 2016 besteht dabei die Möglichkeit, dass sich das Kind den Text von einem MP3-Player, Mobiltelefon oder Tablet vorlesen lässt (vgl. *„Digitale Abschlussdiktate“*, S. - 146 -). Unabhängig davon, wer den Text letztlich diktiert, ist das Vorgehen dabei wie folgt:

1. Die Lehrkraft druckt das zum aktuellen Lernziel gehörende Diktat sowie ein liniertes Schreibpapier aus. Alternativ lädt es die entsprechende Datei auf das vorhandene Abspielgerät.
2. Das Kind erhält das linierte Schreibpapier im Format DIN-A4. Die Lehrkraft erklärt dem Kind, dass es immer in der nächsten Zeile weiterschreiben soll, sobald sie „nächste Zeile“ sagt.
3. Die Lehrkraft liest das Diktat im Ganzen vor und klärt anschließend ab, ob das Kind die *Bedeutungen* aller Wörter (nicht deren *Schreibungen*) kennt und bespricht ggf. die unklaren Wortbedeutungen. Im Fall der Audiodiktate weist die Lehrkraft das Kind an, zunächst den gesamten Text in voller Länge anzuhören und unbekannte Begriffe zu notieren, um diese anschließend mit ihr zu klären.
4. Anschließend diktiert die Lehrkraft Zeile für Zeile. Den Wechsel zu einer neuen Zeile kündigt sie mit den Worten „nächste Zeile“ an. Dabei diktiert die Lehrkraft die Wörter in möglichst normaler Aussprache, also weder syllabierend, noch „übertrieben deutlich“. Damit diesem Verfahren möglichst die maximale Leistungsfähigkeit des Kindes ermittelt werden soll, richtet sich die Diktiergeschwindigkeit nach den Anforderungen des jeweiligen Kindes. Im Fall der Verwendung der Audiodiktate entscheidet das Kind selbst über die Häufigkeit von Wiederholungen. Jeder Track entspricht dabei einer Zeile.

5. Die Lehrkraft achtet darauf, dass das Kind die Zeilenumbrüche einhält. Satzzeichen können, müssen aber nicht mitdiktiert werden.
6. Wenn die Lehrkraft am Ende des Textes angekommen ist, soll das Kind den Schreibstift weglegen und zur Korrektur einen anderen Stift zur Hand nehmen.
7. Nun liest die Lehrkraft den Text erneut im Ganzen vor. Dabei überprüft das Kind, ob es beim Schreiben Wörter oder Satzteile vergessen hat oder versehentlich Wörter gegen andere Wörter ausgetauscht hat. Bei Verwendung der Audiodiktate gibt das Kind das Abspielgerät nach diesem Schritt an die Lehrkraft ab.
8. Abschließend erhält das Kind die Gelegenheit, eigene Korrekturen mit dem Korrekturstift vorzunehmen. Über die Dauer der Korrekturphase entscheidet das Kind. Allerdings rät die Lehrkraft dem Kind, dass es sich ausreichend Zeit hierfür nehmen sollte.

Um die Auswertung der Abschlussdiktate zu erleichtern, wurde ein ökonomisches Verfahren entwickelt, welches im Abschnitt *TESTAUSWERTUNG* (S. - 145 -) beschrieben wird.

#### Materialien

*„inTex-Übungen“* (S. - 128 -), *„Umschlagmappe“* (S. - 129 -), *„Abschlussdiktate“* (S. - 142 -), *„Digitale Abschlussdiktate“* (S. - 146 -), *„PC-Anwendung Förderassistent“* (S. - 149 -)

#### Hintergründe und Ziele

Auch im Hinblick auf die inTex-Übungen gelten wesentliche der bereits im Zusammenhang mit der Wortlistenübung dargestellten theoretischen Überlegungen. Sie wurden mit dem Ziel entwickelt, innerhalb eines universellen Designs (vgl. Kossow, 1972) die individuelle Verfestigung von spezifischen Schreibstrategien anhand visueller Lösungsalgorithmen zu ermöglichen. Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass die meisten deutschsprachigen Programme keine ausreichend breite Auswahl an derartigen spezifischen und selbstinstruktiven Übungsmaterialien zur Verfügung stellen, mit denen auch längerfristig individualisiert werden kann (Faber, 2005). Diesem Hinweis sollte (unter Nutzung der technischen Möglichkeiten zur automatisierten computerbasierten Generierung solcher Übungen) mit den inTex-Übungen begegnet werden. Durch die vorgegebene (und unabhängig vom jeweiligen Lernziel universelle) Bearbeitungsreihenfolge soll einerseits sichergestellt werden, dass die Kinder ein genaues Verständnis von ihrem jeweiligen Lernziel entwickeln. Andererseits dient dies dem Ziel strukturierter und störungsfreier Abläufe, von denen insbesondere leistungsschwächere Kinder (vgl. Cronbach & Snow, 1977; Reinmann & Mandl, 2006). Der Nutzen der hier ebenfalls realisierten Möglichkeiten zur eigenständigen Selbstüberprüfung wurde innerhalb der



vorliegenden Arbeit an verschiedenen Stellen (etwa im Zusammenhang mit Selbstregulationsprozessen oder der Förderung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation) dargestellt. Im Rahmen der Entwicklung der inTex-Übungen wurde zudem der Versuch unternommen, das Prinzip der unmittelbaren Rückmeldung umzusetzen, diese Rückmeldungen jedoch von der Lehrkraft zu entkoppeln. Die Leistungsrückmeldungen durch die Interventionsleiter werden etwa im Rahmen des Rostocker Trainings (vgl. Kossow, 1972) als wesentliche Begründung für kleine Lern- und Fördergruppen genannt.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

##### *Bekannte Herausforderungen bei der Arbeit mit den inTex-Übungen*

1. Eine große Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, die Kinder zu einer genauen Einhaltung der Abläufe anzuhalten. Kinder erweisen sich häufig als "Effizienzexperten", denen daran gelegen ist, möglichst viele Übungen in möglichst kurzer Zeit zu bearbeiten. Um dies zu erreichen, nutzen sie in der Folge "Abkürzungen", von denen in den inTex-Übungen zahlreiche gefunden werden können. Abkürzungen bestehen bspw. darin, dass Kinder die beiden Textübungen parallel bearbeiten, die Generalisierungsübung spaltenweise statt zeilenweise bearbeiten (z.B. zuerst alle Kästchen in einer Spalte ankreuzen), die Handlungsschritte der Lösungsalgorithmen nicht verbalisieren oder während des Schreibens nicht pilotierend mitsprechen. Gerade das synchrone Mitsprechen während des Schreibens ist jedoch ein zentraler Bestandteil der meisten Übungen (vor allem im Bereich der alphabetischen Strategien LD und LG) und besonders hilfreich zur Fehlervermeidung. Dennoch empfinden dies manche Kinder als unangemessen für ihr Alter und versuchen es daher zu vermeiden. Auch wenn diese „Abkürzungen“ qualitativ von "Schummeln" abzugrenzen sind (siehe nächster Abschnitt), müssen sie so konsequent wie möglich verhindert werden, um zu realistischen Kompetenzeinschätzungen zu gelangen. Die Lehrkraft kann solchen Entwicklungen entgegenwirken, indem sie sich als sehr präsent zeigt und die Kinder häufig bei der Lösung der Aufgaben beobachtet. Einerseits werden dadurch solche Abkürzungsbemühungen bereits im Vorhinein verhindert, andererseits erhält die Lehrkraft hierdurch Einblicke in die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung und kann daher ggf. direkte korrigierende Rückmeldungen geben. Falls die Lehrkraft beobachtet, dass ein Kind mit solchen Abkürzungen arbeitet, sollte es dieses darauf hinweisen, dass dies nicht hilfreich für das Kind wäre und aus diesem Grunde auch nicht legitim sei.

2. Von diesen Abkürzungen zu unterscheiden ist das "Schummeln". Unter Schummeln wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass Kinder diejenigen Informationen, die für die Selbstevaluation zur Verfügung gestellt werden, nutzen, um die maximale Punktzahl zu erreichen, bspw. indem sie auf der Rückseite nachschauen, welche Wörter im Text falsch geschrieben sind und diese dann im Text selbst nach den Bearbeitungsregeln bearbeiten. Zwar sind bereits durch die Gestaltung der Materialien einige Maßnahmen getroffen worden, mit denen dieses Verhalten eingeschränkt werden soll. So wurden die Umschlagmappen bspw. so konstruiert, dass durch das Einheften der inTex-Übungen schummeln (etwas) erschwert wird. Dennoch ist es nicht möglich, dieses Verhalten über derartige strukturelle Maßnahmen gänzlich zu verhindern. Sobald dieses Verhalten beobachtet wird, sollte die Lehrkraft daher sofort ein Gespräch unter vier Augen ankündigen oder, falls möglich, direkt mit dem Kind führen. In diesem Gespräch weist sie das Kind darauf hin, dass es sich mit einem solchen Verhalten nur „selbst betrüge“ und dass spätestens im Abschlussdiktat auffallen würde, dass das aktuelle Lernziel in Wahrheit noch nicht erreicht wurde. Darüber hinaus kann in einem solchen Gespräch die Eigenverantwortung des Kindes für den eigenen Lernprozess reflektiert werden, etwa indem die Lehrkraft ihr eigenes Rollenverständnis mitteilt.
3. Ein anderes bekanntes Problem besteht darin, dass sich Kinder kritisch darüber äußern, dass sie immer dieselben Arten von Übungen bearbeiten sollen. Da sie in der Regel die komplexen Gründe für die Verwendung von nur *einer* Übungsart nicht nachvollziehen können, kann stattdessen am *Beispiel des Hanteltrainings* erklärt werden, dass auch dort immer die gleiche Bewegung mit derselben Hantel gemacht werden müsse, um „richtige Muskeln zu bekommen.“ Diese Erklärung hat sich in der Praxis bewährt.
4. Ein weiteres Problem besteht in dem Umgang mit der von Kindern geäußerten Bitte um Hilfestellungen. Dabei können drei Situationen unterschieden werden: (1) Wenn die Lehrkraft den Eindruck hat, dass das Kind das Problem grundsätzlich auch alleine lösen könnte, auch wenn dies unter Umständen viel Zeit in Anspruch nehmen würde, sollte die Lehrkraft das Kind *nicht* unterstützen, sondern es stattdessen an seine Wahlmöglichkeiten erinnern, eine Pause zu machen oder das Übungsheft mit reduzierter Punktzahl abzugeben. Dies betrifft typischerweise die Bitten von Kindern, sie bei der Suche nach weiteren falsch geschriebenen Wörtern im Text zu unterstützen. (2) Kommt die Lehrkraft zu der Auffassung, dass ein Kind mit der Bearbeitung einer bestimmten Rechtschreibstrategie überfordert ist, sollte überprüft werden, ob eine Anpassung des aktuellen Lernziels

- erforderlich ist. (3) Ist die Situation hingegen derart, dass ein Kind noch nicht verstanden, *wie* eine Aufgabe bearbeitet werden soll, also nicht über die erforderliche Methodenkompetenz verfügt, sollte die Lehrkraft das Kind umfassend unterstützen.
5. Schließlich stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte damit umgehen sollen, wenn sie beobachten, dass die Kinder während der Bearbeitung ihrer Übungen Fehler machen. Auch hier sollten die Arten der Fehler unterschieden werden. (1) Handelt es sich um Fehler, die auf mangelnde Methodenkompetenz zurückzuführen sind, sollte die Lehrkraft eine korrigierende Rückmeldung geben. (2) Handelt es sich hingegen um einen Fehler, der auf Unsicherheiten bei der aktuell trainierten Rechtschreibstrategie hinweist, sollte die Lehrkraft keine Rückmeldung geben, da das Kind eine entsprechende Rückmeldung in Zuge der Selbstüberprüfung erhält. (3) Handelt es sich schließlich um einen Fehler, der auf Unsicherheiten bei anderen, noch nicht bearbeiteten Rechtschreibstrategien hindeutet, sollte die Lehrkraft dem Kind ebenfalls zunächst keine Rückmeldung darüber geben. In diesem Fall kann sie das Kind jedoch bitten, nach der Bearbeitung der Übung das fehlerhafte Wort erneut korrekt abzuschreiben.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

DIREKTE INSTRUKTION (vgl. S. 95), FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS (vgl. S. 102), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KELLERS PERSONALISIERTES INSTRUKTIONSSYSTEM (vgl. S. 94), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), LEHREN VON STRATEGIEN (vgl. S. 95), MASTERY-LEARNING (vgl. S. 93), ZIELE (vgl. S. 91)

#### **Ablaufschritt 8 - Wie war es heute? ("RCH", "LW", "M") berichten**

##### Beschreibung

Nachdem die Kinder in ‚Ablaufschritt 7‘ an ihren individuellen Lernzielen gearbeitet haben, wird mit dem ‚Ablaufschritt 8‘ die dritte und letzte Phase der Förderstunde eingeleitet. In dieser Phase wird die aktuelle Fördereinheit mit dem gedanklichen Blick auf die nächste Förderstunde konstruktiv nachbereitet. Konkret berichten dabei die drei Rolleninhaber (vgl. ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -) wie die Stunde aus der spezifischen Perspektive ihrer Rolle verlaufen ist und ob sich daraus Konsequenzen für die kommende Förderstunde ergeben. Die Reihenfolge der Berichte wird von der Lehrkraft festgelegt. Gegebenenfalls unterstützt die Lehrkraft die Rolleninhaber, indem sie ihnen vor dem Hintergrund der eigenen Beobachtungen und Erinnerungen gezielte Fragen stellt.

1. Der Ruhechef ("RCH") berichtet sowohl über die Arbeitsatmosphäre während der Stunde als auch darüber, wie die ‚Methode der stummen Aufforderung‘ (S. - 102 -) von der Lerngruppe umgesetzt worden ist. Falls es Störungen gegeben hat, soll der "RCH" von diesen berichten, ohne dabei jedoch Namen zu nennen (z.B. *"Dann ist ein Kind extra laut aufgestanden."*). In diesen Fällen wird der "RCH" aufgefordert, einen konstruktiven Hinweis für die kommende Förderstunde zu formulieren (z.B. *"Es wäre wichtig, beim nächsten Mal leise aufzustehen."*). Dabei kann er von der Lehrkraft unterstützt werden. Der "RCH" soll jedoch auch positive oder ausgebliebene negative Ereignisse erwähnen. Dazu zählt bspw., wenn die Methode der stummen Aufforderung einmal besonders gut umgesetzt worden ist, kein Kind beleidigt worden ist oder die Arbeitsatmosphäre im Allgemeinen gut gewesen ist. Sofern einzelne Kinder in diesen Hinsichten besonders positiv aufgefallen sind, sollen sie namentlich benannt werden.
2. Der Lichtwächter ("LW") berichtet insbesondere, wie gut die ‚Lichtregel‘ (S. - 73 -) eingehalten worden ist. Darüber hinaus erwähnt der "LW", wenn er im Verlauf der Stunde beobachtet hat, dass ein anderes Kind versucht hat, das Lernlicht zu verstellen oder häufig auf den Zähler geschaut hat. Auch der "LW" sollte dabei keine Namen nennen. Der "LW" wird aufgefordert, positive oder ausgebliebene negative Ereignisse zu berichten. Dabei könnte es sich etwa um eine allgemein gute Regeleinhaltung der Gruppe oder die Nennung bestimmter Kinder handeln, die sich im Hinblick auf die Lichtregel vorbildlich verhalten haben. Da der Anlass in diesem Fall eine positive Rückmeldung ist, soll der "LW" die entsprechenden Kinder namentlich nennen. Besonders im Fall von negativen Rückmeldungen, sollte immer ein entsprechender konstruktiver Hinweis für die nächste Stunde formuliert werden. Wenn bspw. ein Kind während der Stunde die bereits erreichte Arbeitszeit abgelesen hat, könnte ein entsprechender Hinweis lauten, dass diese Regelung in der nächsten Stunde noch stärker beachtet werden soll.
3. Der Manager ("M") gibt eine Rückmeldung dazu, wie die Stunde aus seiner speziellen Perspektive verlaufen ist. Aus dieser Sicht sind zwei Dimensionen besonders relevant: (a) Zeit / Struktur: Konnten alle Ablaufschritte in der richtigen Reihenfolge durchgeführt werden? Gab es in einem Ablaufschritt vermeidbare Verzögerungen? (b) Kooperation: Wie kooperativ haben sich die anderen Kinder verhalten? Haben sie an den verschiedenen Stellen die Auskünfte erteilt, die sie erteilen sollten? Haben sie nach der Bearbeitung der Hefte ihre erreichten Punktzahlen ohne explizite Erinnerung mitgeteilt? Wurde im ‚Ablaufschritt 5‘ während des Wartens gedrängelt, bis die Kinder ihre jeweiligen Werte

dem "M" mitteilen konnten? Ebenso wie bei dem "RCH" und dem "LW" sollten sowohl positive als auch negative Beobachtungen mitgeteilt werden und daraus Hinweise für die kommende Förderstunde abgeleitet werden. Auch für den "M" gilt, dass im Fall von positiven Rückmeldungen die Namen der Kinder erwähnt werden sollen, während im Fall von negativen Rückmeldungen diese nicht benannt werden sollen.

### Materialien

keine

### Hintergründe und Ziele

#### *Training der Reflexionsfähigkeit*

Die Reflexion von Arbeitsprozessen sowie die Berücksichtigung der eigenen Rolle in diesen Arbeitsprozessen bilden den Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Verbesserung dieser Arbeitsprozesse und zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten. Diese systematische Aufarbeitung von Situationen erweist sich jedoch, gerade für Kinder, noch sehr ungewohnt und soll daher mithilfe dieser Methode eingeübt werden.

#### *Training der Fähigkeit, konstruktive Kritik zu üben*

Die Fähigkeit, Kritik in einer Weise zu formulieren, dass sie als konstruktiv, also hilfreich, bzw. lösungsorientiert empfunden wird, ist für die Gestaltung von stabilen Beziehungen wichtig. Indem die Kinder aufgefordert werden, jeder Rückmeldung einen Hinweis für die kommende Förderstunde anzufügen, trainieren sie diese wichtige Fähigkeit gewissermaßen beiläufig.

#### *kontinuierliche Verbesserung der Prozesse innerhalb der Lerngruppe*

Eine direkte Folge der Umformulierung der Rückmeldungen zu der jeweils aktuellen Förderstunde in konstruktive, auf die kommende Stunde bezogene, Hinweise, besteht in der kontinuierlichen Verbesserung der verschiedenen Prozesse und Merkmale, die mit den drei sozialen Rollen verbunden sind. Dazu zählen u.a. das Arbeits- und Gruppenklima, die Einhaltung der verschiedenen Regeln und Ablaufschritte, die Dauer der einzelnen Ablaufschritte usw. Mit fortschreitender Dauer des Trainings sollen auf diese Weise das Lernen, die Abläufe und die Dynamiken innerhalb der Gruppe zunehmend besser organisiert und fortwährend optimiert werden. Die Lerngruppe soll sich selbst stetig hinzulernende Gemeinschaft verstehen. Zu den Mitgliedern dieser Gemeinschaft zählt auch die Lehrkraft. Dies impliziert, dass die Lehrkraft anerkennt, dass auch sie selbst noch hinzulernen kann und dies ggf. auch äußert.

#### *Dauerhafte Schärfung des Aufgabenprofils der sozialen Rollen*

Besonders in der Anfangsphase der Förderung, in der die sozialen Rollen gerade erst im Training etabliert werden, sind die mit ihnen verbundenen spezifischen Aufgaben und Perspektiven in der Regel noch nicht vollständig von den Kindern der Lerngruppe verinnerlicht worden. Obwohl alle Kinder ein entsprechendes Rollentraining absolvieren (vgl. *LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS*, S. - 170 -) zeigen die Erfahrungen, dass es eine bestimmte Zeit dauert, bis die Rollen so ausgefüllt werden, wie es seitens der Konzeption vorgesehen ist. Dieser Prozess wird durch die Maßnahme, dass die Rolleninhaber aus ihrer Rollenperspektive berichten sollen unterstützt, da auf diese Weise sowohl den Rolleninhaber selbst, als auch allen anderen Kindern der Lerngruppe regelmäßig vor Augen geführt wird, worin die Aufgaben und Perspektiven der verschiedenen sozialen Rollen bestehen.

#### *Erhöhung bzw. Aufrechterhaltung der Attraktivität der sozialen Rollen*

Der Aufrechterhaltung der Attraktivität der sozialen Rollen kommt eine hohe Bedeutung bei (vgl. S. - 95 -). Die Übernahme einer sozialen Rolle erscheint Kindern v.a. dann als attraktiv, wenn es durch die Rollenausübung aus der Gruppe herausragen kann, bzw. von anderen Kindern sowie der Lehrkraft positiv wahrgenommen wird. Weiterhin ist eine Voraussetzung für eine hohe Attraktivität der Rollenausübung, dass die soziale Rolle von den anderen Gruppenmitgliedern ernstgenommen wird. Indem die Rolleninhaber offiziell aufgefordert werden, zu der aktuellen Förderstunde Stellung zu beziehen, wird ihnen deutlich signalisiert, dass ihre Meinungen und ihre Beobachtungen als wertvoll betrachtet und ernstgenommen werden. Da jedoch nur sie, und nicht auch alle weiteren Kinder, nach ihrem Urteil und ihren Vorschlägen gefragt werden, ragen sie in gewisser Weise als Mandatsträger aus der Gruppe heraus. Dadurch wird die besondere Stellung der sozialen Rollen betont.

#### *Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas*

Die Rolleninhaber sollen nicht nur kritische Rückmeldungen geben, sondern sollen vor allem von beobachteten Situationen berichten, in denen etwas gut funktioniert hat oder etwas Erfreuliches geschehen ist. Durch die Rückmeldung von positiven Beobachtungen soll demnach eine positive Grundstimmung hergestellt werden, die sich auch auf die nachfolgende Trainingssitzung übertragen soll.

#### *Gründe für die Regelung, dass Namen bei negativen Rückmeldungen nicht genannt werden dürfen*

Wenn die Rolleninhaber von einem kritischen Ereignis berichten, bspw. dass ein Kind bewusst gegen Regel verstoßen hat, sollen sie hierbei den Namen des Kindes nicht nennen. Diese Regelung wurde aus zwei Gründen eingeführt:

### **Verhinderung von sozialer Etikettierung**

Mit dieser Regel soll verhindert werden, dass Kinder in eine Rolle des Regelbrechers geraten, von dem weitere zukünftige Regelbrüche zu erwarten sind. Im Etikettierungsansatz (engl. Labeling-Approach) wird beschrieben, dass regelabweichendes Verhalten einer Person häufig zunächst sozial zugeschrieben wird (primäre Abweichung), woraufhin die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich diese Person in der Folge tatsächlich regelabweichend verhält, was als sekundäre Abweichung bezeichnet wird (vgl. Colman-Brown, 2010; Dotter & Roebuck, 1988; vgl. Holtappels, 1997).

Ebenfalls relevant in diesem Zusammenhang ist der Pygmalioneffekt (Brophy, 1986), der eine ähnliche Aussage tätigt. Diese soziale Etikettierung oder die Bildung lernhinderlicher Erwartungen sollten demnach vermieden werden.

### **Reduzierung der Wahrscheinlichkeit von Konflikten**

Indem die Namen der Kinder im Fall von kritischen Berichten nicht genannt werden dürfen, werden konflikthafte Auseinandersetzungen im Vorhinein verhindert, oder zumindest in ihrer Wahrscheinlichkeit reduziert. Bevor diese Regel eingeführt wurde, konnte regelmäßig beobachtet werden, dass die Nennung des Namens eines Kindes direkt zu starkem Rechtfertigungsdruck bei dem angesprochenen Kind führte. Diese Rechtfertigung ließ den Konflikt jedoch häufig (erneut) eskalieren. Unter diesen Voraussetzungen war es in der Folge kaum noch möglich, konstruktiv mit der beschriebenen Situation umzugehen. Auch wenn durch die Vermeidung der Namensnennung dieses Problem nicht vollständig gelöst werden kann, da sich auch nicht direkt angesprochene Kinder angesprochen fühlen können, soll durch diese Regel ein Beitrag zu einer Reduzierung von Konflikten geleistet werden.

(ergänzende) Durchführungshinweise

Vorab soll bemerkt werden, dass die Aufgabe, die Förderstunde im Hinblick auf spezifische Fragestellungen zu analysieren und aus den Ergebnissen konstruktive Hinweise für die kommende Förderstunde abzuleiten, selbst für Erwachsene anspruchsvoll sein kann. In der Regel benötigen die Kinder daher deutliche Unterstützung durch die Lehrkraft. Diese Unterstützung kann auf vier Ebenen stattfinden:

*Unterstützung während der Stunde bei der Beobachtung von Ereignissen*

Damit die Kinder im achten Ablaufschritt Rückmeldungen geben können, müssen sie während der Förderstunde entsprechende Situationen registriert haben. Dies fällt manchen Kindern schwer. Die Lehrkraft unterstützt die Rolleninhaber, indem sie während der Stunde auf entsprechende Situationen hinweist und ggf. im ‚Ablaufschritt 8‘ daran erinnert.

*Unterstützung bei der Auswahl von erwähnenswerten positiven Ereignissen*

Die Lehrkraft behält im Blick, dass auch ausreichend positive Berichte mitgeteilt werden. Insbesondere, wenn die Rolleninhaber während einer Stunde kaum etwas zu tun hatten, weil es bspw. kaum Störungen oder Regelabweichungen gegeben hat, geben sie manchmal an, nichts berichten zu können. Die Lehrkraft sollte das Kind in diesem Fall auffordern, diese Information, dass sich bspw. alle Kinder gut an die Lichtregel gehalten haben, in Form eines positiven Berichts zu formulieren.

*Unterstützung bei der Formulierung der Rückmeldung und der konstruktiven Hinweise*

Sowohl die angemessene Formulierung von Rückmeldungen, als auch die Ableitung von konstruktiven Hinweisen, kann für Kinder herausfordernd sein. Gerade bei kritischen Rückmeldungen unterstützt die Lehrkraft das Kind dabei, Formulierungen zu finden, die nicht als Angriff gegen ein bestimmtes Kind verstanden werden können, sondern sachlich und beschreibend sind. Im Hinblick auf die Ableitung und Formulierung von konstruktiven Hinweisen, sollte die Lehrkraft das Kind durch Fragen anleiten, angemessene Formulierungen zu finden (z.B. *„Was genau soll beim nächsten Mal anders gemacht werden?“*). Für Kinder kann es eine Hilfestellung darstellen, wenn sie alle konstruktiven Hinweise mit den Worten *„Beim nächsten Mal...“* beginnen müssen, da dies beinahe zwingend zu einer konstruktiven Formulierung führt.



### *Unterstützung bei der Vermeidung von Konflikten*

Die Rückmeldung von kritischen Berichten birgt Konfliktpotenziale. In der Regel geht es in diesen Auseinandersetzungen darum, wie bestimmte Situationen gewesen sind und wer welche Rolle in diesen Situationen hatte. Insbesondere besteht häufig Uneinigkeit in der Frage, wer an etwas *schuld* gewesen sei. Auch wenn die Wahrscheinlichkeit von Konflikten über die Regelung, dass die Namen der „Verursacher“ nicht genannt werden dürfen, reduziert wird, kann die Entstehung solcher Konflikte letztlich nicht gänzlich verhindert werden. Falls sich ein solcher Konflikt andeutet, ist zunächst Sorge dafür zu tragen, dass der Rolleninhaber nicht in diesen Konflikt verwickelt wird. In diesen Situationen ist die Unterstützung des Kindes durch die Lehrkraft besonders entscheidend. Die Lehrkraft sollte solche Debatten sofort unterbrechen und gegebenenfalls auf den nächsten Ablaufschritt verweisen, in dem die Rolleninhaber von der Lehrkraft eine Rückmeldung zu ihrer Rollenausübung erhalten (z.B. *„Unsere Lichtwächterin hat die Situation so in ihrer Erinnerung. Du hast sie dagegen anders in Erinnerung. Aber der Bericht der Lichtwächterin steht jetzt nicht zu Diskussion. Wenn du dich ungerecht behandelt fühlst, kannst du mir das gleich im nächsten Schritt mitteilen und ich überlege dann, wie ich damit umgehen werde.“*). Auf diese Weise würde der Rolleninhaber „aus der Schusslinie“ gebracht.

Abschließend soll der Umgang mit Situationen thematisiert werden, in denen sich die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrkraft deutlich von denen der Rolleninhaber unterscheiden. Dies wäre bspw. der Fall, wenn der „RCH“ berichtet, dass in der aktuellen Förderstunde eine ausgezeichnete Arbeitsatmosphäre vorgeherrscht habe, während die Lehrkraft zahlreiche Situationen beobachtet hat, in denen es deutlich zu laut gewesen ist. Die Lehrkraft sollte in einer solchen Situation mitteilen, dass sie die Stunde anders wahrgenommen habe und anschließend ihre eigenen Erinnerungen möglichst konkret schildern. Dabei macht sie jedoch auch deutlich, dass ihre Einschätzung nicht *richtiger* sei als die des „RCH“, sondern vermittelt, dass Situationen unterschiedlich wahrgenommen werden können. Wichtig ist, dass keine Diskussion darüber stattfindet, welche Einschätzung zutreffender ist, sondern beide Wahrnehmungen nebeneinander stehen bleiben können.

### (ergänzende) theoretische Grundlagen

KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97)

### **Ablaufschritt 9 - Was haben "RCH", "LW" und "M" gut gemacht?**

#### Beschreibung

Während die drei Rolleninhaber im ‚Ablaufschritt 8‘ berichten, wie die aktuelle Förderstunde aus ihrer jeweiligen spezifischen Perspektive verlaufen ist, erhalten sie im neunten Ablaufschritt nun selbst nacheinander von der Lehrkraft Rückmeldungen zu ihrer Rollenausübung. Über die Reihenfolge entscheidet die Lehrkraft. Sie beschreibt dabei ihre Eindrücke und Beobachtungen möglichst konkret, hebt positive Beobachtungen in Form des beschreibenden Lobens (vgl. ‚Methode des beschreibenden Lobens‘, S. - 107 -) hervor und übt ggf. konstruktive Kritik, indem sie konkrete Hinweise zur Verbesserung der Rollenausübung gibt. Im Anschluss an die Rückmeldung durch die Lehrkraft, dürfen auch andere Kinder der Lehrkraft (nicht direkt dem Rolleninhaber!) ihre eigenen positiven und negativen Beobachtungen mitteilen. Dieser Schritt ist optional und wird nur dann durchgeführt, wenn die Initiative von einem oder mehreren Kindern ausgeht, weil ihnen besonders wichtig ist, noch etwas Diesbezügliches zu berichten. Zumeist ist dies dann der Fall, wenn sich ein oder mehrere Kinder während der Förderstunde von dem Rolleninhaber ungerecht behandelt gefühlt haben. In diesen Situationen hört sich die Lehrkraft diese Berichte an und entscheidet anschließend, wie sie damit umgehen möchte. So ist es bspw. möglich, diese Informationen lediglich zur Kenntnis zu nehmen und nichts weiter zu unternehmen (z.B. *„Ok, ich habe jetzt verstanden, dass du dich in dieser Situation ungerecht behandelt gefühlt hast.“*). Demgegenüber kann sie jedoch auch zu der Entscheidung gelangen, dass eine Aufklärung der Situation sinnvoll sei. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sie selbst der alleinige Gesprächspartner des „beschwerdeführenden Kindes“ ist, und nicht der bewertete Rolleninhaber.

Nach diesem Schritt vergibt die Lehrkraft eine Note für die Qualität der Rollenausübung. Sie muss mit der vorausgegangenen qualitativen verbalen Bewertung kongruieren. Die Note wird von dem "M" im ‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -) in der achten Spalte notiert. Im Anschluss informiert die Lehrkraft das Kind darüber, welche konkreten Verbesserungen hinsichtlich der Rollenausübung erforderlich wären, um die nächstbessere Note zu erreichen. Da die drei Rolleninhaber in den kommenden Ablaufschritten noch mit verschiedenen Aufgaben betraut sind, wird ihnen erst im letzten ‚Ablaufschritt 12‘ für ihr Engagement öffentlich gedankt, was gleichzeitig der Entlassung aus ihren Rollen bedeutet.

## Materialien

*„Stundenprotokoll“ (S. - 134 -)*

## Hintergründe und Ziele

### *Vertiefung des Verständnisses von sozialen Rollen*

Sozialen Rollen sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sie zeitlich und/oder situativ beschränkt sind sowie der Bewertung einer höheren Instanz unterliegen (vgl. *„Soziale Rollen im Training“*, S. - 92 -). Um dieses Verständnis von sozialen Rollen zu etablieren, wurde der neunte Ablaufschritt im Training implementiert. Durch die Rückmeldungen zu der Rollenausübung wird kommuniziert, dass soziale Rollen immer von äußeren Instanzen bewertet werden, also einer sozialen Rechenschaftspflicht unterliegen. Indem deutlich gemacht wird, dass sich diese Bewertung auf die Ausübung der Rolle bezieht (und nicht auf das Kind selbst), wird signalisiert, dass es sich dabei um zwei verschiedene Beurteilungsmaßstäbe handelt. Diese Unterschiede würden etwa dann sichtbar, wenn der „RCH“ sehr aufmerksam ist und, mit dem Ziel den „LW“ zu unterstützen, andere Kinder selbst daran erinnert, ihre Lernlichter jeweils ein- oder auszuschalten. In diesem Fall wäre das eigene Rollenmandat überschritten worden, während es gleichzeitig eine grundsätzlich lobenswerte Absicht darstellt, ein anderes Kind unterstützen zu wollen.

### *Etablierung eines verantwortungsvollen Umgangs mit sozialen Rollen*

Als Folge eines in dieser Weise vertieften Verständnisses von sozialen Rollen, sollen Kinder zu der Erkenntnis gelangen, dass mit sozialen Rollen verantwortungsvoll umgegangen werden muss. So konnte vor der Einführung des neunten Ablaufschritts teilweise beobachtet werden, dass manche Rolleninhaber ihre Rolle sehr konfrontativ interpretiert haben und ihre Hinweise an andere Kinder unsachlich und angreifend formuliert haben. Die Einsicht in die eigene Rechenschaftspflicht, die in Verbindung mit einer sozialen Rolle steht, kann demnach eine wichtige Erkenntnis für Kinder sein.

### *Kontinuierliche Verbesserung der Rollenausübung*

Ein wesentlicher Effekt besteht in der kontinuierlichen Verbesserung der Rollenausübung. Indem die Lehrkraft regelmäßig konstruktive Hinweise zur Optimierung gibt, wird das Aufgabenprofil und die Art und Weise, mit der diesen Aufgaben bearbeitet werden sollen, zunehmend transparenter und von den Kindern verinnerlicht.

*Erhöhung bzw. Aufrechterhaltung der Attraktivität der Rollenausübung*

Da die Kinder mitbekommen, dass eine gute Rollenausübung auch positive Bewertungen nach sich ziehen, wird die Attraktivität der Rollenausübung aufrechterhalten oder kann weiter gesteigert werden.

*Begründung für die Rückmeldungen zur Rollenausübung durch die Lehrkraft*

Die Bewertung der Rollenausübung soll allein durch die Lehrkraft erfolgen. Bei der Festlegung dieser Regelung wurden drei Aspekte berücksichtigt:

1. Durch dieses Vorgehen wird die Rolle der Lehrkraft als für den Gesamtprozess verantwortliche Person gestärkt. Es wird deutlich gemacht, dass es sich bei der Lehrkraft um eine hohe Bewertungsinstanz handelt, deren Einschätzung unabhängig von denen der anderen Mitglieder der Lerngruppe sein kann.
2. Ein weiterer Beweggrund stellt die Verhinderung von Konflikten dar, deren Wahrscheinlichkeit ansteigen würde, wenn sich die Schüler gegenseitig Rückmeldungen geben würden. Wie bereits beschrieben, kann es in diesen Konflikten zu Schuldzuweisungen zu kommen, die zu einer weiteren Eskalation der Konflikte beitragen würden. Sollten andere Kinder dem Rolleninhaber dennoch eine Rückmeldung geben wollen, können sie dies – vermittelt über die Lehrkraft – dennoch tun.
3. Ein wesentliches Argument für die Etablierung dieser Regel ist demnach, dass die Lehrkräfte auf diese Weise die Kontrolle über die Inhalte der Rückmeldungen behalten, bzw. als „Filter“ der Rückmeldungen fungieren. So kann die Lehrkraft verhindern, dass ein Kind Rückmeldungen erhält, die ungünstige Wirkungen auf dessen weitere Entwicklung haben könnten.

(ergänzende) Durchführungshinweise

Die Praxisbeobachtungen lassen nicht erkennen, dass bestimmte Arten von Störungen im neunten Ablaufschritt gehäuft auftreten würden. Dies mag damit begründet sein, dass es für Schüler nichts Ungewöhnliches darstellt, dass ihr Handeln von der Lehrkraft bewertet wird. Gleichzeitig könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass mit der Umsetzung der beschriebenen Regelungen und Vorgaben Störungen wirkungsvoll verhindert werden können. Damit die langfristigen Ziele, die mit diesem Ablaufschritt verbunden sind, möglichst gut erreicht werden können, sollten diese beschriebenen Regeln und Vorgaben daher möglichst genau umgesetzt und eingehalten werden. Dazu zählt insbesondere, dass bei der Bewertung der Rollenausübung der Fokus auf gelungene Handlungen und angemessenes, bzw. erwünschtes

Verhalten gelegt wird, ohne dabei noch entwicklungsfähiges Verhalten zu ignorieren. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass jede Rückmeldung mit einem konstruktiven Hinweis verbunden wird. Als Formulierungshilfe bietet es sich an, konstruktive Hinweise mit den Worten *„Beim nächsten Mal...“* zu beginnen. Weiterhin sollte die Lehrkraft regelmäßig betonen, dass sie die Art der Rollenausübung, und nicht das Kind selbst, bewertet.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*FEEDBACK* (vgl. S. 100), *FÖRDERUNG DER SOZIALKOMPETENZ* (vgl. S. 100), *KLARHEIT DER LEHRPERSON* (vgl. S. 96), *KLASSENFÜHRUNG* (vgl. S. 97), *LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG* (vgl. S. 99)

### ***Ablaufschritt 10 - Wie viel hast du heute gearbeitet?***

#### Beschreibung

Im zehnten Ablaufschritt werden die erreichten Arbeitszeiten der Kinder ermittelt. Dazu liest der „LW“ reihum die Werte von den Lernlichtern (*„An?ja!“*, S. - 122 -) ab und teilt diese dem jeweiligen Kind mit. Daraufhin geht dieses Kind ruhig zu seiner *„Hammer Lerntafel“* (*„HAMLET“*) (S. - 123 -) und schiebt den entsprechenden Magneten auf den erreichten Wert, geht hiernach zum „M“ und teilt auch diesem die eigene erreichte Arbeitszeit mit und setzt sich schließlich wieder auf seinen Platz. Der „M“ notiert diesen Wert im *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -). Diese Prozesse müssen nicht streng nacheinander ablaufen, d.h. der „LW“ muss nicht warten, bis ein Kind seinen Wert an der Lerntafel eingestellt, dem „M“ mitgeteilt und sich wieder hingesetzt hat, bevor er die *„An?ja!“* des nächsten Kindes abliest. Es ist aber wichtig, dass dieser Prozess in Ruhe stattfindet und keine Hektik entsteht. Daher sollen die Kinder in dieser Phase nicht miteinander kommunizieren. Die Rolleninhaber sind von dieser Regel ausgenommen. Der zehnte Ablaufschritt ist beendet, wenn der „M“ die Werte aller Kinder im *„Stundenprotokoll“* dokumentiert hat.

#### Materialien

*„Hammer Lerntafel“* (*„HAMLET“*) (S. - 123 -), *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -)

#### Hintergründe und Ziele

Zu den allgemeinen Gründen für eine Messung und Darstellung des Arbeitsverhaltens wird auf die Ausführungen zu den *„Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation“* (S. - 76 -) verwiesen.

Ergänzend zu den vorherigen Ausführungen sollen jedoch die Hintergründe dafür dargestellt werden, dass die Kinder ihre erreichten Werte dem „M“ selbst mitteilen sollen, obwohl es

ökonomischer wäre, wenn der "M" die Werte in dem Moment notiert, in dem der "LW" sie von den Lernlichtern abliest. Das Ziel dieses Vorgehens besteht darin, die innere Auseinandersetzung mit der eigenen erreichten Leistung zu fördern. Aus demselben Grund soll dieser Prozess auch in einer ruhigen Atmosphäre stattfinden. Wenn Gespräche hingegen gestattet würden und nicht auf die Einhaltung von Ruhe geachtet wird, kann demgegenüber eine Atmosphäre entstehen, die von kompetitiver Kommunikation geprägt ist, und in der ein Nachdenken über die eigene Leistung kaum möglich wäre.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Besonders in den ersten Förderstunden nach der Einführung des Trainingsprogramms kann es vorkommen, dass Unruhe entsteht, *nachdem* alle Kinder dem "M" ihre Arbeitszeiten mitgeteilt haben, da dies von einigen Kindern als Höhe- und Schlusspunkt der Förderstunde betrachtet wird. Um diese Unruhe zu verhindern, sollten die Lehrkräfte einerseits darauf achten, dass sich die Kinder wieder leise an ihre Plätze begeben, nachdem sie dem "M" ihre Werte mitgeteilt haben. Andererseits muss deutlich kommuniziert werden, dass die Stunde hier noch nicht vorbei ist, sondern noch zwei weitere Ablaufschritte nachfolgen. Die Lehrkraft kann dabei auch den "M" beauftragen, diese Information an die Kinder zu kommunizieren.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*AKTIVE LERNZEIT* (vgl. S. 97), *FEEDBACK* (vgl. S. 100), *FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS* (vgl. S. 102), *KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT* (vgl. S. 98), *ZIELE* (vgl. S. 91)

### ***Ablaufschritt 11 - Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute?***

#### Beschreibung

Im elften Ablaufschritt reflektieren und äußern die Kinder ihre Zufriedenheit mit dem eigenen Lern- und Arbeitsverhalten im Hinblick auf die aktuelle Förderstunde. Dazu fragt die Lehrkraft die Kinder reihum, wie zufrieden sie mit ihrer heutigen Arbeit sind. Diese Zufriedenheit kann sich dabei auf unterschiedliche Dimensionen und Aspekte beziehen, z.B. die eigene Arbeitszeit, die Anzahl der bearbeiteten Übungen, die erreichten Kompetenzpunkte, eine Mitarbeit trotz schlechter Stimmung, eine geringe Ablenkbarkeit durch die Sitznachbarn usw. Das Kind beantwortet diese Frage in Form einer Schulnote. Der "M" notiert diese Angabe im ‚Stundenprotokoll‘ (S. - 134 -). Die Reaktion der Lehrkraft auf diese Mitteilung ist abhängig von der geäußerten Note. Handelt es sich dabei um die Noten Eins oder Zwei, fragt die Lehrkraft das Kind, worauf genau es stolz sei. Gibt das Kind an, dass die eigene Zufriedenheit den Noten Drei oder Vier entspricht, fragt die Lehrkraft das Kind, was es heute (besonders) gut gemacht

habe. Antwortet das Kind hingegen mit den Noten Fünf oder Sechs, wird es gefragt, was es beim nächsten Mal konkret anders machen könne, um zufriedener mit sich selbst sein zu können.

Falls das Kind Schwierigkeiten hat, diese konkretisierende Nachfrage zu beantworten, kann die Lehrkraft das Kind auf die Vielzahl der möglichen Selbstbewertungsdimensionen hinweisen. Bei der Auswahl der angebotenen (Un-) Zufriedenheitsursachen berücksichtigt die Lehrkraft die eigenen Beobachtungen des Kindes während der Förderstunde. Wenn ein Kind bspw. sehr konzentriert gearbeitet und sich gut an die ‚Lichtregel‘ (S. - 73 -) gehalten hat, könnte die Lehrkraft dem Kind diese beiden Selbstbewertungsdimensionen anbieten (z.B. *„Du könntest zum Beispiel stolz auf dich sein, weil du sehr konzentriert gearbeitet hast“* oder *„...weil du dich sehr gut an die Lichtregel gehalten hast.“*). Das Kind sollte sich jedoch für einen (dominierenden) Grund entscheiden, und diesen selbstständig äußern (z.B. *“Ich bin stolz darauf, dass ich heute sehr konzentriert gearbeitet habe.“*). Daraufhin wiederholt die Lehrkraft diese Äußerungen in einer bestimmten Weise, die allerdings erneut von dem Ausmaß der (Un-)Zufriedenheit, bzw. dessen Attribuierung abhängt. Falls das Kind sehr unzufrieden mit sich gewesen ist und daher an dieser Stelle den Vorsatz einer Verhaltensänderung formuliert (z.B. *“Beim nächsten werde ich mich weniger ablenken lassen.“*), wiederholt die Lehrkraft diese Äußerung mit ihren eigenen Worten, ohne dabei den Inhalt des Gesagten zu verändern. Ist das Kind hingegen mit sich selbst einigermaßen zufrieden oder sehr zufrieden (Noten Eins bis Vier), formuliert die Lehrkraft die Aussage so um, dass das situativ gezeigte Verhalten als transssituative Kompetenz beschrieben wird. Gibt das Kind bspw. an, konzentriert gearbeitet zu haben, könnte die Lehrkraft bemerken, dass dieses Kind jemand sei, der arbeiten könne, ohne sich dabei ablenken zu lassen. Die folgende TABELLE 24 gibt einen Überblick über einige mögliche Äußerungen und die dazugehörigen Umformulierungen.

Tabelle 24

Auf das Selbstkonzept bezogene Paraphrasen im Ablaufschritt 11

Begründung des Kindes	mögliche Umformulierung der Lehrkraft
“Ich habe viele Übungen bearbeitet.”	<i>“Du bist jemand, der es schafft, viele Aufgaben nacheinander zu erledigen.”</i>
“Ich habe heute einem anderen Kind erklärt, wie die Übung geht.”	<i>“Es scheint typisch für dich zu sein, dass du anderen Kindern hilfst.”</i>
“Ich habe mich heute immer an die Lichtregel gehalten.”	<i>“Für dich ist es ganz selbstverständlich, dich an Regeln zu halten.”</i>
“Ich habe heute 50 Minuten gearbeitet.”	<i>“Du kannst sehr lange arbeiten.”</i>
“Als es laut war, habe ich gut weitergearbeitet.”	<i>“Du bist in der Lage, dich nicht ablenken zu lassen.”</i>
“Obwohl ich nicht gut drauf bin, habe ich 35 Minuten gearbeitet.”	<i>“Es gelingt dir, dich durch eine schlechte Stimmung nicht vom Arbeiten abhalten zu lassen.”</i>

### Materialien

„Stundenprotokoll“ (S. - 134 -)

### Hintergründe und Ziele

*Förderung der Fähigkeit zur Selbstbewertung und Bildung eines inneren Bewertungsmaßstabes*

Die Bildung eines eigenen inneren Bewertungsmaßstabes der eigenen Leistung und die Fähigkeit zur adäquaten Selbstevaluation sind besonders im Hinblick auf die Ausbildung eines funktionalen Fähigkeitsselbstkonzepts bedeutsam (vgl. SELBSTKONZEPT, S. 70). Indem die Kinder aufgefordert werden, ihre eigene Leistung einzuschätzen und ihre Einschätzung zu begründen, sollen die Bildung eines eigenen Bewertungsmaßstabes angeregt und selbstevaluative Prozesse regelmäßig trainiert werden.

*Betonung der Selbstbestimmung und Autonomie des Lernens*

Durch die Abfrage der Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsprozess wird verdeutlicht, dass dieser Prozess im Verantwortungsbereich der Kinder selbst liegt. Würde demgegenüber etwa die Zufriedenheit der Lehrkraft erfragt, würde dies auf eine Verantwortlichkeit der Lehrkraft hindeuten (vgl. SELBSTBESTIMMUNG, S. 68). Erfolge und Fortschritte werden dabei auf angemessenes Verhalten der Kinder attribuiert, während Misserfolge und Stagnation mit, in diesem Fall ungünstigen, Verhalten der Kinder erklärt wird. Durch die Formulierung von konstruktiven Hinweisen zur Veränderung des Verhaltens in der kommenden Förderstunde,



wird dieses Attributionsmuster in diesen Fällen nochmals deutlich betont (vgl. *KAUSALATTRIBUTION, ATTRIBUTIONSSTILE UND SELBSTBEWERTUNG*, S. 68).

#### *Anreize zur Mitarbeit schaffen für Kinder, die noch nicht mitarbeiten*

Kinder, die Mühe haben, sich zur Arbeit zu motivieren, erleben die Freude und Selbstzufriedenheit derjenigen Kinder, die ihre eigenen Leistungshemmnisse überwunden haben und etwas *geschafft* haben. Diese Beobachtung soll einen Anreiz darstellen, in der kommenden Förderstunde ebenfalls (engagierter) mitzuarbeiten.

#### *Verbesserung der individuellen Arbeitsprozesse*

Indem die Kinder in den Fällen, in denen sie sehr unzufrieden mit ihrem Arbeitsprozess sind, aufgefordert sind, eigenständig konstruktive Veränderungsvorschläge zu formulieren, sollen die Arbeitsprozesse kontinuierlich verbessert werden. Die Befürchtung, dass es sich bei diesen Absichtserklärungen um reine "Lippenbekenntnisse" handeln könnte, die keinerlei tatsächliche Konsequenzen in Form von Verhaltensänderungen nach sich ziehen, ist in der Regel ungerechtfertigt. Die Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass sich die Kinder an ihre eigenen und öffentlich geäußerten Absichtserklärungen gebunden fühlen und diese als selbstbestimmt wahrnehmen (vgl. Deci & Ryan 1993).

#### *Verbesserung des Beginns der kommenden Stunde*

Generell werden die Ablaufschritte der dritten Phase als Vorbereitung der nachfolgenden Förderstunde betrachtet. Diese Aussage trifft insbesondere auf den elften Ablaufschritt zu. Die Vorbereitung bezieht sich hierbei auf zwei Ebenen: Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass das Gefühl, mit dem Kinder die Förderstunde verlassen einen starken Einfluss auf das Gefühl hat, mit dem Kinder zur neuen Förderstunde erscheinen. (Vorbereitung auf der Gefühlsebene). Andererseits wird in den Fällen, in denen Kinder eine konkrete Absicht äußern, ihr Verhalten in der kommenden Stunde verändern zu wollen, eine Verbesserung der Arbeits- und Gruppenprozesse vorbereitet (Vorbereitung auf der Verhaltensebene). Durch beide Arten von inneren Vorbereitungen sollen der Beginn und der Verlauf der nachfolgenden Förderstunde verbessert werden.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

1. Die von den Kindern geäußerte Zufriedenheit sollte nicht von anderen Kindern kommentiert werden. Insbesondere sollte unterbunden werden, dass sich andere Kinder kritisch zu der Zufriedenheitseinschätzung eines Kindes äußern (z.B. "Was? Mit dieser Arbeitszeit

- bist du so zufrieden? Ich habe viel mehr geschafft als du und habe mir dennoch eine 3 gegeben.“). Auch die Lehrkraft selbst sollte die Angabe des Kindes nicht öffentlich infrage stellen. Es können sich jedoch Situationen ergeben, in denen diese Angaben in einem gemeinsamen Gespräch angesprochen werden sollten (s.u.).
2. Ein Gesprächsanlass liegt bspw. dann vor, wenn ein Kind regelmäßig eine hohe Zufriedenheit angibt, obwohl es faktisch selten mitarbeitet. Zwar sollte die Lehrkraft auch in einem solchen Fall dieses Verhalten zunächst über einen Zeitraum von vier oder fünf Trainingssitzungen beobachten und zunächst nicht kommentieren. Wenn sich dieses Verhalten jedoch nicht verändert, kann es sinnvoll sein, ein persönliches Gespräch mit dem Kind zu führen. In diesem Gespräch bringt die Lehrkraft ihre Verwunderung über die Einschätzung des Kindes zum Ausdruck (z.B. *“Ich wundere mich darüber, dass du immer sehr zufrieden mit dir bist und gleichzeitig nur selten wirklich mitarbeitest.”*). Erfahrungsgemäß ist es nicht zielführend, die Gründe für dieses Verhalten erforschen zu wollen (z.B. *“Ich wundere mich zwar darüber und verstehe das nicht, aber ich muss ja auch nicht alles verstehen.”*). Stattdessen sollte die Lehrkraft das Kind fragen, welche weitere Unterstützung es braucht, um häufiger mitarbeiten zu können (z.B. *“Was ich allerdings schon wissen möchte, ist, wie ich dir dabei helfen kann, dass du häufiger mitarbeiten kannst.”*) In diesem Gespräch verdeutlicht die Lehrkraft demnach ein persönliches Interesse an der Entwicklung des Kindes.
  3. Anders verhält es sich in dem umgekehrten Fall, dass ein Kind regelmäßig unzufrieden mit seinem eigenen Arbeits- und Lernprozess ist, obwohl das Kind aus Sicht der Lehrkraft zahlreiche Gründe hätte, sehr zufrieden mit sich zu sein. In diesen Fällen wird empfohlen, möglichst schnell das persönliche Gespräch zu suchen. In diesem beschreibt die Lehrkraft konkrete Beispiele für diejenigen Verhaltensweisen des Kindes, die ausreichende Anlässe bieten, sehr zufrieden mit sich zu sein.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), FEEDBACK (vgl. S. 100), FÖRDERUNG DER SOZIALKOMPETENZ (vgl. S. 100), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69), ZIELE (vgl. S. 91), BEZIEHUNGSDIALOG (vgl. S. 83), HERSTELLUNG EINER POSITIVEN LERNSTRUKTUR (vgl. S. 87)

## **Ablaufschritt 12 - Abschied**

### Beschreibung

Im letzten Ablaufschritt wird die Förderstunde gemeinsam beendet. Dafür werden zunächst die drei Rolleninhaber nacheinander öffentlich aus ihren Rollen entlassen. Jeder Rolleninhaber darf dabei entscheiden, ob die anderen Kinder für ihn klatschen, stampfen oder klopfen sollen (vgl. *„Methode der sozialen Verstärkung“*, S. - 100 -). Anschließend bewertet die Lehrkraft knapp die zurückliegende Förderstunde. Indem die Lehrkraft bei der Bewertung ihren Fokus auf beobachtete Fortschritte und Erfolge richtet, sollte in der Regel ein positives und ermutigendes Fazit gezogen werden. Sollte es aus bestimmten Gründen jedoch nicht möglich sein, ein positives Fazit zu ziehen, sollte dieser Schritt entweder ausgelassen werden oder angekündigt werden, dass in der kommenden Förderstunde besprochen wird, auf welche Weise zukünftig mit den aufgetretenen Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Hiernach gibt die Lehrkraft einen positiven Ausblick auf die nächste Stunde (z.B. *„Ich freue mich auf die nächste Woche, wenn wir uns wiedersehen.“*), bevor sie die Stunde offiziell beendet und alle Schüler auf identische Weise verabschiedet, mit der sie diese anfangs begrüßt hat, z.B. per Handschlag und unter Nennung des jeweiligen Vornamens. Falls die Lehrkraft einem oder mehreren Kindern einen sog. netten Zettel (vgl. *„Methode des netten Zettels“*, S. - 99 -) für deren Eltern mitgeben möchte, kann sie diese nun ausfüllen, indem sie ein passendes Kästchen ankreuzt und dem Kind oder den Kindern übergibt. Ggf. lässt sie noch die verwendeten Materialien (Übungshefte, An?ja!, Tippzettel und Stundenprotokoll) von einem oder mehreren Kindern einsammeln. Dies kann jedoch auch zu einem früheren Zeitpunkt organisiert werden. An diese Stelle ist die aktuelle Förderstunde beendet.

### Materialien

keine

### Hintergründe und Ziele

#### *Begründungen für die Strukturierung des Abschlusses*

Die Strukturierung des Abschlusses erscheint aus verschiedenen Hinsichten bedeutsam. So soll einerseits ein Gruppengefühl gefördert, indem dieser Abschluss regelmäßig gemeinsam stattfindet. Andererseits wird dadurch die Wahrnehmung des Trainings als *Besonderheit im schulischen Alltag* verstärkt. Die Förderung innerhalb dieser Gruppe soll also als ein abgeschlossener Raum empfunden werden, der sich auf verschiedene Weisen von dem regulären

Klassenunterricht unterscheidet. Diese Wahrnehmung ist hilfreich, weil es den Kindern dabei helfen soll, Neues auszuprobieren und sich selbst in neuer Weise kennen zu lernen.

*Begründungen für die gleichbleibende Kontaktgestaltung zwischen Begrüßung und Verabschiedung*

Die Verabschiedung der Kinder sollte auf dieselbe Art erfolgen, wie die Begrüßung, da dadurch eine Kontinuität und damit Verlässlichkeit des gemeinsamen Miteinanders realisiert werden kann. Diese Verlässlichkeit zeigt sich in diesem Fall darin, dass die Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrkraft (unabhängig von den Dingen, die während der Förderung eventuell vorgefallen sind) nicht gestört oder gar abgebrochen wird.

*Begründungen für die explizite Entlassung der Rolleninhaber*

Durch das Training soll ein tieferes Verständnis von sozialen Rollen angeregt werden. Ein wichtiges Beschreibungsmerkmal von sozialen Rollen ist ihre situative bzw. zeitliche Begrenzung. Ein Argument für die explizite Entlassung der Rolleninhaber aus ihren Rollen besteht daher darin, diese begrenzte zeitliche Gültigkeit zu vermitteln.

Zudem kann es Kindern schwerfallen, sich auch „innerlich“ von einer sozialen Rolle wieder zu lösen, was dazu führen könnte, dass sie die mit der Rolle verbundenen Aufgaben in andere Kontexte übertragen (z.B. der „Aufpasser“ zu sein). Dieser Prozess der inneren Lösung von der eigenen Rolle, soll durch die explizite Entlassung unterstützt werden. Indem ihnen für ihre Rollenausübung von allen gedankt wird, kann dadurch gleichzeitig die Attraktivität der Rollenausübung erhöht bzw. aufrechterhalten werden (vgl. *AUFRECHTERHALTUNG DER ATTRAKTIVITÄT DER ROLLENAUSÜBUNG*, S. - 95 -).

*Begründung für die Ausrichtung des Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge*

Mit zwei Maßnahmen wird der Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge gelenkt: Auf *vergangene* Fortschritte und Erfolge wird der Fokus durch die positive Bewertung der Förderstunde durch die Lehrkraft gelenkt. Da es sich aus Sicht der Kinder dabei um ein *Expertenurteil* handelt, soll diese Bewertung ein entsprechend hohes Gewicht erhalten. Auf zu erwartende *zukünftige* Fortschritte und Erfolge richtet die Lehrkraft den Fokus, indem sie einen positiven Ausblick auf die nächste Förderstunde gibt. Mit diesen beiden Maßnahmen wird das Ziel verfolgt, dass die Kinder in der (motivationsförderlichen) Auffassung bestätigt werden, dass sie von diesem Training profitieren können.

Gleichzeitig soll insbesondere dieser positive Ausblick auf die kommende Förderstunde dazu führen, dass ein Klima geschaffen bzw. vorbereitet wird, in dem sich die Kinder angenommen und wohlfühlen, indem ihnen signalisiert wird, dass man sie erwartet und sich auf sie freue.

### Gelingensbedingungen

1. Generell kann eine große Herausforderung bei allen Ablaufschritten ab ‚Ablaufschritt 10‘ (S. - 61 -) darin bestehen, dass sich unter den Kindern eine Unruhe ausbreitet, da sie wissen, dass die Stunde *nicht mehr lange* dauert und anschließend die Pause oder die nächste Unterrichtsstunde beginnt. Die Lehrkraft sollte daher immer wieder darauf hinweisen, dass die Stunde noch nicht vorbei sei, sondern erst nach dem zwölften Ablaufschritt endet und konsequent darauf achten, dass die Kinder noch an ihren Plätzen sitzen bleiben, keine Jacken anziehen oder ihre Euis einpacken.
2. Eine weitere Herausforderung, die in diesem letzten Ablaufschritt auftreten kann, ist der Umgang mit der Situation, dass eine Lehrkraft durch die Stunde oder einzelne Kinder so beansprucht worden ist, dass sie ihre Vorfreude auf die kommende Förderstunde nicht mehr authentisch ausdrücken kann. In diesen Fällen sollte sich die Lehrkraft nicht verstellen, sondern vielmehr die eigene Stimmungslage transparent machen (z.B. *„Ich bin gerade total geschafft, weil es heute auch für mich sehr anstrengend war. Zwischendurch war ich auch ziemlich genervt. Aber in der nächsten Woche habe ich sicher wieder neue Energie und dann legen wir wieder richtig los.“*).

### (ergänzende) theoretische Grundlagen

KLASSENZUSAMMENHALT (S. 99), ANGSTARMUT (S. 81), BEZIEHUNGSDIALOG (S. 83), HERSTELLUNG EINER POSITIVEN LERNSTRUKTUR (S. 87), BERÜCKSICHTIGUNG DER EMOTIONALEN BEFINDLICHKEIT (S. 76)

## **8.5 Methoden und Materialien des [FU]**

Ein ausschließlich eklektizistisches Vorgehen wurde bei der Entwicklung des Trainings aus verschiedenen Gründen als nicht zielführend bewertet. Einerseits stand dies im Zusammenhang mit der spezifischen Zielsetzung, dass das zu entwickelnde Training auch in größeren und heterogeneren Lerngruppen durchführbar sein sollte, während die damalige Recherche ausschließlich zu Programmen führte, die kleinere und homogenere Leistungsgruppen adressierten, also notwendigerweise methodische Ergänzungen erforderte. Andererseits waren mit der nach symbiotischen Gesichtspunkten gestalteten gemeinsamen Entwicklung von (ergänzenden) Trainingselementen einige weitere strategische Hoffnungen verbunden: So wurde erwartet, dass der gemeinsame Entwicklungsprozess das fachliche Netzwerk aus Lehrkräften, Schulpsychologen, Schulleitungen, Lerntherapeuten und Jugendhilfeträger stärkt und zu gemeinsamen fachlichen Standards führt (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998).

Insbesondere sollte auch durch die Einbeziehung von Lehrkräften in den Entwicklungsprozess die Praktikabilität (und damit die Akzeptanz) für den schulischen Kontext sichergestellt werden (vgl. Blumenfeld et al., 2000; Sonntag et al., 1998; Zech et al., 2000). Diese Entwicklungslogik befindet sich in Übereinstimmung mit Reinmann und Mandl (2006), die bemerken, dass sich Unterricht zwar wissenschaftlich auf vielfältige Weise beschreiben ließe, aber ohne gesunden Menschenverstand, praktische Vernunft und plausible Erfahrungsgeneralisierung wissenschaftliche Prinzipien in der Praxis kaum nutzbar gemacht werden könnten. Und nicht zuletzt begründete die Erkenntnis der arbeitspsychologischen Forschung, dass Veränderungsmaßnahmen umso eher umgesetzt werden, je höher das Ausmaß an eigener Mitwirkung eingeschätzt wird (Hehn, 2016), die Hoffnung auf eine erfolgreiche Implementation des Trainings in den Schulen.

Im Rahmen des gemeinsamen, offenen und dynamischen Entwicklungsprozesses wurden keine Übungsformen, -materialien oder -methoden grundsätzlich ausgeschlossen. Um dennoch sicherzustellen, dass bei der Auswahl oder Entwicklung von Methoden und Materialien wichtige lernpsychologische Aspekte nicht vernachlässigt werden, wurde ein Konsens über bestimmte Kriterien hergestellt. Mit den *DISAGS-Kriterien* (s.u.) wurde demnach der Versuch unternommen, die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu verdichten und gleichzeitig auf jene zu fokussieren, die für die Gestaltung von Übungen, Methoden und Materialien besonders hilfreich zu sein scheinen. In den Kriterien spiegeln sich die didaktischen Prinzipien der Trainingskonzeption wider. Die Formulierung der DISAGS-Kriterien stellte auch eine Maßnahme der Qualitätssicherung dar, da bei der konkreten Entwicklung von Methoden, Handlungsschritten und Materialien nicht zu jedem Zeitpunkt alle berichteten Faktoren gleichzeitig berücksichtigt werden können und dennoch sichergestellt werden sollte, dass das Wesen des Trainings mit den grundlegenden Erkenntnissen übereinstimmt (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004; Hetfleisch, 2018; Petermann, 2014). Besonders für Lehrkräfte, die im Verlauf der Trainingsdurchführung aufgrund besonderer Rahmenbedingungen „lokale“ Anpassungen vornehmen wollen, stellen die DISAGS-Kriterien eine Hilfestellung dar, da mit ihnen die lokalen Anpassungen auf ihre „Systemkompatibilität“ hin geprüft werden können (vgl. Fuchs & Fuchs, 2001; Marks et al., 1993). Aus diesem Grund wird mithilfe der DISAGS-Kriterien auch eine Offenheit für weitere Entwicklungen und sinnvolle Anpassungen des Trainingskonzepts erzeugt, ohne dabei zu riskieren, dass die grundsätzliche didaktische Ausrichtung dadurch verloren geht.

1. D = Definiiertheit des Lernziels

Der Unterricht / das Material / die Übung soll an einem definierten und klar umschriebenen Lernziel ausgerichtet sein (vgl. Sachse, 2020). Das Ausmaß der Zielerreichung sollte feststellbar / messbar sein (vgl. Hattie, 2015; Kossow, 1972). Dies stellt überdies eine Voraussetzung für eine Identifikation des Kindes mit seinem aktuellen Lernziel dar (s.u.) und ermöglicht darüber hinaus die Auswahl (weiterer) spezifischer Übungen und Materialien.

2. I = Identifikation mit dem Lernziel

Der Unterricht / das Material / die Übung soll die Lernenden dazu einladen, das meist zunächst von außen vorgegebene Lernziel als eigenes zu übernehmen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Lernmotivation (vgl. Deci & Ryan, 1993; Hattie, 2015).

3. SA = Strategieautomatisierung

Der Unterricht / das Material / die Übung muss es ermöglichen, dass Arbeitsschritte und Lösungsstrategien innerhalb kurzer Zeit mehrfach hintereinander angewendet werden können. Auf diese Weise kann u.a. das Arbeitsgedächtnis entlastet werden (vgl. Scheerer-Neumann, 1988; Schulte-Körne, 2006).

4. G = Generalisierung

Der Unterricht / das Material / die Übung soll Situationen zur Verfügung stellen, in denen die erworbenen (Rechtschreib-)Strategien und Automatismen korrekt auf neues oder unbekanntes Wortmaterial angewendet werden können. Auf diese Weise wird das Gelernte gefestigt und dekontextualisiert (vgl. Hattie, 2015).

5. S = Selbstevaluation

Der Unterricht / das Material / die Übung soll es ermöglichen, dass die Lernenden und Lehrenden regelmäßig Rückmeldungen über die aktuelle Leistungsentwicklung erhalten können (vgl. Scheerer-Neumann, 2018). Für die Steigerung von Lernmotivation ist es entscheidend, dass eigene Lernfortschritte wahrgenommen werden (Rheinberg & Schliep, 1985).

Wie gezeigt werden wird, erwies sich das Vorgehen der gemeinsamen Entwicklung von Methoden und Materialien unter diesen Vorgaben als äußerst fruchtbar im Hinblick auf die Anzahl, Detailliertheit und Praktikabilität von Methoden, Handlungsstrategien, Apparaturen und Materialien.

Bei der Entwicklung und kontinuierlichen Anpassung dieser Methoden wurden neben den bereits dargestellten konzeptionellen Vorarbeiten anderer Autoren (vgl. Kossow, 1972; Reuter-Liehr, 1993; Scheerer-Neumann, 1988; Schulte-Körne & Mathwig, 2004) einerseits die praktischen Erfahrungen von Lehrkräften sowie andererseits wissenschaftliche Erkenntnisse über Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt. Dabei erhielten auch die Erkenntnisse über lern und leistungsrelevante Wirkfaktoren, die von Hattie (2009) im Rahmen seiner Meta-Meta-Analyse zusammenfassend dargestellt worden sind, eine besondere Beachtung.

Die (Weiter-)Entwicklung dieser Methoden erfolgte dabei nach einem festen und für die symbiotische Implementationsstrategie typischen Entwicklungsschema (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004): In einem ersten Schritt wurden jeweils (in der Regel durch die Lehrkräfte) unterrichtspraktische Ziele definiert, die mit der zu entwickelnden Methode erreicht oder unterstützt werden sollten, bspw. eine Stärkung der Motivation der Kinder. Anschließend fand eine Auseinandersetzung mit relevanten theoretischen Konstrukten und empirischen Erkenntnissen statt, (in diesem Fall etwa mit den Konstrukten Selbstwirksamkeit, Lern- und Leistungsmotivation und Selbstbestimmung). Schließlich bestand der dritte Schritt darin, vor dem Hintergrund der gesammelten Erkenntnisse konkrete Handlungsanleitungen und/oder Materialien zu entwickeln. In dem benannten Beispiel mündeten diese Überlegungen etwa in der Entwicklung der "An?ja!-Methode" (s.u.) sowie der An?ja!-Apparatur (vgl. S. - 122 -). Indem diesen Methoden und Materialien im Rahmen des Vorhabens eigene Namen und Bezeichnungen gegeben worden waren, sollte insbesondere die gemeinsame (Weiter-) Entwicklung an diesen Methoden erleichtert werden, da mit dem Methodennamen sämtliche Merkmale, Anforderungen und Entwicklungslinien verknüpft sind. In einigen Fällen bestand auch die Absicht, den besonderen konstruktiven Beitrag einzelner Projektbeteiligter zu würdigen (etwa im Fall der Breddermann'schen Transferaufgabe, s.u.). Es soll jedoch explizit *nicht* der Eindruck erweckt werden, dass es sich hier zwingend um neuartige Methoden oder „Erfindungen“ handelt. Vielmehr fand in zahlreichen Fällen eine deutliche Anlehnung an bereits existierenden und verbreiteten Methoden und Handlungsansätzen statt.

Da neben der Beschreibung der Methoden auch die Überlegungen, die zu der Entwicklung der verschiedenen Methoden und Materialien führten, für ein genaueres Verständnis des Trainingsprogramms hilfreich sind, werden diese ebenfalls erläutert. Hiernach werden die mit diesen Methoden verbundenen Zielsetzungen dargestellt, die zu der Entwicklung der jeweiligen Methode geführt haben. Anschließend werden jeweils Erfahrungen dargestellt, die bei der



praktischen Durchführung dieser Methoden im Rahmen der Förderung gesammelt werden konnten. Um den Nutzen dieser Erfahrungen für die weitere Interventionsforschung und Förderpraxis zu erhöhen, werden diese in Form von (ergänzenden) Durchführungshinweisen dargestellt. Abschließend werden für jede Methode die wesentlichen theoretischen und empirischen Grundlagen genannt, die zu ihrer Entwicklung und/oder konkreten Ausgestaltung geführt haben oder in diesen Zusammenhängen besonders beachtet worden sind. Um Redundanzen zu verhindern, erfolgt dies in Form von Stichworten und mit Verweis auf die entsprechenden Kapitel und Seiten in dieser Arbeit.

Da die meisten Methoden den Einsatz verschiedener Materialien erfordern und sich auch umgekehrt einige der entwickelten Materialien mehreren Methoden zuordnen lassen, erfolgte eine getrennte Darstellung dieser beiden „Produktbereiche“.

### 8.5.1 Methoden und Prinzipien im [FU]

#### *An?ja!-Methode*

##### Beschreibung

Das wesentliche Merkmal der Methode besteht darin, dass die Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie gerade mitarbeiten möchten. Als Alternative zur Mitarbeit können sich die Kinder auch für *Nichtstun* entscheiden. Der Entschluss darüber wird für alle anderen Kinder der Lerngruppe und der Lehrkraft sichtbar gemacht. Im Rahmen des Trainings wird hierfür eine Apparatur, die sog. ‚An?ja!‘ (vgl. S. - 122 -) verwendet, bei denen eine LED über einen Schalter ein- und ausgeschaltet werden kann. Da mit *Arbeit* im Zusammenhang von Lernprozessen insbesondere kognitive Prozesse gemeint sind, die sich der direkten Beobachtung entziehen, wird mit den Kindern vereinbart, dass sie ihre ‚An?ja!s‘ einschalten dürfen, wenn sie merken, dass „im Kopf etwas passiert, was mit Schreibenlernen zu tun hat“, diese jedoch wieder ausschalten, wenn sie (gedanklich) mit anderen Dingen beschäftigt sind. Diese Vereinbarung wird als „Lichtregel“ bezeichnet. Der Name der An?ja!-Methode leitet sich von dem vermuteten inneren Konflikt der Kinder ab, die sich selbst fragen, ob sie das Licht einschalten, also arbeiten wollen (An?) und diese Frage möglichst mit einem „ja“ (ja!) beantworten sollen. Ganz gleich jedoch, zu welcher Entscheidung das Kind hierbei gelangt, soll die Lehrkraft diese akzeptieren. Entschließt sich das Kind zur Mitarbeit, reagiert die Lehrkraft allerdings positiv auf die Entscheidung des Kindes, z.B. durch einen würdigenden Kommentar. Entschließt sich das Kind hingegen dazu, nicht zu arbeiten, fragt die Lehrkraft interessiert nach den Gründen für diesen Entschluss. Handelt es sich dabei um eine (leicht) lösbare Ursache (z.B. zu leichte / zu

schwierige Übungen, etwas ist noch nicht verstanden worden, schneller Trost, kurze Ermutigung), sollte dieses Problem unmittelbar behoben werden. Ist die Ursache hingegen zwar situativ begründet, jedoch nicht unmittelbar zu beheben (z.B. Müdigkeit, Traurigkeit, massiver Unmut), drückt die Lehrkraft ihr Verständnis / Mitgefühl aus, schenkt diesem Kind anschließend jedoch erst wieder Aufmerksamkeit, wenn dieses die Bereitschaft anzeigt, wieder arbeiten zu wollen.

Auch wenn eine von Zutrauen, Interesse und Anteilnahme geprägte Haltung der Lehrkraft ein allgemeines Beschreibungsmerkmal des gesamten Trainingsansatzes ist, hat diese Haltung bei der Anja-Methode eine besonders hohe Bedeutung. Konkret äußert sich diese Haltung im praktischen Handeln darin, dass bei jeder Kontaktaufnahme die eventuell vorausgegangenen negativen Erlebnisse der gemeinsamen Geschichte (z.B. Störungen, oppositionelles Verhalten, Absentismus, Abgelenkt sein) ausgeblendet werden und der gemeinsame Fokus auf positive Erlebnisse der gemeinsamen Lerngeschichte gelenkt wird. Auch wenn sich ein Kind also bspw. zu Beginn einer Stunde massiv störend verhält, sollte dennoch der nächste Kontakt positiv gestaltet werden.

### Zielsetzungen und Hintergrund

Grundlegend für diese Methode ist das Verständnis, dass Lernen ein aktiver und selbstbestimmter Prozess der Schüler ist, der von außen lediglich angeregt, nicht aber erzwungen werden kann (vgl. Betz & Breuninger, 1987; Deci & Ryan, 1993). Der Unterricht kann lediglich Möglichkeiten und Gelegenheiten für Erfahrungen schaffen. Dies betont die Wichtigkeit der motivationalen Voraussetzungen der lernenden Person für Lernprozesse und die Lernergebnisse (vgl. Gruber, Prenzel & Schiefele, 2006).

Ein Ziel des Unterrichts sollte darin bestehen, die Kinder auf eine möglichst hohe Stufe der Handlungsregulation (Stufen der Identifikation mit den Lernzielen oder der Integration der Lernziele (Ryan, 1995) zu führen, so dass sie den Lernprozess aus eigenem Antrieb vorantreiben. Dies erfordert jedoch das Erleben von Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 2000). Indem den Kindern Verantwortung übertragen wird und die Lehrkraft gleichzeitig die Verantwortung dafür abgibt, ob die Kinder lernen, wird die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Kinder gestärkt. Diese Form der Selbstbestimmung kann daher auch zu einer Verbesserung des Arbeitsverhaltens führen, da das aktiv lernende Kind absichtsvoll (intentional), d.h. aus einem eigenen Antrieb heraus lernt (Bereiter & Scardamalia, 1989) sowie zu einer Steigerung der Lernmotivation. Forschungsergebnisse konnten bestätigen, dass Lernende umso höhere

Stufen der Handlungsregulation erreichen, je deutlicher ihnen Eigenverantwortung übertragen wird, je stärker sie sich von der Lehrkraft akzeptiert fühlen und je sichtbarer persönliche Lernfortschritte für sie sind (vgl. Prenzel, Kristen, Dengler & Beer, 1996; K.-P. Wild & Krapp, 1996). Die intrinsische Motivation ist demnach umso höher, je eher die Lehrkräfte als autonomieunterstützend und emotional zugewandt erlebt werden (E. Wild, 2001). Wird diese Autonomie hingegen nicht "offiziell" gewährt, entscheiden die Kinder andernfalls "inoffiziell" selbst, ob sie bereit sind, sich kognitiv zu engagieren oder nicht. Entschlüsse zur Nicht-Mitarbeit können sich dann z.B. durch Spielen oder Stören zeigen, müssen aber nicht zwangsläufig immer sichtbare Konsequenzen haben (z.B. Abgelenkt-sein). Da Lernerfolge von vielen, und auch von der Lehrkraft nicht beeinflussbaren Faktoren abhängen, können sie in keiner Weise garantiert werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht daher darin, ein soziales und didaktisches Umfeld herzustellen, in dem die *Wahrscheinlichkeit* von Lernerfolgen maximiert wird.

Eine direkte Folge von vergrößerter Selbstständigkeit und verbessertem Arbeitsverhalten der Kinder einer Lerngruppe sollte mit einer Reduzierung der (kognitiven) Belastung der durchführenden Lehrkräfte einhergehen, da auch die Aufmerksamkeitskapazitäten von Lehrkräften beschränkt sind. Diese Beschränkung führt dazu, dass eine Lehrkraft nur eine bestimmte Anzahl von Kindern gleichzeitig wahrnehmen und unterstützen kann. Die Anja-Methode sollte somit diese Ressource schonen, so dass sie für pädagogisch sinnvolle Zwecke, wie bspw. die Beratung und Unterstützung der Kinder, eingesetzt werden kann.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Es erweist sich als zentral, dass die Lehrkraft deutlich und immer wieder signalisiert, dass sie die Entscheidung des Kindes in jedem Fall akzeptiert und nicht versucht, es bei missliebigen Entscheidungen umzustimmen.

Einige Lehrkräfte berichten jedoch davon, dass ihnen dies anfangs schwergefallen sei.

Auch wenn die Befürchtung, dass einige Kinder durch diese zugebilligte Freiheit das Arbeiten ganz einstellen würden, nicht eintrat, testeten einzelne Kinder anfänglich i.d.R. für wenige Stunden aus, ob diese postulierte Freiheit wirklich ernstgemeint war. Insbesondere in diesen Fällen berichteten Lehrkräfte von großem, sich aufbauendem inneren Druck, "etwas tun zu müssen". Allerdings hat es sich meist als richtig erwiesen, diesem Druck standzuhalten. Dies steht auch mit der weiteren Gelingensbedingung in direktem Zusammenhang, dass das Nichtstun streng wörtlich ausgelegt werden sollte. Weder dürfen die Kinder dabei mit den

Stiften oder dem Etui spielen, noch dürfen sie miteinander reden oder den Kopf auf den Tisch legen.

Weiterhin erwies es sich als wichtig, dass die Lehrkräfte ausführlich und öffentlich das Anstrengungsverhalten einzelner Kinder würdigend hervorheben. In der Regel führte dies zu einer beobachteten Verbesserung des Arbeitsverhaltens auch bei anderen Kindern derselben Lerngruppe.

Um zu verhindern, dass Kinder ihre Lichter einschalten, obwohl sie nicht arbeiten, wurden vor allem zwei Maßnahmen ergriffen: (1) Ein Kind übernimmt die sog. ‚Lichtwächter-Rolle (‘‘LW’’)‘ (S. - 94 -) und überwacht die Einhaltung der Lichtregel. Dieses Kind achtet jedoch explizit *nicht* darauf, ob alle anderen Kinder arbeiten, sondern nur, ob die Lichtregel von allen Kindern eingehalten wird. Auf diesen Unterschied sollten die Kinder explizit hingewiesen werden. (2) Sobald ein Kind wiederholt absichtlich gegen die Lichtregel verstößt, stellt dies einen Anlass für ein Gespräch zwischen dem Kind und der Lehrkraft dar, in dem die Lehrkraft das Kind darauf hinweist, dass dieses Verhalten nicht akzeptiert wird. Gleichzeitig sollte die Lehrkraft immer auf die Wahlmöglichkeit verweisen, sich auch gegen eine Mitarbeit entscheiden zu können.

Die An?ja!-Methode steht in funktioneller Verbindung mit den ‚Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation‘ (S. - 76 -), die daher im Folgenden dargestellt wird.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

AKTIVE LERNZEIT (vgl. S. 97), FEEDBACK (vgl. S. 100), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), MOTIVATION (vgl. S. 68), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69), ZIELE (vgl. S. 91), SELBSTBESTIMMUNG (vgl. S. 68), BEZIEHUNGSDIALOG (vgl. S. 83)

### **Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation**

#### Beschreibung

Gemäß der ‚An?ja!-Methode‘ entscheiden die Kinder selbst, ob und wie viel sie in einer Förderstunde mitarbeiten (vgl. S. - 73 -). Die insgesamt mit kognitivem Engagement verbrachte Zeit wird mittels der Apparatur ‚An?ja!‘ (vgl. S. - 122 -) erfasst. Solange sich ein Kind für die Mitarbeit entscheidet, leuchtet eine grüne LED und ein Zähler misst die kumulierte Arbeitszeit. Dieses Verfahren ermöglicht es u.a., dass die Kinder selbstgewählte Arbeitspausen einlegen können. Während der Stunde dürfen die Zeiten von den Kindern jedoch nicht abgelesen werden. Aus diesem Grund ist in der analogen Version das Ziffernblatt nach unten gerichtet und

in der digitalen Apparatur das Display in der Grundeinstellung ausgeschaltet. Erst am Ende der Stunde wird die Arbeitszeit abgelesen und dokumentiert. Die Dokumentation erfolgt einerseits über ‚*Hammer Lerntafel („HAMLET“)*‘ (S. - 123 -) sowie in einem Diagramm, welches auf der ‚*Umschlagmappe*‘ (vgl. S. - 129 -) abgebildet ist. Auf diese Weise soll den Kindern der Verlauf ihres Arbeitsverhaltens über mehrere Trainingssitzungen verdeutlicht werden. Gleichzeitig stellen diese Diagramme die Grundlage für die ‚*Lernberatung*‘ (S. - 81 -) dar.

Die Messung des Anstrengungsverhaltens, welches in diesem Training anhand der Arbeitszeit operationalisiert wird, hat einen hohen Stellenwert, wobei wichtig ist, dass die Messung der investierten Arbeitszeit von den Schülern nicht als Kontrollinstrument verstanden wird. Dies würde in grundlegender Weise den Zielen diesen Trainings widersprechen.

### Zielsetzungen und Hintergrund

1. Ein Ziel der Methode besteht im Lernfortschrittsmonitoring für die einzelnen Kinder (vgl. Scheerer-Neumann, 2018; Schuchardt & Mähler, 2021): So sollten bei der Förderplanung nicht nur die Leistungsergebnisse berücksichtigt werden, sondern auch die Art und Weise, wie diese Ergebnisse zustande kommen, etwa der Aufwand, der hierfür erbracht wurde.
2. Ein weiteres Ziel besteht in der Steigerung des Engagements, wobei allein durch die Messung (und Visualisierung) die entsprechenden Effekte verstärkt werden sollen.
3. Durch diese Methode soll darüber hinaus die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung der eigenen Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit gefördert werden.
4. Während die Rechtschreibleistung aus Sicht der rechtschreibschwachen Kinder meist als kaum oder nicht von ihnen selbst kontrollierbar angesehen wird, trifft dies auf das Anstrengungsverhalten nicht zu. Selbst Kinder, denen es schwerfällt, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, haben dennoch die Möglichkeit, diesen Zeitraum um eine (kleine) Zeitspanne zu verlängern. Insofern bietet die Fokussierung auf das Arbeitsverhalten der Kinder die Möglichkeit, auch solchen Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die diese bei einer reinen Leistungsbetrachtung nicht erhalten würden.
5. Gerade für Kinder, die leicht ablenkbar sind, bietet die Lernlampe eine Erinnerung daran, dass aktuell der (eigene!) Vorsatz besteht, zu arbeiten.
6. Die Intransparenz bzgl. der bereits erreichten Arbeitszeit während der Förderstunde, die über die Bauarten der Lernlichter (An?ja!s) realisiert wird, erfolgt aus mehreren Gründen: Erstens bestünde die Gefahr, dass die Kinder durch die bereits erreichte Arbeitszeit

- abgelenkt und in der Folge permanent auf die Uhr schauen würden. Zweitens kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Kinder die Arbeit einstellen würden, sobald sie ihre für diese Stunde erwartete Arbeitszeit erreicht haben (vgl. *„Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen“*, S. - 87 -). Auch dies spricht dafür, die bereits erreichte kumulierte Arbeitszeit während des Arbeitsprozesses nicht sichtbar zu machen.
7. Kinder, deren Konzentrationsfähigkeit stark eingeschränkt ist, fallen meist dann auf, wenn sie sich irgendwann nicht mehr konzentrieren können. Die Zeiten, in denen konzentriert gearbeitet wurde, werden hingegen selten ausreichend gewürdigt. Diese Würdigung wäre jedoch die Voraussetzung dafür, dass sich das Kind zukünftig stärker bemüht, sich zu konzentrieren. Durch die Messung des Anstrengungsverhaltens können auch diese zunächst vergleichsweise kurzen Arbeitszeiten von der Lehrkraft wertgeschätzt und verstärkt werden.
  8. Die Messung des Anstrengungsverhaltens ermöglicht eine Abschätzung darüber, ob die Übungen und Methoden zu den Schwierigkeiten und Kompetenzen des Kindes passen. So sinkt das Anstrengungsverhalten typischerweise ab, wenn die Übungen allmählich zu leicht werden (Unterforderung) oder aber noch deutlich zu schwierig sind (Überforderung).
  9. Die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg auf das eigene Anstrengungsverhalten ist für die Entwicklung von Lernmotivation entscheidend. Die negativen Konsequenzen, die ungünstige Attributionsstile auf das Fähigkeitsselbstbild und das Kompetenzerleben von Kindern haben, sind gut belegt (vgl. Möller & Jerusalem, 1997; A. Ziegler & Schober, 2001). Während sich demnach im Fall von Erfolg ein Gefühl von Stolz auf die eigene Anstrengung einstellen sollte, wäre es günstig, wenn ein Misserfolg dazu anspornen würde, sich stärker anzustrengen. Durch die Messung und explizite Steigerung des Anstrengungsverhaltens soll dieses Zuschreibungsmuster (Erfolg erfordert Engagement) gestärkt werden.
  10. Die Kombination von Anstrengungsmessung mit der Lichtregel führt im Sinne der Selbstregulationsfähigkeit zu einem Training des "inneren Aufraffens".
  11. Die Messung des Anstrengungsverhaltens trägt schließlich zu einer Objektivierung in den Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler bei. Gerade schwächere Schüler, die häufig zusätzlich durch ihr Verhalten negativ auffallen, können davon profitieren.

(ergänzende) Durchführungshinweise

1. Für einige Kinder scheint die Versuchung sehr stark zu sein, die gemessene Zeit in irgendeiner Weise zu manipulieren. Deswegen wurde mit den Kindern vereinbart, dass die An?ja! nur berührt werden darf, wenn sie ein- oder ausgeschaltet wird. Kindern, die sich nach einmaliger Erinnerung nicht an diese Vereinbarung gehalten haben, werden die An?ja!s entzogen und für den Rest der Stunde entweder von dem Lichtwächter oder von der Lehrkraft bedient. In der Regel erwies sich dies für die Kinder als eine sehr unangenehme Konsequenz.
2. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass die Lehrkraft streng auf die Einhaltung der Lichtregel achtet und den Lichtwächter (siehe ‚Soziale Rollen im Training‘, S. - 92 -) in seiner Rollenausübung gut unterstützt.

(ergänzende) theoretische Grundlagen

AKTIVE LERNZEIT (vgl. S. 97), FEEDBACK (vgl. S. 100), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), MOTIVATION (vgl. S. 68), UMFASSENDE UNTERRICHTSREFORMEN (vgl. S. 103), ZIELE (vgl. S. 91), UNTERSTÜTZUNG DES SELBSTREGULIERTEN LERNENS (vgl. S. 73)

**Methoden der unmittelbaren Leistungsrückmeldung und -dokumentation**Beschreibung

Jedes Kind erhält im Anschluss an jede Übung (siehe ‚inTex-Übungen‘, S. - 128 -) eine Rückmeldung über das derzeitige Ausmaß der aktuell trainierten Kompetenz. Diese Rückmeldungen ermittelt das Kind selbstständig in einem selbstevaluativen Verfahren. Die Rückmeldung besteht aus einem Punktwert zwischen 1 (= Fähigkeit ist kaum vorhanden) und 10 (= Fähigkeit ist voll ausgeprägt). Aufgrund der Vorschrift, mit der diese Punkte berechnet werden (vgl. ‚inTex-Übungen‘, S. - 128 -), repräsentieren sie die Häufigkeit, mit der das aktuell trainierte rechtschriftliche Phänomen mutmaßlich korrekt verschriftet werden würde, wobei ein Punkt einer Wahrscheinlichkeit von 10% und zehn Punkte einer vollständig ausgeprägten Kompetenz entsprechen. Die Prädiktivität der Werte hängt jedoch sehr deutlich von dem Kontext ab, in dem die zu vergleichende schriftliche Leistung erbracht wird. In Diktaten oder freien Texten lassen sich in der Regel deutlich schwächere Kompetenzausprägungen ermitteln. Die Ursache hierfür scheint zu sein, dass die Aufmerksamkeit des Kindes bei inTex-Übungen auf ein bestimmtes Phänomen gelenkt wird, während alle weiteren Rechtschreibstrategien ausgeblendet werden können. In weniger künstlichen Situationen muss das Kind hingegen alle

Schreibstrategien gleichzeitig im Blick haben. Damit ein Kind dennoch nicht zu rasch das Lernziel wechselt, weil es die aktuelle Kompetenz bereits vermeintlich beherrscht, wurde ein bestimmter Testablauf etabliert, der im Zusammenhang mit der ‚Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung‘ (S. - 83 -) beschrieben wird.

Sobald ein Kind seine Punkte ermittelt hat, dokumentiert es diese in einem Diagramm, welches auf der Umschlagmappe abgebildet ist.

### Zielsetzungen und Hintergrund

Obwohl die Punktwerte einem wissenschaftlichen Validitätsanspruch nicht genügen, hat sich die Methode in der pädagogischen Praxis bewährt:

Da pro Fördereinheit ca. zwei bis drei Übungen bearbeitet werden, wird ein potenzieller Lernzuwachs in der Regel bereits im Verlauf einer Förderstunde erkennbar. Für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation ist das Erleben von Erfolg entscheidend. Eine wichtige theoretische Grundlage stellt in diesem Zusammenhang die intraindividuelle Bezugsnormorientierung dar: Wenn die Leistungen des Kindes mit seinen eigenen Leistungen zu einem früheren Zeitpunkt verglichen werden, können Fortschritte deutlich werden die andernfalls nicht sichtbar würden. Auf diese Weise wird das Kind zum Weiterlernen motiviert und seine Leistungsbereitschaft gestärkt (vgl. Rheinberg, 1989; Rheinberg & Krug, 2005). Das Erfolgserleben soll bei dieser Methode noch dadurch gesteigert werden, dass die Ergebnisse jeweils in ein Diagramm eingetragen werden und auf diese Weise (positive) Leistungsverläufe sichtbar werden. Gemeinsam mit dem Graphen des Anstrengungsverhaltens (vgl. S. - 129 -) stellt dieser Graph der Leistungsentwicklung die Grundlage für die ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -) dar.

Gegen die schulübliche Skala von 1 bis 6 spricht hier u.a., dass damit eine Interpretation der Werte als prozentuales Ausmaß der Zielerreichung erschwert würde. Die Erfahrungen zeigen hingegen, dass die Werte zwischen 1 und 10 von den Kindern leicht interpretiert werden können.

Neben diesen motivationspsychologischen Argumenten sprechen auch organisatorische Gründe für die unmittelbare Leistungsrückmeldung: Das aktuell von einem Kind bearbeitete Lernziel soll an einer ganz spezifischen Schwierigkeit des Kindes ansetzen, es aber auch nicht überfordern. Zudem soll jedes Kind genau so lange an seinem Lernziel arbeiten können, bis es dieses erreicht hat. Ein verfrühtes Wechseln des Lernziels soll dabei ebenso vermieden werden, wie eine unnötig lange Beschäftigung mit dem jeweiligen Lerngegenstand, was zur Unterforderung führen würde. Diese Organisation macht eine Kennzahl erforderlich, mit der sich



dieser Prozess steuern lässt. Die Punktwerte übernehmen in diesem Zusammenhang diese Funktion.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

1. Entscheidend für die Aufrechterhaltung der Motivation ist das Erleben von Erfolg. Damit sich Erfolg einstellen kann, muss bei der Auswahl und Zuordnung der Lernziele darauf geachtet werden, dass sie sich einerseits auf tatsächliche Schwierigkeiten des Kindes beziehen und andererseits, dass die gewählten Lernziele sowohl aus Sicht der Lehrkraft, als auch aus Sicht des Kindes realistisch erreichbar sind. Es kommt demnach in erster Linie auf die Auswahl geeigneter Lernziele an.
2. Gerade für leistungsängstliche Kinder scheint es eine große Versuchung darzustellen, bei der Berechnung der Punkte zu *schummeln*. Zwar wird allzu offensichtliches "Spicken" durch ein Einheften der inTex-Übungen in die Umschlagmappen erschwert, aber gänzlich verhindern lässt sich dies nicht. Sofern eine Lehrkraft dieses Verhalten bemerkt, sollte sie das Kind in einem Vier-Augen-Gespräch darauf hinweisen, dass es ehrlich sein kann und auf jeden Fall Fortschritte machen wird.
3. Wichtig ist ebenfalls der Hinweis an die Kinder, dass sie sich bei der Bearbeitung der Übungen ausreichend Zeit lassen und dass sie dabei sehr gründlich vorgehen sollen. Die inTex-Übungen sind vermutlich nur unter der Voraussetzung lernwirksam, dass sie in der festgelegten Reihenfolge und mit großer Gründlichkeit bearbeitet werden. Durch die direkte Rückmeldung zu der eigenen Leistung werden einige Kinder dazu verführt, möglichst viele Übungen in möglichst kurzer Zeit bearbeiten zu wollen.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

DIREKTE INSTRUKTION (vgl. S. 95), FEEDBACK (vgl. S. 100), FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS (vgl. S. 102), KELLERS PERSONALISIERTES INSTRUKTIONSSYSTEM (vgl. S. 94), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), MASTERY-LEARNING (vgl. S. 93), MOTIVATION (vgl. S. 68), ZIELE (vgl. S. 91)

### **Lernberatung**

#### Beschreibung

In regelmäßigen Abständen findet ein Beratungsgespräch zwischen der Lehrkraft und dem Kind statt. In diesem wird die aktuelle Situation besprochen, ggf. Verhaltensziele vereinbart und nachgehalten, welche Entwicklungen es im Hinblick auf frühere Absprachen und

Vereinbarungen gegeben hat. Ein obligatorischer Bestandteil dieses Gesprächs ist die gemeinsame Betrachtung und Analyse der Entwicklungen sowohl des Anstrengungsverhaltens als auch der Kompetenzausprägungen. Um die gegenseitigen Abhängigkeiten dieser beiden Variablen intuitiv erfassen zu können, wurde ein Diagramm entwickelt, in dem beide Graphen gleichzeitig sichtbar sind.

Falls ein Absinken des Anstrengungsverhaltens erkennbar wird, sollen die Gründe hierfür dialogisch in Erfahrung gebracht werden. Falls es sich dabei um mit schulischen Mitteln lösbare Probleme handeln (Unter- oder Überforderung, Störungen des Gruppenklimas etc.), sollten Strategien entwickelt werden und Schritte vereinbart werden, mit denen diese Ursachen behoben werden können. Falls es sich dabei um Ursachen handelt, die nicht mit schulischen Mitteln behoben werden können (z.T. aktuelle Trennung der Eltern, Tod eines Freundes oder Angehörigen, vermutete Kindeswohlgefährdung etc.), ist je nach Ursache ein differenziertes Vorgehen erforderlich.

Steigerungen und gleichbleibend hohe Anstrengungswerte sollten demgegenüber lobend kommentiert werden. Auch in diesen Fällen ist es hilfreich, die Gründe für das Aufrechterhalten oder für Steigerungen zu erfragen, da sich die Kinder auf diese Weise positiv mit ihrer eigenen Leistung auseinandersetzen können.

Sofern Zusammenhänge zwischen hohen Anstrengungswerten und guten leistungsbezogenen Fortschritten erkennbar werden, sollte dieser Zusammenhang erwähnt werden. Dies gilt selbstverständlich auch für die umgekehrten Fall, dass ein Absinken von Anstrengungsverhalten oder kontinuierlich niedrige Anstrengungswerte mit geringen oder ausbleibenden Fortschritten einhergehen.

Das Ziel besteht darin, dass Kinder ihre Fortschritte und ggf. Misserfolge auf das eigene Anstrengungsverhalten attribuieren, und nicht etwa auf Glück oder Intellekt und Talent, bzw. Pech, mangelnden Intellekt und mangelndes Talent. Ein solch lernförderliches Attributionsmuster wirkt sich günstig auf das Lernen aus (Hosenfeld, 2002). Ebenfalls günstige Effekte könnten diese Kausalattributionen auf die Wahrscheinlichkeit von erfolgreichem Wissenstransfer haben (vgl. Steiner, 2006).

### Zielsetzungen und Hintergrund

Die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg auf die eigene Anstrengung bzw. das eigene Arbeits- und Lernverhalten ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse. Eine Überbetonung von Talent, Intellekt und Glück bzw. Pech, führt hingegen zu reduzierter

Lernmotivation, da diese Faktoren nicht oder nur kaum von der Person als kontrollierbar betrachtet werden.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Die wesentliche Voraussetzung für gelingende Beratungsgespräche mit dem Kind ist das Vorhandensein einer positiven und stabilen Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Kind. Besonders dann, wenn die Lehrkraft dem Kind eine kritische Rückmeldung geben muss, ist die Qualität dieser Beziehung entscheidend. Auf der Grundlage einer positiven Beziehung entwickelt das Kind die innere Bereitschaft, sich ernsthaft mit diesen Informationen auseinander zu setzen und "sie zu Herzen" zu nehmen.

In diesem Zusammenhang geht es besonders deutlich um Fragen der inneren Haltung der Lehrkraft. Die Beratung erscheint in diesem Kontext besonders erfolgversprechend, wenn es der Lehrkraft gelingt, eine Haltung zu entwickeln, bei der sie gemeinsam mit dem Kind neugierig den Lernweg betrachtet und gemeinsam mit dem Kind nach Lösungen sucht, mit denen eventuelle Hindernisse auf dem individuellen Lernweg beseitigt werden können. Zu den Hindernissen können bspw. auch lernhinderliche Verhaltensweisen des Kindes zählen. Auch in diesem Fall würde es darum gehen, gemeinsam mit dem Kind Lösungen zu entwickeln, mit denen diese Hindernisse beseitigt werden können.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), FEEDBACK (vgl. S. 100), FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS (vgl. S. 102), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KELLERS PERSONALISIERTES INSTRUKTIONSSYSTEM (vgl. S. 94), KLARHEIT DER LEHRPERSON (vgl. S. 96), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), MOTIVATION (vgl. S. 68), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69), ZIELE (vgl. S. 91), BEZIEHUNGSDIALOG (vgl. S. 83)

### ***Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung***

#### Beschreibung

Für jedes Kind werden im Vorfeld des Trainings auf der Grundlage von qualitativer Diagnostik vier individuelle Lernziele festgelegt und in eine feste Bearbeitungsreihenfolge gebracht (siehe *FÖRDERDIAGNOSTIK UND FÖRDERPLANUNG*, S. - 11 -). Grundsätzlich kann hierbei auf zweierlei Weisen vorgegangen werden: (1) Die Reihenfolge ergibt sich aus der vermuteten Schwierigkeit der Lernziele in der Richtung vom Leichten zum Schweren, oder (2) die

Reihenfolge ergibt sich aus dem Ausmaß der spezifischen Schwierigkeit in der Richtung vom größeren zum kleineren Problem. Beide Strategien haben unterschiedliche Vorteile. Während erstere (vom Leichten zum Schweren) vor allem dann sinnvoll ist, wenn die Lernziele inhaltlich aufeinander aufbauen und das Kind zunächst Selbstvertrauen aufbauen soll, führt die zweite Strategie (vom größeren zum kleineren Problem) meist zu rasch spürbaren Verbesserungen in der Rechtschreibleistung und verstärkt das Vertrauen in den Nutzen des Trainings. Die Lehrkräfte sollten für jedes Kind einzeln und nach pädagogischen Gesichtspunkten entscheiden, welche Reihenfolge jeweils gewählt wird.

Nachdem die Lernziele für jedes Kind festgelegt worden sind, werden sie in der ‚Umschlagmappe‘ (S. - 129 -), in der das Kind die inTex-Übungen bearbeitet, kindgerecht dokumentiert (vgl. S. - 129 -) und mit dem Kind besprochen. Dem Kind soll in diesem Gespräch vermittelt werden, welche Rechtschreibfehler es zukünftig mutmaßlich durch das Training vermeiden oder reduzieren kann. Ebenfalls sollen die kybernetischen Abläufe der Zielbearbeitung und -erreichung für das Kind transparent gemacht werden. Damit wird folgendes gemeint:

1. Bevor ein Kind mit der Arbeit an einem neuen Lernziel beginnt, muss sichergestellt sein, dass es verstanden hat, welche Rechtschreibfehler es durch das Training in diesem Bereich zukünftig verhindern oder reduzieren kann.
2. Anschließend wird dem Kind erklärt, wie die Übungen in seinem aktuellen Lernbereich bearbeitet werden. Hier ist es besonders wichtig, dass das Kind die Übungen in der festgelegten Reihenfolge und mit der erforderlichen Sorgfalt bearbeitet. Dabei wird der gemeinsame Fokus auf den *Prozess* der Übungsbearbeitung (z.B. synchrones Mitsprechen) gerichtet, und nicht auf dessen *Ergebnis*. Erst wenn sichergestellt ist, dass das Kind die Übungen auf die gewünschte Weise bearbeitet, soll es selbstständig seine Übungen bearbeiten.
3. Das Kind arbeitet genau so lange an seinem Lernziel, bis es dieses erreicht hat. In der praktischen Umsetzung wurde eine zweistufige Definition der Zielerreichung etabliert: (a) Sobald dreimal hintereinander in den inTex-Übungen 10 Punkte erreicht worden sind, qualifiziert sich das Kind für einen auf sein individuelles Lernziel abgestimmten Abschlusstest. Dabei handelt es sich um ein Diktat, in dem besonders viele Wörter vorkommen, die das jeweilige zum Lernziel gehörende Phänomen enthalten (vgl. S. - 142 -). Auch in diesem Abschlusstest können jeweils ein bis zehn Punkte erreicht werden. (b) Erst wenn das Kind in diesem Abschlusstest mindestens neun Punkte erreicht, gilt der Test als

bestanden. Erreicht das Kind diese Punktzahl noch nicht, wird der bisherige Lernweg gemeinsam mit dem Kind reflektiert, ggf. noch vorhandene Unklarheiten besprochen und beobachtet, ob die Übungen mit der erforderlichen Sorgfalt durchgeführt worden sind. Anschließend absolviert das Kind weitere inTex-Übungen aus seinem Lernbereich. Erst wenn erneut drei inTex-Übungen mit mind. neun Punkten absolviert worden sind, kann das Kind erneut einen Abschlusstest machen.

4. (Nur) wenn das Kind den Abschlusstest bestanden hat, wird dies öffentlich in der Lerngruppe bekannt gegeben.
5. Anschließend wechselt es zu seinem nächsten Lernziel und der Prozess beginnt erneut bei Schritt (1).

### Zielsetzungen und Hintergrund

Die kybernetisch-serielle Lernzielbearbeitung, die stark an die *GATE-ITEMS-TECHNIK* (vgl. S. 40) angelehnt ist, wird aus verschiedenen Gründen eingesetzt:

1. Einige Lehrkräfte hatten berichtet, dass sie unsicher in der Frage seien, wann die Kinder zum nächsten Lernziel wechseln sollten. In einigen Fällen gingen sie „auf Nummer sicher“ und verweilten (zu) lange bei einem der Lernziele, in anderen Fällen schritten sie (zu) rasch voran. Mit dieser Methode sollte daher eine Entscheidungshilfe zu dieser Frage eingeführt werden.
2. Durch die Fokussierung auf einzelne rechtschriftliche Phänomene soll Überforderung vermieden werden. Das Kind kann demgegenüber seine gesamte Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Rechtschreibregel bzw. -strategie ausrichten. Gerade schwache Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber sollten von diesem Vorgehen profitieren. Durch das Vorgehen der seriellen Automatisierung der jeweiligen Strategien soll das Arbeitsgedächtnis während des Schreibprozesses zunehmend entlastet werden. Gleichzeitig soll dadurch ermöglicht werden, dass diese Prozesse auch „unter Druck“ abgerufen werden können (vgl. Steiner, 2006).
3. Durch die isolierte Betrachtung einzelner Rechtschreibstrategien soll die Zuversicht gefördert werden, dass Schreiben eine bewältigbare Herausforderung darstellt. Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen, dass sich relativ schnell Fortschritte einstellen. Beides soll die Voraussetzungen für eine Aufrechterhaltung und Verstärkung von Lernmotivation schaffen.

4. Aus Sicht der Lehrkraft und der Kinder wird durch die transparente Struktur die Orientierung im „Dschungel der Orthografie“ erhöht. Besonders für die betroffenen Kinder kann dies zu einem Aufbau und Erhalt von Lernmotivation beitragen, da der eigene Lernweg „überschaubar“ und die eigenen Schwierigkeiten überwindbar erscheinen.
5. Schließlich signalisiert dieses Vorgehen dem Kind, dass es mit seinen Problemen ernst genommen wird und es verlässliche Unterstützung durch die Lehrkraft erhält. Zudem zeigt dies dem Kind, dass Rücksicht auf die vorhandenen Probleme genommen wird und dass die Förderung auf seine individuellen Bedarfe abgestimmt wird.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

1. Ein solches Vorgehen setzt ein Lernklima voraus, in dem Unterschiedlichkeit und insbesondere unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten als „normal“ betrachtet werden. Andernfalls können die leistungsschwachen Kinder unter erheblichen Druck geraten, wenn andere Kinder -vermeintlich- größere oder schnellere Fortschritte erzielen.
2. Darüber hinaus impliziert die Isolierung und Fokussierung von einzelnen Rechtschreibstrategien eine temporäre Ausblendung von anderen rechtschriftlichen Kompetenzen. Die Lehrkraft sollte einem Kind daher nur dann eine Rückmeldung zu anderen Fehlerarten (als den aktuell bearbeiteten) geben, wenn dieses diese Rückmeldung explizit wünscht. Diese Zurückhaltung fällt Lehrkräften unter Umständen schwer, erscheint für den Erfolg der Methode jedoch wichtig.
3. Weiterhin ist es entscheidend, dass die Regelungen zum Wechsel eines Lernziels eingehalten werden. Wenngleich es Situationen geben kann, in denen es aus Motivationsgründen erforderlich ist, ein Kind „probehalber“ an seinem nächsten Lernziel arbeiten zu lassen, bevor das vorherige als wirklich abgesichert gilt, sollten diese Fälle seltene und gut begründete Ausnahmen darstellen.
4. Es erscheint sinnvoll, die Fokussierung auf das aktuelle Lernziel auch in anderen Schreibsituationen wie Hausaufgabensituationen oder Regelunterricht aufrecht zu erhalten. Dies setzt allerdings eine abgestimmte Zusammenarbeit mit Eltern und Fachlehrkräften voraus. Eine Methode, diese Fokussierung auf andere Situationen auszudehnen, stellt die im Rahmen des Projekts entwickelte ‚Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)‘ (S. - 115 -) dar.

### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), DIREKTE INSTRUKTION (vgl. S. 95), FEEDBACK (vgl. S. 100), FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS (vgl. S. 102), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), LERNZIELHIERARCHISIERUNG (vgl. S. 92), MASTERY-LEARNING (vgl. S. 93), ZIELE (vgl. S. 91), GATE-ITEMS-TECHNIK (vgl. S. 40)

### **Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen**

#### Beschreibung

Die Methode sieht vor, dass die Lehrkraft jedes öffentlich Kind darüber informiert, welche Anstrengungswerte (im Sinne der geleisteten Arbeitszeit) es diesem in der aktuellen Förderstunde zutraut und diesen Wert an der Lerntafel des Kindes visualisiert (vgl. *„Hammer Lerntafel (‘HAMLET’)‘*, S. - 123 -). Dabei hängt dieser Erwartungswert von verschiedenen situativen (z.B. das Kind ist müde oder gibt an, schlecht gelaunt zu sein) und transsituativen Faktoren (z.B. allgemeine Aufmerksamkeitsschwierigkeiten) ab. Bei der Festlegung des individuellen Erwartungswerts ist besonderes pädagogisches Geschick und Gespür erforderlich (s.u.).

Nachdem dem Kind die Erwartung von der Lehrkraft mitgeteilt worden ist, gibt es seinerseits Auskunft darüber, welche Arbeitszeit es sich in dieser Förderstunde selbst zutraut. Auch dieser Wert wird von dem Kind auf seiner Lerntafel visualisiert.

Anschließend teilen alle Kinder dem Schüler, der die *„Manager-Rolle (‘M’)‘* (S. - 93 -) innehat, beide Erwartungswerte (der Lehrkraft sowie den eigenen) mit, der diese beiden Werte in das *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -) einträgt.

#### Ziele und Hintergründe

1. Die Kinder sollen angeregt werden, einen für das weitere Lernen förderlichen und realistischen inneren Beurteilungsmaßstabes der eigenen Leistung (‘‘Wann kann und darf ich mit mir selbst zufrieden sein?’’) zu entwickeln.
2. Durch die regelmäßige Gegenüberstellung der äußeren Einschätzung (durch die Lehrkraft) auf der einen Seite sowie der inneren Einschätzung (des Schülers selbst) auf der anderen Seite soll allmählich eine realistische Erwartungshaltung entwickelt werden. Forciert wird dieser Abgleich von innerer und äußerer Leistungserwartung dadurch, dass die Kinder dem Manager beide Werte direkt nacheinander mitteilen sollen.

3. Aus pädagogischer und psychologischer Sicht sollte vorrangig das Ziel verfolgt werden, die Kinder zur weiteren Erhöhung des lernbezogenen Engagements zu ermutigen. Es geht demnach nicht nur darum, dass den Kindern eine Gelegenheit geboten wird, ihren eigenen Selbstanspruch äußern zu können, sondern vielmehr darum, diesen im Verlauf des Trainings zu steigern. Bei der Formulierung der Erwartung an das Kind durch die Lehrkraft wird dies jeweils berücksichtigt.
4. Es wird deutlich gemacht, dass die Erwartung der Lehrkraft lediglich eine Hilfestellung zur Selbsteinschätzung des Kindes darstellt. Das Kind *kann* sich an der Erwartung der Lehrkraft orientieren, muss dies aber nicht. Dadurch soll die Eigenverantwortlichkeit der Kinder betont werden.
5. Die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrkräfte an die Kinder sollen der Unterschiedlichkeit der situativen und transsituativen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder Rechnung tragen. Da es im schulischen Alltag bislang eher die Ausnahme zu sein scheint, diese Unterschiedlichkeit öffentlich zu thematisieren, kommt es in der Folge häufig zu Diskussionen über Gerechtigkeit und Fairness, z.B. dann, wenn sich ein Kind mit deutlichen Konzentrationsschwierigkeiten eine höhere Leistungserwartung durch die Lehrkraft gewünscht hätte. Im Sinne des Trainings werden diese Situationen jedoch nicht als Störungen des Ablaufs betrachtet, sondern stellen vielmehr willkommene Anlässe dar, um mit den Kindern ins Gespräch über die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen, über Werte, Gerechtigkeit und Fairness zu kommen. Selbstverständlich ist bei diesen Gesprächen pädagogisches Geschick von besonderer Bedeutung. So muss beispielsweise sichergestellt sein, dass kein Kind in dieser oder durch diese Diskussion bloßgestellt wird. Vielmehr soll den Kindern durch die Unterschiedlichkeit der geäußerten Erwartungen signalisiert werden, dass sie auch im Lern- und Leistungskontext als vollständige, also facettenreiche Personen angesehen und nicht auf Lern- und Leistungswerte reduziert werden.
6. Ein weiteres Ziel besteht darin, das Engagement im Sinne der aktiven Arbeitszeit durch die methodisch ausgelösten gruppendynamischen Prozesse zu steigern. Da sich soziale Leistungsvergleiche im klassischen Sinn (z.B. Ausmaß der Rechtschreibkompetenz) für die betroffenen rechtschreibschwachen Kinder jedoch als dysfunktional erweisen, bietet diese Methode als alternative Vergleichsmöglichkeit die individuelle Arbeitszeit an. Anders als das „Leistungsergebnis Rechtschreibfehler“ nehmen die Kinder die „Prozessleistung Arbeitszeit“ mutmaßlich stärker als selbst kontrollierbar wahr. Die Erfahrungen



zeigen, dass auch schulschwache Kinder unter geeigneten Rahmenbedingungen ein erhebliches Maß an Engagement aufbringen können.

Das gleichzeitige Einstellen der (für die aktuelle Förderstunde) beabsichtigten Arbeitszeit (verstanden als Anstrengungsbereitschaft) an den Lerntafeln führt häufig sprichwörtlich zu „Blicken nach rechts und links“, häufig gefolgt von einer Anpassung der eigenen angegebenen Anstrengungsbereitschaft nach oben. Die Kinder legen auf gewisse Weise ein öffentliches Bekenntnis zu hoher Anstrengungsbereitschaft ab, welches zwar freiwillig zustande kommt, für sie selbst aber einen psychologisch bindenden Anspruch darstellen soll.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Die Befunde zur Wirkung von Lehrererwartungen (u.a. Hattie 2015) legen nahe, dass die Antwort der Lehrperson auf die Frage in *ABLAUFSCHRITT 4 „Wie viel könntest Du heute schaffen?“* (S. - 23 -) einen Einfluss auf die Antwort des Schülers auf die Frage in *ABLAUFSCHRITT 5 „Wie viel möchtest du heute schaffen?“* (S. - 25 -) hat.

Lehrpersonen schreiben ihren Schülern bestimmte (z.B. hohe oder geringe) Befähigungen zu und behandeln diese ihn in Übereinstimmung mit ihren Erwartungen (Brophy, 1986).

Die Schüler wiederum tendieren dazu, die Erwartungen des Lehrers zu bestätigen (in positiver wie auch negativer Hinsicht). Dabei nehmen Schüler auch solche Erwartungen der Lehrkräfte wahr, die nicht explizit formuliert werden: Schülerinnen und Schüler interpretieren kleine und z.T. unbewusste Gesten, die Art der Formulierung von Arbeitsaufträgen, die Art und Weise der Leistungsrückmeldung sowie non- und paraverbale Signale.

Dieser sog. Pygmalion-Effekt wirkt daher in den allermeisten Fällen sehr subtil und meist ohne das Wissen der Lehrkraft. Wenn eine Lehrkraft nun explizit eine Erwartung an den Schüler formuliert, ist hierbei pädagogisches Geschick gefordert. Eine deutlich zu niedrige Erwartung kann gemäß des Pygmalion-Effekts zu reduzierter Leistungsmotivation führen, währenddessen eine deutlich zu hohe Erwartung hingegen ein Gefühl der Aussichtslosigkeit erzeugen kann. Auch dieses Gefühl kann ein Absinken der Lern- und Leistungsmotivation begünstigen.

Das Ziel besteht also darin, die Erwartung so zu formulieren, dass sie aus Sicht des Schülers anspruchsvoll, aber gleichzeitig realistisch erscheint. Die Erwartungsformulierung darf aus Sicht des Schülers nicht als persönliche oder transsituative Festlegung fehlinterpretiert werden. Daher ist die Formulierung in diesem Zusammenhang äußerst bedeutsam. So soll sie

1. ein hohes Zu- und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Kindes ausdrücken (z.B. *„Ich glaube, dass du dies schaffen kannst.“*),
2. den Zusammenhang von Anstrengung und Ergebnis betonen (z.B. *„Wenn du dir Mühe gibst, kannst du das schaffen.“*),
3. situativ begründet sein (z.B. *„Ich traue dir heute .... Minuten zu. Aber weil es dir heute nicht so gut geht, ist es auch ok, wenn du weniger schaffst.“*) und zudem
4. die Möglichkeit betonen, von der Erwartung positiv abzuweichen (z.B. *„Aber ich bin gespannt, ob du vielleicht doch mehr schaffst.“*).

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

FEEDBACK (vgl. S. 100), KLARHEIT DER LEHRPERSON (vgl. S. 96), KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT (vgl. S. 98), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), SELBSTEINSCHÄTZUNG DES EIGENEN LEISTUNGSNIVEAUS (vgl. S. 71), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69), ZIELE (vgl. S. 91), SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (vgl. S. 83), LEISTUNGSMOTIVATION (vgl. S. 67)

#### **Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen**

##### Beschreibung

Um den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern gezielt unterstützen zu können, ist es hilfreich, die jeweilige Lernsituation möglichst genau zu kennen. Zahlreiche zur Beschreibung und Evaluation von individuellen Lernprozessen relevante Faktoren werden daher kontinuierlich im Rahmen des Trainings erhoben (z.B. die Grundstimmung, das Arbeitsverhalten, die Kompetenzausprägung). Dazu zählen im Einzelnen:

1. Die An- bzw. Abwesenheit des Kindes,
2. die Übernahme einer der drei sozialen Rollen (vgl. S. - 92 -),
3. die aktuelle Grundstimmung,
4. das aktuelle Lernziel,
5. die von der Lehrkraft erwartete Arbeitszeit (Anstrengungserwartung) (vgl. S. - 87 -),
6. die von dem Kind selbst erwartete Arbeitszeit (vgl. S. - 25 -),
7. das Ausmaß der aktuell trainierten Kompetenz als Punktwert zwischen 1 und 10 (vgl. S. - 79 -),
8. ggf. eine Angabe, wie gut das Kind seine soziale Rolle ausgeübt hat,
9. die tatsächliche aktive Arbeitszeit (vgl. S. - 76 -),
10. die Zufriedenheit des Kindes mit sich selbst (vgl. S. - 62 -) sowie

11. ggf. weitere Bemerkungen.

Einige dieser Faktoren werden im Rahmen der Trainingskonzeption aus unterschiedlichen Gründen für so wichtig erachtet, dass sie zusätzlich für den Schüler selbst, für die Mitschüler sowie für die Lehrkraft mit Hilfe der Lerntafel (vgl. S. - 123 -) öffentlich gemacht werden. Dies trifft insbesondere auf die folgenden Informationen bzw. Faktoren zu:

1. Die Anstrengungserwartung von der Lehrkraft an die Schülerin / den Schüler, auf der Lerntafel bezeichnet als "Erwartung".
2. Die Einschätzung des Kindes darüber, wie viele Minuten es in der aktuellen Förderstunde arbeiten möchte, auf der Lerntafel bezeichnet als "Motivation".
3. Die tatsächliche Lernzeit, auf der Lerntafel bezeichnet als "Arbeitszeit".
4. Das derzeitige Ausmaß der aktuell trainierten Kompetenz als Punktwert zwischen 1 und 10, auf der Lerntafel bezeichnet als "Können".
5. Die Anzahl der im Rahmen der Förderung bereits erworbener Kompetenzen, bzw. erreichter Lernziele, auf der Lerntafel bezeichnet als "Schatzkiste".
6. Eine Information über das aktuell trainierte Lernziel.

### Ziele und Hintergründe

Um Über- aber auch Unterforderungssituationen zügig erkennen und korrigieren zu können, erschien es hilfreich, die entsprechenden lernprozessrelevanten Faktoren zu erfassen und sichtbar zu machen. Die konkrete Umsetzung der Visualisierung im Training durch die individuelle ‚Hammer Lerntafel („HAMLET“)‘ (S. - 123 -), die für alle sichtbar im Klassenraum angebracht sind, schafft eine hohe Transparenz über die unterschiedlichen Lernziele, Lerngeschwindigkeiten und motivationalen Lernvoraussetzungen. Diese Transparenz erfordert in besonderer Weise das Vorhandensein bestimmter Rahmenbedingungen (s.u.), zielt aber unter diesen Bedingungen auf die Verbesserung des Klassen- bzw. Gruppenklimas ab und verdeutlicht sichtbar die Zusammenhänge von Motivation, Arbeitsverhalten und Kompetenzentwicklung. Zudem ermöglicht diese Methode, dass auch im Fall eines Lehrkraftwechsels (z.B. im Fall von Vertretungsunterricht) der Förderprozess bruchlos fortgesetzt werden kann, da sich die neue oder vertretende Lehrkraft einen schnellen und umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Kinder mit ihren verschiedenen Lernzielen und -voraussetzungen verschaffen kann.

### (ergänzende) Durchführungshinweise

Durch diese Methode werden die unterschiedlichen Lernziele, -geschwindigkeiten und -voraussetzungen zwischen den Kindern füreinander öffentlich. Diese bewusst hergestellte Öffentlichkeit erfordert daher einen Rahmen, in dem die Unterschiedlichkeit der Kinder von der Lehrkraft und von den Kindern selbst akzeptiert und begrüßt wird. Die Kinder müssen sich demnach, unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit oder -entwicklung von der Lehrkraft und den anderen Gruppenmitgliedern angenommen und wertgeschätzt fühlen.

### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*AKTIVE LERNZEIT* (vgl. S. 97), *DIREKTE INSTRUKTION* (vgl. S. 95), *FEEDBACK* (vgl. S. 100), *FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS* (vgl. S. 102), *INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF* (vgl. S. 96), *KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT* (vgl. S. 98), *MASTERY-LEARNING* (vgl. S. 93)

## **Soziale Rollen im Training**

### Beschreibung

Während einer Förderstunde übernehmen jeweils drei Kinder besondere Rollen, mit denen verschiedene Rechte und Pflichten verbunden sind und die zu einem reibungslosen Ablauf sowie zur Entlastung der Lehrperson beitragen sollen. Die Lehrkraft unterstützt die Rolleninhaber bei deren Aufgabenerfüllung "aus dem Hintergrund", bspw. indem sie die Kinder in schwierigen Situationen berät, wie sie aufgetretene Probleme lösen können. Ein wichtiges Ziel besteht darin, das Ausmaß der gruppenbezogenen Selbstorganisation zu maximieren.

Um sicherzustellen, dass die Kinder die Aufgaben möglichst eigenständig in verantwortungsvoller Weise und hoher Qualität wahrnehmen, werden diese drei sozialen Rollen zu Beginn des Schuljahres, vor dem Start des eigentlichen Rechtschreibtrainings, mit allen Kindern der Lerngruppe mithilfe eines manualisierten Trainings eingeübt (siehe *LEKTIONEN DES ROLLEN-TRAININGS*, S. - 170 -). Diese drei sozialen Rollen werden als Lichtwächter ("LW"), Ruhechef ("RCH") sowie Manager ("M") bezeichnet und jeweils von der Lehrkraft zu Beginn einer Förderstunde im „Ablaufschritt 2“ (vgl. S. - 18 -) und für die Dauer einer Förderstunde festgelegt. In der Regel können die Rolleninhaber trotz der Doppelaufgabe mit kleineren Einschränkungen in der Förderstunde an ihren individuellen Lernzielen weiterarbeiten. Lediglich im Fall der Lichtwächter-Rolle kann es nötig sein, die volle Aufmerksamkeit der Rollenausübung zu widmen. Um die Attraktivität der Übernahme einer dieser Rollen zu steigern, dürfen die

Rolleninhaber den höchsten in dieser Förderstunde gemessenen Arbeitszeitwert als ihren "übernehmen". Auf diese Weise wird gleichzeitig das Engagement der Rolleninhaber gesteigert, da diese hierdurch ein hohes Interesse an möglichst reibungslosen Abläufen haben.

Die sozialen Rollen im Einzelnen:

Die *Manager-Rolle* ("M")

Der Manager, auch als "M" bezeichnet, ist verantwortlich dafür, dass die zwölf festgelegten Ablaufschritte des Trainings in der richtigen Reihenfolge und vollständig durchgeführt werden. Wenn "M" den Eindruck hat, dass ein Ablaufschritt zu viel Zeit in Anspruch nimmt, soll er darauf hinweisen (Zeitwächterfunktion). Die Lehrkraft kann "M" jederzeit befragen, welcher Ablaufschritt der nächste ist. Darüber hinaus führt "M" das Stundenprotokoll, befragt die anderen Kinder der Lerngruppe in denjenigen Ablaufschritten, in denen dies vorgesehen ist und dokumentiert deren Antworten im Protokoll. Die Aufgaben von "M" im Einzelnen:

#### **Vor der Arbeitsphase:**

"M" trägt alle Namen der anwesenden Kinder in das Stundenprotokoll ein. Zusätzlich notiert "M", welche Kinder in dieser Förderstunde soziale Rollen übernehmen. Anschließend fragt "M" alle Kinder nacheinander, wie es diesen heute geht und protokolliert die Antworten (vgl. S. - 20 -). Da die Antworten in Form von Schulnoten gegeben werden (1 = sehr gute Stimmung, 6 = sehr schlechte Stimmung), fragt "M" jeweils nach den Gründen für diese Antwort und ob es generell etwas gibt, was dieses Kind berichten möchte. Sofern ausreichend Zeit zur Verfügung steht, kann das Kind sein Anliegen berichten, andernfalls nennt das Kind ein Stichwort, welches notiert wird und den Ausgangspunkt für eine Besprechung zu einem späteren Zeitpunkt darstellt (vgl. *„Methode des Themenparkplatzes“*, S. - 104 -). "M" befragt danach alle Kinder der Lerngruppe nach deren aktuellen Lernzielen und protokolliert auch diese im Stundenprotokoll. Nachdem in den *„Ablaufschritten 4“* (vgl. S. - 23 -) und 5 (vgl. S. - 25 -) die jeweiligen Leistungserwartungen gegenseitig transparent gemacht worden sind (siehe *„Prinzip der (gegenseitig) transparenten Leistungserwartungen“*, S. - 87 -), notiert "M" für jedes Kind die Erwartungen der Lehrkraft sowie der Erwartungen des Kindes an sich selbst.

#### **Während der Arbeitsphase (vgl. Ablaufschritt 7):**

"M" trägt die Punktwerte in das *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -) ein, wenn ein Kind ihm diese nach einer der *„inTex-Übungen“* (vgl. S. - 128 -) oder einem *„Abschlussdiktat“* (S. - 142 -) nennt.

**Nach der Arbeitsphase:**

Nachdem die Lehrkraft im ‚*Ablaufschritt 9*‘ (S. - 58 -) den Rolleninhabern eine qualitative und konstruktive Rückmeldung zu deren Rollenausübungen gegeben hat, fragt „M“ die Lehrkraft, welche Note er dafür im Protokoll notieren soll. Anschließend protokolliert „M“ die individuellen Arbeitszeiten, die im ‚*Ablaufschritt 10*‘ (vgl. S. - 61 -) vom ‚*Lichtwächter*‘ (S. - 94 -) abgelesen worden sind. Abschließend, im ‚*Ablaufschritt 11*‘ (vgl. S. - 62 -) fragt „M“ alle Kinder nacheinander, wie zufrieden diese mit ihrer heutigen Arbeit sind und notiert die Werte (Schulnoten von 1 = sehr zufrieden bis 6 = sehr unzufrieden) im ‚*Stundenprotokoll*‘. Allgemein gilt „M“ als Assistent der Lehrkraft, d.h. die Lehrkraft kann „M“ auch mit weiteren Aufgaben betrauen, bspw. etwas aus einem anderen Raum zu holen o.Ä.

**Die Ruhechef-Rolle („RCH“)**

Der Ruhechef, auch als „RCH“ bezeichnet, übernimmt Verantwortung dafür, dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre vorherrscht, in der alle Kinder konzentriert arbeiten können. In unruhigen Situationen sorgt er, unterstützt von dem Lichtwächter dafür, dass wieder eine solche Atmosphäre entsteht. Dafür nutzt er die ‚*Methode der stummen Aufforderung*‘ (S. - 102 -).

**Die Lichtwächter-Rolle („LW“)**

Der Lichtwächter, auch als „LW“ bezeichnet, achtet auf die Einhaltung der ‚*Lichtregel*‘ (S. - 73 -), unterstützt „RCH“ in unruhigen Situationen (vgl. ‚*Methode der stummen Aufforderung*‘, S. - 102 -) und kann von der Lehrkraft gebeten werden, andere Kinder zu ermutigen und erwünschtes Verhalten zu verstärken (vgl. ‚*Methode des beschreibenden Lobens*‘, S. - 107 - sowie ‚*ENTER-Methode*‘, S. - 111 -).

**Vorgehen bei Nichteinhaltung der Lichtregel**

Wenn „LW“ beobachtet, dass ein Kind gerade gegen die ‚*Lichtregel*‘ verstößt oder von der Lehrkraft darauf hingewiesen wird, geht er leise zu diesem Kind und macht dieses Kind auf diesen Verstoß aufmerksam. „LW“ soll jedoch das Kind explizit nicht auffordern, das Licht ein- bzw. auszuschalten. Indem „LW“ jedoch nur auf den, häufig eher unbeabsichtigten Regelverstoß hinweist, kann das Kind selbst entscheiden, in welcher Weise es auf diese Rückmeldung reagiert. In den Fällen, in denen Kinder absichtlich gegen die Lichtregel verstoßen, bspw. die Lernlampe mehrfach einschalten obwohl sie nicht arbeiten und deutlich wird, dass dies absichtsvoll geschieht, kann „LW“ nach Rücksprache mit der Lehrkraft die Lernlampe dieses Kindes von diesem Moment an

stellvertretend für dieses bedienen. Meist reicht jedoch die Androhung dieser Konsequenz, um das unerwünschte Verhalten zu vermeiden.

### **Unterstützung des "RCH" in unruhigen Situationen**

"Herr des Verfahrens" bei unruhigen Situationen ist der "RCH". Daher kann der "LW" erst tätig werden, nachdem der "RCH" ihn angesprochen hat. Erst danach fordert der "LW" alle Kinder gut hörbar auf, die Lichter auszuschalten. Nachdem sich der "RCH" wieder hingesezt hat, und damit signalisiert, dass nun wieder eine angemessene Lautstärke herrscht, informiert der "LW" die Kinder darüber, dass sie nun weiterarbeiten dürfen. Dieses Vorgehen wird als ‚*Methode der stummen Aufforderung*‘ bezeichnet (S. - 102 -).

### **Vorgehen bei Beauftragung durch die Lehrkraft, ein anderes Kind beschreibend zu loben**

Wenn die Lehrkraft ein zu verstärkendes Verhalten eines Kindes beobachtet, kann sie den "LW" damit beauftragen, dieses Kind im Namen der Lehrkraft für dessen Verhalten zu loben. In diesem Fall bespricht die Lehrkraft leise mit dem "LW", was er dem anderen Kind genau (in der Regel im Wortlaut) mitteilen soll. Anschließend übermittelt der "LW" diese Botschaft an das betreffende Kind.

#### *Kriterien für die Zuordnung der sozialen Rollen zu den Kindern*

Bei der Auswahl der Kinder sollen verschiedene Kriterien berücksichtigt werden:

#### *Die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder*

Da die Qualität der Rollenausübung die Durchführungsqualität des Trainings stark beeinflusst, werden diese Rollen zu Beginn des Schuljahres detailliert eingeübt (siehe *LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS* S. - 170 -). Allerdings kann auch hiermit nicht immer sichergestellt werden, dass alle Kinder die nötigen Fähigkeiten erwerben. Vor allem aus diesem Grund wurde deshalb festgelegt, dass die Lehrkraft die Rollen vergibt und hierbei nicht einfach "nach der Reihe" vorgegangen wird.

#### *Gerechtigkeits- und Fairnessaspekte*

Alle Kinder, die über ausreichende Fähigkeiten zur Rollenübernahme verfügen, sollten auch die Möglichkeiten bekommen, Erfahrungen mit und in diesen Rollen zu sammeln. Um nachzuhalten, wie häufig die Kinder die verschiedenen Rollen übernommen haben, wurde ein spezielles Protokoll, die sog. ‚*Ämterliste*‘ (S. - 134 -) entwickelt.

#### *Aufrechterhaltung der Attraktivität der Rollenausübung*

In der Regel empfinden es die meisten Kinder als attraktiv, eine dieser Rollen übernehmen zu dürfen. Die Aufrechterhaltung dieser Attraktivität erwies sich als wichtige Gelingensbedingung der Methode. Als *ungünstig* erweist sich vor dem Hintergrund ein Vorgehen, bei dem zunächst gefragt wird, welche Schüler überhaupt Interesse an einer Rollenübernahme haben und dann ein Kind aus diesem Kreis von der Lehrkraft ausgewählt wird. Einerseits würde dadurch verhindert, dass Kinder, die zwar über die Fähigkeiten, aber nicht über das nötige Selbstvertrauen verfügen, Erfahrungen in und mit dieser Rolle sammeln können. Andererseits wird dadurch die Attraktivität der Rolle direkt herabgesetzt, da die Frage nach Freiwilligen impliziert, dass diese Rollen eben nicht (für jeden) attraktiv seien. Zudem kann es durch dieses Vorgehen zu der fatalen Situation kommen, dass sich aus unterschiedlichsten Gründen kein Kind freiwillig anbietet und die Lehrkraft daraufhin versucht, einzelne Kinder zu einer Rollenübernahme zu überreden. Diese Situationen können zu einer dauerhaften Beschädigung der Attraktivität der Rollen führen.

### Hintergrund und Ziele

Wenn Sozialisation als das „Mitgliedwerden“ in einer Gesellschaft verstanden wird (vgl. E. Ziegler, Lamb & Child, 1982), ist für einen erfolgreichen Sozialisationsprozess die Kenntnis und ein angemessener Umgang mit sozialen Rollen unerlässlich. Mit jeder Rolle sind bestimmte Rechte und Pflichten verbunden. So darf und muss eine Person, die als Polizist tätig ist, während ihrer Dienstzeit Dinge tun, die andere Bürger, oder dieselbe Person außerhalb ihrer Dienstzeit nicht tun dürfen (z.B. Fahrzeugkontrollen durchführen oder in bestimmten Situationen körperliche Gewalt anwenden). Im Rahmen ihrer Rollenausübung muss sich diese Person jedoch an Regeln halten und wird ihrerseits von einer höheren Instanz bewertet. Wesentliche Merkmale eines demokratischen Verständnisses von sozialen Rollen sind demnach (1) die Rechte und (2) die Pflichten, die mit dieser Rolle (und nicht etwa mit der Person selbst) verbunden sind, (3) die situative Begrenztheit der Rollenausübung sowie (4) die Bewertung bzw. Überwachung durch eine höhere Instanz. Diese höhere Instanz ist in vielen Fällen die Gruppe, in deren Dienst sich ein Rolleninhaber bzw. eine Rolleninhaberin stellt.

Ein solches Verständnis von sozialen Rollen ist von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Ein wesentliches Ziel dieser Methode besteht darin, Kindern schon früh ein solches demokratisches und komplexes Rollenverständnis zu vermitteln. Um die Attraktivität der Rollen zu steigern, wurden die drei – aus Kindersicht attraktiven - Bezeichnungen ‚*Ruhechef*‘, ‚*Lichtwächter*‘, ‚*Manager*‘ gewählt.



Gleichzeitig sollen durch diese Methode die sozialen Kompetenzen der Kinder trainiert werden. Auch wenn es bislang keine umfassende empirisch fundierte Theorie der sozialen Kompetenz gibt (Holling, Kanning & Hofer, 2003), so stellt das Ziel, diese zu fördern, bzw. das, was alltagssprachlich darunter verstanden wird, ein zentrales pädagogisches Ziel dar. Eine Annäherung wird daher über den Begriff des kompetenten Sozialverhaltens versucht: Kompetentes Sozialverhalten wird verstanden als die Fähigkeit, die eigenen Wünsche und Ziele in der Interaktion mit anderen zu äußern und so zu vertreten, dass sowohl die eigenen Bedürfnisse als auch die der anderen sowie die gesellschaftlichen Normen berücksichtigt werden (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012; Hinsch & Pfingsten, 2015). Dazu zählen nach E. Wild et al. (2006) insbesondere:

- seine Wünsche und Meinungen äußern (Ich-Botschaften senden), aber auch die anderen anhören (aktiv zuhören),
- Kontakte herstellen und aufrechterhalten, aber auch beenden,
- Hilfe anbieten, aber auch Unterstützung annehmen oder ablehnen,
- im Gespräch andere nicht unterbrechen, sich aber nicht unterbrechen zu lassen,
- andere respektieren, aber auch Respekt von anderen einfordern,
- Widerspruch äußern, aber auch Kritik annehmen und nach Kompromissen suchen.

Diese Ziele betreffen sowohl die Kinder, die in dieser Förderstunde eine der drei sozialen Rollen innehaben, als auch diejenigen, die aktuell keine Rolle übernommen haben. Während die Rolleninhaber vor allem lernen, wie sie anderen Kindern sowohl positive Rückmeldungen (i.S.v. beschreibendem Lob) als auch kritische Rückmeldungen (z.B. im Fällen von Regelabweichungen) geben können, lernen die anderen Kinder, solche Rückmeldungen zu anzunehmen und darauf angemessen zu reagieren.

Erstaunlich ist dabei die von Lehrkräften berichtete Beobachtung, dass insbesondere kritische Rückmeldungen oftmals eine größere und nachhaltigere Wirkung haben, wenn sie von anderen Kindern kommt, als wenn sie durch die Lehrkraft selbst gegeben wird.

Eine praktische Konsequenz dieses Vorgehens besteht zudem in der Entlastung der Lehrkräfte, indem sie einige Aufgaben (z.B. ruhige Arbeitsatmosphäre herstellen, die Unterrichtsstunde strukturieren, Ergebnisse dokumentieren, auf Abweichungen von vereinbarten Gruppenregeln achten) delegieren können und ihre Aufmerksamkeit in gesteigertem Maße etwa auf die Schülerbeobachtung und -beratung richten kann.

(ergänzende) Durchführungshinweise

Die explizite Einführung und Einübung der Rollen erweist sich in der Praxis als äußerst relevant (siehe *LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS*, S. - 170 -). Als weitere Hilfestellung erhalten alle Rolleninhaber eine Hinweiskarte, auf der die wesentlichen Aufgaben und Durchführungshinweise vermerkt sind (siehe ‚*Tippkarten*‘, S. - 133 -)

Die Erfahrungen zeigen, dass sich die Rolleninhaber der Unterstützung durch die Lehrkraft sicher sein müssen, um ihrerseits sicher und selbstbewusst auftreten zu können. Gerade dann, wenn ein Rolleninhaber deutliche Unsicherheiten in der Rollenausübung zeigt, sollte die Lehrkraft die Rolleninhaber stärken und sie in ihrer Rollenausübung unterstützen, anstatt selbst „in die Bresche zu springen“ und die Aufgaben wieder selbst zu übernehmen. Beispielsweise erwies es sich als günstig, wenn die Lehrkraft die Rolleninhaber bei der Formulierung von Rückmeldungen unterstützt.

Weiterhin erweist es sich als wichtig, dass ausufernde Diskussionen unterbunden werden.

1. Damit die anderen Kinder die Rückmeldungen, insbesondere die kritischen, ohne Diskussion an- bzw. hinnehmen können, ist es wichtig, dass sie ihrerseits zu einem späteren Zeitpunkt die Gelegenheit bekommen, den Rolleninhabern kritische Rückmeldungen zu ihrer Rollenausübung zu geben. Diese Gelegenheit wurde daher im ‚*Ablaufschritt 9*‘ (S. - 58 -) geschaffen, in dem die Rolleninhaber eine konstruktive Rückmeldung von der Lehrkraft und ggf. von den anderen Kindern erhalten.
2. Besonders die Rückmeldung des Ruhechefs an ein einzelnes Kind, dass es sich gerade störend verhält, birgt ein hohes Konfliktpotenzial. Um Konflikte dieser Art zu verhindern bzw. zu reduzieren, wird in solchen Situationen die ‚*Methode der stummen Aufforderung*‘ (S. - 102 -) eingesetzt.

Um die Attraktivität der Rollen aufrecht zu erhalten, sollten die Rolleninhaber ein hohes Maß an Wertschätzung durch die Lerngruppe und die Lehrkraft erfahren. Dies wird bspw. realisiert, indem den Rolleninhabern am Ende der Förderstunde öffentlich von der Lehrkraft gedankt wird und/oder diese die Wertschätzung durch die Lerngruppe für die Übernahme der Aufgabe erfahren (siehe ‚*Methode der sozialen Verstärkung*‘, S. - 100 -).

(ergänzende) theoretische Grundlagen

*FÖRDERUNG DER SOZIALKOMPETENZ* (vgl. S. 100), *KLASSENFÜHRUNG* (vgl. S. 97), *KLASSENZUSAMMENHALT* (vgl. S. 99), *LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG* (vgl. S. 99), *MOTIVATION* (vgl. S. 68), *PEER-*

EINFLÜSSE (vgl. S. 99), PEER-TUTORING (vgl. S. 98), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97)

### *Methode des netten Zettels*

#### Beschreibung

Nach jeder Stunde kann die Lehrkraft einigen oder allen Schülern eine an die Eltern gerichtete knappe Rückmeldung zur Mitarbeit in der Stunde mitgeben. Diese Rückmeldung erfolgt anhand eines Zettels im Format DIN-A6, dem sogenannten netten Zettel (siehe ‚der Nette Zettel‘, S. - 147 -) und richtet sich vor allem an die Eltern der Kinder. Auf diesem Schreiben stehen verschiedene Aussagen zum Lern- und Sozialverhalten sowie zur aktuellen Kompetenzentwicklung, wobei es sich bei der überwiegenden Anzahl dieser Aussagen um positive Rückmeldungen handelt. Die Lehrkraft wählt aus, welche Aussage sie ankreuzen möchte und übergibt dem Kind diesen Zettel mit dem Auftrag, ihn seinen Eltern zu zeigen und von diesen unterschreiben zu lassen. In der nachfolgenden Stunde überprüft die Lehrkraft, ob die Eltern diese Information unterschrieben haben.

#### Hintergrund und Ziele

##### *Steigerung der Erfolgszuversicht der Kinder und der Eltern*

Eine der intendierten Folgen einer Ausrichtung der elterlichen Orientierung auf Fortschritte und Erfolge besteht darin, die Zuversicht und Hoffnung der Kinder sowie der Eltern zu steigern. Indem die Aufmerksamkeit explizit auf Fortschritte gelenkt wird, können auch kleinere Fortschritte erkannt und gewürdigt werden. Dieses Erkennen von Fortschritten sollte sowohl bei dem Kind, als auch bei dessen Eltern die Hoffnung nähren, dass weitere Fortschritte möglich sind. Diese Erfolgszuversicht spielt bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Lernmotivation eine wichtige Rolle.

##### *Entspannung der häuslichen Lernsituation*

Nicht zu vernachlässigen sind die Auswirkungen der schulbezogenen Kommunikation zwischen den Kindern und ihren Eltern auf die Lernsituation. Häufig ist die Kommunikation über schulische Themen sowohl zwischen den Eltern und ihren Kindern, als auch zwischen den Lehrkräften und den Eltern problemfokussiert, insbesondere dann, wenn die Kinder zusätzliche Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten aufweisen. So handelt es sich bei einer Einladung der Eltern zu einem Gespräch mit der Lehrkraft oder bei Mitteilungen, die Eltern von Lehrkräften erhalten, in der Regel um Problemanzeigen. Diese problemfokussierte Kommunikation kann im häuslichen Kontext zu regelmäßigen Konflikten und angespannten

Auseinandersetzungen führen. An dieser Stelle soll der "nette Zettel" zu einer Verbesserung des häuslichen Lernklimas beitragen.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Da ein solches Verfahren nicht der üblichen schulischen Praxis entspricht, sollten die Eltern vorab über diese Methode informiert werden. Dies kann etwa im Rahmen eines Elterninformativabends erfolgen (vgl. *MÖGLICHKEITEN DER ELTERNBETEILIGUNG*, S. - 168 -).

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*ANGSTARMUT* (vgl. S. 81), *ELTERNUNTERSTÜTZUNG BEIM LERNEN* (vgl. S. 34), *INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF* (vgl. S. 96), *SELBSTKONZEPT* (vgl. S. 69)

### ***Methode der sozialen Verstärkung***

#### Beschreibung

Handlungen und Verhaltensweisen, von denen einzelne andere Kinder oder alle Mitglieder der Lerngruppe profitieren, sollen durch das folgende Vorgehen systematisch verstärkt werden: Wenn ein Kind eine solche Handlung durchführt, bzw. sich dementsprechend verhält, wird zunächst sichergestellt, dass dieses Kind die vollständige Aufmerksamkeit aller Gruppenmitglieder erhält. Dies sogar dann, wenn dadurch der Arbeitsprozess der anderen Kinder dafür unterbrochen werden muss. Sobald die Aufmerksamkeit hergestellt worden ist, beschreibt die Lehrkraft das Verhalten, bzw. die Handlung und erläutert knapp, warum diese Handlung bzw. dieses Verhalten aus ihrer Sicht wünschenswert ist. Anschließend darf das Kind entscheiden, ob die Gruppe als Zeichen ihrer Anerkennung für das Kind klatscht, klopft oder stampft (diese Optionen haben sich in der Grundschulpraxis als attraktiv für Kinder erwiesen). Während die Gruppe klatscht, klopft oder mit den Beinen stampft, soll das Kind diese Form der Würdigung *genießen*.

Diese Methode kann in vielen Situationen eingesetzt werden, z.B. wenn ein Kind einem anderen hilft oder ein Kind Materialien aus einem anderen Raum holt. Regelmäßig kommt sie zum Einsatz, wenn (1) Rolleninhabern am Ende der Förderstunde für ihren Einsatz gedankt wird (vgl. S. - 92 -) und (2) ein Kind im „*Ablaufschritt 6*“ (S. - 27 -) die Wortlistenübungen durchführt (vgl. S. - 27 -).

#### Hintergrund und Ziele

Anerkennung, Aufmerksamkeit und Wertschätzung des unmittelbaren sozialen Umfeldes sind wirkungsvolle Verhaltensverstärker. Ihre Wirkung soll mit der beschriebenen Methode

konstruktiv zur Steigerung von sozialen Verhaltensweisen innerhalb der Lerngruppe eingesetzt werden. Zudem ist es besonders für leistungsschwache Kinder häufig eine seltene Erfahrung, innerhalb der Schule vor anderen Kindern positiv hervorgehoben zu werden. Gerade diese Kinder scheinen von dieser Methode besonders zu profitieren.

Ein verbessertes Sozialverhalten der Gruppenmitglieder untereinander führt wiederum zu einem verbesserten Zusammenhalt, zu einem besseren Lern- und Arbeitsklima und erhöht das Wohlbefinden der Kinder in der Lerngruppe. Dabei stellt das Wohlbefinden einen beachtenswerten Faktor im Kontext von Lehr-Lernprozessen dar (Hascher, 2004), da stark beeinträchtigtes Wohlbefinden zu emotionalen Widerständen gegen einzelne Unterrichtsfächer oder die Schule im Allgemeinen und in der Folge zu beeinträchtigter psychischer Gesundheit und reduziertem Leistungsvermögen führen kann (E. Wild et al., 2006). Aus diesen Gründen kann das Wohlbefinden als Kriterium für gelungene Pädagogik aufgefasst werden, nicht zuletzt da es zum Teil auf Merkmale des Klassenkontextes und des Unterrichts zurückzuführen ist (Hosenfeld & Helmke, 2004). Die Praxiserfahrungen zeigen darüber hinaus, dass auch die allgemeine Stimmung durch diese Methode verbessert werden kann, also auch die Stimmung derjenigen Kinder, die in dieser Stunde nicht öffentlich hervorgehoben worden sind. Hierfür sind vermutlich verschiedene Faktoren verantwortlich:

1. Durch diese Methode findet zusätzliche positive Kommunikation statt. Sie lenkt dadurch die Aufmerksamkeit der Kinder auf Schönes und Erfreuliches und wirkt daher stimmungsaufhellend.
2. Darüber hinaus wird den Kindern durch diese Methode signalisiert, dass jedes Kind von der Lehrkraft beachtet und beobachtet wird und nicht "in der Gruppe untergeht".

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Einerseits zeigen die Erfahrungen, dass die Methode zum Tragen kommt, wenn sichergestellt ist, dass die Lerngruppe ihre volle Aufmerksamkeit auf das Kind ausgerichtet hat, bevor es öffentlich gelobt worden ist. Vor dem Hintergrund, dass einigen Kindern die öffentliche Würdigung unangenehm ist (und dies auf Nachfrage zumeist mit der Sorge vor Neid und Bloßstellung der anderen Lerngruppenmitglieder begründen), erscheinen andererseits zwei Hinweise besonders zentral zu sein:

1. Ein Bloßstellen durch die Lerngruppenmitglieder oder negative Kommentare müssen unter allen Umständen verhindert werden.
2. Die öffentliche Würdigung ist nicht fakultativ, sondern obligatorisch.

(ergänzende) theoretische Grundlagen

KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), MOTIVATION (vgl. S. 68), PEER-EINFLÜSSE (vgl. S. 99), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69)

 **Methode der stummen Aufforderung**Beschreibung

Das Grundprinzip der Methode besteht darin, dass auf Unruhe und Störungen der Arbeitsatmosphäre reagiert wird, indem der Ruhechef ("RCH") leise aufsteht, sich still hinter seinen eigenen Stuhl stellt und wartet, bis die anderen Kinder es ihm gleichgetan haben. Während der "RCH" steht, dürfen die anderen Kinder nicht weiterarbeiten, sondern sollen sich ebenfalls hinter ihren Stühlen aufstellen. Erst wenn alle Kinder leise stehen und die Arbeitsatmosphäre wiederhergestellt ist, gibt der "RCH" das Signal zur Weiterarbeit, indem er sich wieder hinsetzt.

Diese Methode wurde, ausgehend von Praxiserfahrungen, mehrfach angepasst und ergänzt. In der aktuellen Version (Schuljahr 2016/17) wird sie folgendermaßen umgesetzt:

1. Wenn der "RCH" den Eindruck hat, dass der aktuelle Geräuschpegel ein konzentriertes Arbeiten nicht mehr zulässt, steht er auf, geht ggf. leise zu dem Lichtwächter ("LW") und informiert ihn darüber, dass es aus seiner Sicht zu laut sei. Anschließend stellt er sich still hinter seinen Stuhl.
2. Wenn der "LW" dies ebenso einschätzt, stellt er sich ebenfalls hinter seinen Stuhl und fordert die anderen Kinder auf, ihre Lernlampen ‚An?ja!‘ (S. - 122 -) auszuschalten und die Arbeit einzustellen.
3. Anschließend müssen alle Kinder ihre Lernlampen ausschalten und sich ebenfalls leise hinter ihre eigenen Stühle stellen.
4. Erst wenn wieder Ruhe eingekehrt, setzt sich der "RCH" wieder hin.
5. Während sich der "RCH" hinsetzt, informiert der "LW" die anderen Kinder gut hörbar darüber, dass die Arbeit fortgesetzt werden kann.

Diese Methode wird mit allen Kindern zu Beginn eines Schuljahres im Rahmen des allgemeinen Rollentrainings (vgl. LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS, S. - 170 -) eingeübt. Zudem stehen sowohl für den "RCH" als auch für den "LW" sog. ‚Tippkarten‘ (S. - 133 -) zur Verfügung, auf denen das genaue Vorgehen Schritt-für-Schritt beschrieben ist.

### Hintergrund und Ziele

In früheren Entwicklungsstadien des Trainings wurde in einigen Lerngruppen deutlich, dass die Aufgabe, für eine produktive Arbeitsatmosphäre zu sorgen, ohne Training, helfende Hinweise und zusätzliche Unterstützung für viele "RCH" eine Überforderung darstellte. Oftmals fehlte ihnen die Unterstützung durch die Lehrkräfte, die ihrerseits häufig unsicher waren, inwiefern sie die "RCH" im Sinne der Trainingskonzeption unterstützen konnten. Während sich einige "RCH" nicht traute, störende Kinder anzusprechen und um Ruhe zu bitten, fehlte anderen die Fähigkeit, diese Bitte sachlich zu äußern und dabei auf Beleidigungen oder Provokationen zu verzichten. Dies führte dann regelmäßig zu größerer Unruhe und dauerhaften Störungen. In der Folge verlor in solchen Lerngruppen die Rolle des "RCH" erheblich an Attraktivität für die Kinder. In einigen Lerngruppen haben daraufhin die Lehrkräfte diese Rolle (wieder) übernommen, was den Zielen des Trainings widersprach. Bei der Analyse dieses Problem wurde deutlich, dass es Lösungen bedurfte, welche die folgenden Kriterien erfüllten:

1. Die Methode benötigt eine klare Struktur sowie geregelte und trainierbare Abläufe.
2. Die zu entwickelnde Methode muss eine Reaktion auf die Störung darstellen und nicht auf den Störer. Der Störer selbst sollte so wenig Aufmerksamkeit wie möglich erhalten.
3. Die Methode muss beinhalten, dass die Störung rasch und deutlich spürbar unterbunden wird.
4. Gemäß dem Motto "Störungen haben Vorrang", sollte immer zuerst die Störung beseitigt werden, bevor fortgefahren werden kann.
5. Diskussion darüber, „wer was gemacht und wer dabei angefangen hat“, sollen unterbunden werden.
6. Der "RCH" braucht zusätzliche Unterstützung und darf von den „Störern“ nicht als Kontrahent wahrgenommen werden.
7. Da verbale Kommunikation anfällig für Missverständnisse ist und auf diese Weise zu Eskalationen beitragen kann, sollte verbale Kommunikation weitgehend reduziert werden.
8. Das Verfahren sollte möglichst leise von statten gehen.
9. Durch die Methode sollte deutlich werden, dass die Störung kein Affront gegen die Lehrkraft ist, sondern die Arbeitsfähigkeit der Gruppe beeinträchtigt. Deshalb soll der Interessenkonflikt zwischen den lernenden Mitgliedern der Lerngruppe einerseits sowie der

Störung, bzw. dessen Verursachern andererseits sichtbar werden. Auf diese Weise soll also der Druck der Gruppe korrektiv gegen die Störung eingesetzt werden.

Mit der beschriebenen aktuellen Version dieser Methode soll diesen Kriterien bestmöglich entsprochen werden.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Es ist entscheidend, dass diese Methode intensiv mit allen Kindern, also auch denjenigen, welche keine der beiden hier relevanten sozialen Rollen innehaben, eingeübt wird. Dies ist ein Ziel und Bestandteil des Rollentrainings, welches zu Beginn eines Schuljahres durchgeführt wird (vgl. S. - 170 -). Weiterhin ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrkraft auf eine genaue Einhaltung aller Absprachen und Regeln achtet und im Fall von kleineren Abweichungen von diesen Regeln prompt und korrigierend reagiert. So können schon kleinere Abweichungen von diesen Vorgaben zu unerwünschten Dynamiken führen, etwa wenn sich die Schüler nicht hinter ihren Stuhl, sondern zwischen Stuhl und Tisch stellen. Diese Variante als Folge einer vermeintlich kleinen Abwandlung wäre nicht nur lauter (weil die Schüler häufig durch ihre Eigenbewegung abwechselnd an den Tisch und an den Stuhl stoßen), sondern ist zudem anfällig dafür, dass manche Schüler sich nur "halb" hinstellen (und in der Folge etwa Diskussionen darüber auftreten können, ob dies nun als stehen oder sitzen zu werten sei).

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*KLASSENFÜHRUNG* (vgl. S. 97), *KLASSENZUSAMMENHALT* (vgl. S. 99), *PEER-EINFLÜSSE* (vgl. S. 99), *REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN* (vgl. S. 97)

### ***Methode des Themenparkplatzes***

#### Beschreibung

Mithilfe des Themenparkplatzes sollen diejenigen Störungen verhindert werden, die aus einem hohen Mitteilungsbedürfnis einzelner Kinder resultieren. Wenn ein Kind außerhalb der Phasen, in denen die Kinder explizit zum Erzählen aufgefordert sind (insbesondere im ‚*Ablaufschritt 3*‘, S. - 20 -), dessen Sitznachbarn, der Lehrkraft oder der gesamten Lerngruppe etwas berichten möchte, was in diesem Moment im Hinblick auf die Trainingsziele nicht zielführend ist, so wird dieses von der Lehrkraft mit dem Hinweis auf den sog. Themenparkplatz unterbunden. Das Kind wird aufgefordert, ein Stichwort nennen, unter dem es zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. in der nächsten Förderstunde, wieder an dieses Anliegen erinnert werden kann. Diese Regelung gilt auch innerhalb des ‚*Ablaufschritts 3*‘ in Fällen, in denen der zeitliche



Rahmen eine angemessene Behandlung des Themas nicht zulässt. Dieses Stichwort wird auf dem sog. "Themenparkplatz" notiert. Dabei kann es sich um ein Dokument handeln, welches die Lehrkraft in ihren Unterlagen mit sich führt, oder um ein im Klassenraum aufgehängtes und gut sichtbares Poster. Das Notieren der Stichworte an der Tafel ist in der Regel hingegen ungünstig, da sichergestellt werden muss, dass die Themen so lange auf dem Themenparkplatz stehen, bis sie besprochen werden konnten oder das Kind das Thema von sich aus „zurückzieht“. Sobald sich eine Gelegenheit ergibt, in der das Thema besprochen werden kann, wird das Kind auf diese Möglichkeit aufmerksam gemacht. Diese Gelegenheiten bieten sich regelmäßig während des ‚Ablaufschritts 3‘ (vgl. S. - 20 -) oder in Einzelfällen, wenn am Ende der Stunde noch Zeit zur Verfügung steht. Wenn das Thema in der darauffolgenden Förderstunde im ‚Ablaufschritt 3‘ besprochen werden soll, muss sich das Kind allerdings entscheiden, ob es etwas Neues einbringen oder stattdessen das ältere Thema besprechen möchte. Entscheidet sich das Kind für ersteres, muss das Kind das ältere Thema zwangsläufig vom Themenparkplatz zurückziehen. Entscheidet sich das Kind hingegen dafür, das ältere Thema zu besprechen, kann es das neue Thema erneut auf dem Themenparkplatz notieren lassen.

### Hintergrund und Ziele

Mit der Konzeption dieser Methode werden vor allem zwei Ziele verfolgt:

- (1) Den Kindern soll signalisiert werden, dass sie mit ihren Bedürfnissen ernstgenommen und in ihren unterschiedlichen Facetten (z.B. Hobbies, Eigenschaften, Vorlieben, Interessen) gesehen werden.
- (2) Das Training soll einen festen Organisationrahmen bilden, sinnvoll strukturiert sowie möglichst effizient und effektiv sein.

Obwohl diese beiden Ziele im Allgemeinen immer gemeinsam verfolgt werden sollten und das erste Ziel in gewisser Weise als Voraussetzung für das zweite Ziel betrachtet werden kann, können sich in der Praxis Situationen ergeben, in denen sich deren Vereinbarkeit schwierig gestaltet. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn einzelne Kinder ein (generell) besonders hohes Mitteilungsbedürfnis haben oder wenn der Arbeitsprozess durch ein akut auftretendes Bedürfnis, dem Sitznachbarn, der Lehrkraft oder der gesamten Lerngruppe etwas mitzuteilen, gestört wird. Wenngleich es demnach grundsätzlich erfreulich und wünschenswert ist, wenn sich die Kinder mitteilen, sollten die daraus resultierenden Störungen verhindert werden. In der Entwicklungslogik, dass „alles, was nicht verhindert werden kann, aktiv gesteuert werden

muss“, wurde durch die Methode des Themenparkplatzes ein Rahmen entwickelt, mit dem die beiden Ziele auch in den beschriebenen Situationen gemeinsam verfolgt werden können.

Weitere Merkmale dieser Methode:

1. Die Kinder sollen mit dieser Methode einen angemessenen Umgang mit ihren inneren Impulsen trainieren.
2. Sofern Kinder Themen vor allem aus dem Grund einbringen, Aufmerksamkeit zu erhalten, soll diese Verhaltenstendenz durch das Verfahren langfristig reduziert werden.
3. Lehrkräfte beschreiben die Beobachtung, dass Themen in einigen Fällen zurückgezogen werden, wenn die Kinder auf den Themenparkplatz verwiesen werden. Auf diese Weise lässt sich mithilfe dieser Methode demnach subjektiv weniger Wichtiges von subjektiv Bedeutsamen trennen.
4. Bereits indem die Lehrkraft das Thema notiert, wird dem Kind die Ernsthaftigkeit signalisiert, mit der das Anliegen beachtet wird. Wenn als Themenparkplatz ein sichtbar angebrachtes Poster verwendet wird, kann dieser Effekt noch verstärkt werden.
5. Indem das Kind, ggf. mit Unterstützung der Lehrkraft, ein Stichwort finden muss, welches den Kern des Anliegens möglichst gut charakterisiert, kann ein (Selbst-) Klärungsprozess angestoßen werden (i.S.v. „Worum geht es mir *eigentlich?*“)
6. Anliegen, die einem Kind wirklich wichtig sind, können von ihm *garantiert* eingebracht werden, ohne dabei die Abläufe des Trainings zu stören.
7. Einerseits lassen sich äußere Störungen des Lernprozesses (z.B. wenn der Sitznachbar ein permanent hohes Mitteilungsbedürfnis hat) mithilfe der Methode reduzieren. Andererseits, und dies scheint ebenfalls wichtig zu sein, hilft diese Methode den Kindern, die inneren Ablenkungen, die als Ursache des Mitteilungsbedürfnisses aufgefasst werden könnten, abzustellen. So lässt sich beobachten, dass einige Kinder bereits in dem Moment, in dem das Thema unter seinem Stichwort benannt und notiert worden ist, „den Kopf wieder frei“ zu haben scheinen.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Es muss sichergestellt sein, dass diejenigen Themen, die auf dem Themenparkplatz notiert werden, sobald wie möglich besprochen werden sollten. Keinesfalls darf ein Anliegen eines Kindes ohne Rücksprache gelöscht werden.

Da die Lehrkraft Interesse an dem Thema des Kindes signalisieren soll, muss für die Bearbeitung der Themen ausreichend Zeit eingeplant werden. Es sollte daher nur dann ein Thema

angesprochen werden, wenn gewährleistet werden kann, dass es aus Zeitnot nicht zu Stress oder Hektik kommt. Falls ein Kind zu ausufernden Erzählungen neigt, kann die Lehrkraft frühzeitig die Anzahl der Sätze vorgeben, die dieses Kind noch formulieren darf, bis es mit seiner Schilderung zum Ende kommen soll.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), PEER-EINFLÜSSE (vgl. S. 99), BEZIEHUNGSDIALOG (vgl. S. 83)

#### **Methoden des beschreibenden Lobens**

##### Beschreibung

Die Kinder sollen im Rahmen der Förderung häufig gelobt werden. Dieses Lob soll dabei in beschreibender Weise erfolgen. Mit beschreibendem Lob ist hierbei gemeint, dass die Lehrkraft das zu verstärkende Verhalten benennt, bzw. es konkret beschreibt und dies positiv bewertet, also bspw.: *„Ich habe gerade gesehen, dass du während des Schreibens deutlich mitgesprochen hast. Das finde ich super.“* Das Lob kann sich auf jede beobachtbare, und somit beschreibbare, Handlung oder Verhaltensweise beziehen, also bspw. auf rechtschriftliche Kompetenzen (z.B. Groß- und Kleinschreibung), auf Methodenkompetenzen (z.B. die Reihenfolge in der Übungsbearbeitung) oder auf allgemeine Verhaltensweisen und Handlungen (z.B. konzentriertes Arbeiten, freundlicher Umgang, Unterstützung anderer Kinder, Einhaltung der Lichtregel). In TABELLE 25 sind einige Beispiele für Verhaltensweisen aufgelistet, die mit dieser Methode verstärkt werden können. Zudem werden Vorschläge zur Operationalisierung, zur Formulierung der Rückmeldung sowie zur gemeinsamen Reflexion des Erfolges bzw. Entwicklungsfortschrittes (hier als ‚Ausleuchten‘ bezeichnet, vgl. Steiner, 2006) genannt:

**Tabelle 25**

*Beispiele für Bewertungsdimensionen und Formulierungsbeispiele für zu verstärkendes Verhalten*

<b>Entwicklungsbereich</b>	<b>beobachtbares Verhalten / Operationalisierung</b>	<b>Formulierungsbeispiele “Rückmeldung und Lob”</b>	<b>Formulierungsbeispiele “Ausleuchten”</b>
<b>Anstrengung / Arbeitsverhalten</b>	Einschätzung / Beobachtung der Lehrkraft und/oder Arbeitszeit, gemessen mit der An?ja!	<p><i>“Gerade ist es einmal laut geworden aber du hast dich davon nicht ablenken lassen. Das finde ich stark.”</i></p> <p><i>“Du hast dir heute selbst nur 15 Minuten Arbeitszeit zuge- traut, bist jetzt aber schon bei 20 Minuten. Prima!”</i></p>	<p><i>“Wie hast du das geschafft, dass du dich weiter auf deine Arbeit konzentrieren konntest?”</i></p> <p><i>“Wie kommt es, dass du nun schon fünf Minuten länger arbeiten konntest?”</i></p>

<b>Recht-schreib-kompetenz</b>	qualitative Beobachtung der Lehrkraft oder Kompetenzwert zwischen 1 und 10	<i>“Du hast gerade ‘Hund’ hinten mit ‘d’ geschrieben, obwohl man da ein ‘t’ hört. Das war richtig gut.”</i>	<i>“Wie hast du das herausgefunden, wie ‘Hund’ hinten geschrieben wird?”</i>
<b>Sozialverhalten</b>	positive und/oder negative Interaktionen mit Kindern und Lehrkraft	<i>“Du hast vorhin Peter deine Hilfe angeboten. Das fand ich richtig schön.”</i>	<i>“Wie bist du darauf aufmerksam geworden, dass Peter gerade Hilfe braucht?”</i>
<b>Allg. Stimmung</b>	Stimmungsabfrage im Ablaufschritt 2, Wert zwischen 1 und 6	<i>“Du hast vorhin gesagt, dass es dir ‘2’, also gut geht. Schön, darüber freue ich mich.”</i>	<i>“Worüber freust du dich heute oder was genießt du gerade?”</i>
<b>Motivation</b>	Angabe der eigenen Erwartung im Ablaufschritt 5	<i>“Du traust dir heute mit 45 Minuten sehr viel zu und bist hoch motiviert. Das finde ich klasse.”</i>	<i>“Was genau stimmt Dich so zuversichtlich, heute so viel leisten zu können?”</i>
<b>Selbstständigkeit</b>	Einschätzung der Lehrkraft (z.B. Häufigkeit von Nachfragen)	<i>“Toll, du hast heute selten Hilfe gebraucht und hast immer versucht, die Probleme zuerst alleine zu lösen.”</i>	<i>“Wie hast du das geschafft?”</i>
<b>Rollenausübung</b>	Einschätzung der Lehrkraft (z.B. Ausmaß der erforderlichen Unterstützung durch die Lehrkraft)	<i>“Du warst heute ein super Lichtwächter. Du hast immer gesehen, wenn jemand vergessen hat, seine An?ja! ein- oder auszuschalten. Auf dich war Verlass. Danke!”</i>	<i>“Verrate mir bitte, wie du es hinbekommen hast, während deiner normalen Arbeit auch noch auf die An?ja!s zu achten.”</i>

Dabei werden nicht alle Kinder für alle denkbaren erwünschten Verhaltensweisen und Handlungen gelobt. Entscheidend dafür, welche Kinder für welche dieser Handlungen oder Verhaltensweisen gelobt werden, ist demgegenüber die Häufigkeit, bzw. Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Handlung oder Verhaltensweise bei einem bestimmten Kind. Je geringer diese Auftretenswahrscheinlichkeit ist, desto eher sollte das Kind dafür gelobt werden. Zentral ist demnach, dass die Entscheidung, ob gelobt werden soll, im Einzelfall und unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsprozesses und der individuellen Voraussetzungen getroffen werden soll (vgl. ‚ENTER-Methode‘, S. - 111 -).

### Hintergrund und Ziele

Lob ist ein wirkungsvoller Verhaltensverstärker und wird daher im pädagogischen Handeln häufig implizit oder explizit eingesetzt. Allerdings hängt die Wirkung des Lobens von der Art und Weise, mit der gelobt wird, sowie von bestimmten Rahmenbedingungen ab. Eine geringe Wirkung hat Lob dann, wenn:

1. Das Kind global, also unspezifisch gelobt wird (z.B. “das hast du gut gemacht”),

2. dem Kind das gelobte Verhalten nicht mehr präsent ist, weil inzwischen zu viel Zeit vergangen ist,
3. das Kind den Eindruck hat, dass die Lehrkraft Lob *inflationär* verteilt und es deswegen nicht schwierig ist, ein Lob zu erhalten,
4. das Kind die fachliche oder soziale Kompetenz der Lehrkraft anzweifelt und daher vermutet, dass die Lehrkraft die eigene Leistung nicht korrekt einschätzen kann sowie
5. das Kind die Lehrkraft nicht als Respektperson ansieht.

Lob kann demgegenüber sogar schädliche Wirkungen entfalten, wenn:

1. das Lob "imperativ infiziert" ist, d.h. das Kind den Eindruck hat, dass durch das Lob eher das ansonsten vorherrschende fehlerhafte oder unzulängliche Verhalten beschrieben wird (z.B. „Heute hast du endlich einmal gut mitgearbeitet. Warum kannst Du das nicht immer tun?“),
2. das Kind einen pädagogischen Manipulationsversuch hinter dem Lob vermutet, also glaubt, ausgetrickst zu werden sowie
3. das Kind den Eindruck bekommt, dass es für - subjektiv empfundene - Selbstverständlichkeiten gelobt wird. Dies kann in Kindern das Gefühl hervorrufen, von der Lehrkraft unterschätzt zu werden und könnte dadurch zu Beziehungsstörungen führen.

Die größten positiven Wirkungen erzielt Lob, wenn:

1. sich das Lob auf spezifische Verhaltensweisen bezieht und konkret benannt wird,
2. die Lehrkraft dies positiv bewertend kommentiert,
3. möglichst unmittelbar, nachdem das erwünschte Verhalten gezeigt worden ist, gelobt wird,
4. das Kind die Situation, in der das Verhalten gezeigt wurde sowie das Verhalten selbst noch präsent hat oder mindestens kognitiv rekonstruiert werden kann,
5. nur solche Verhaltensweisen gelobt werden, die, ausgehend vom Entwicklungsstand des Kindes, nicht selbstverständlich sind sowie
6. das Kind die Möglichkeit bekommt, die Gründe für sein Verhalten zu beschreiben bzw. die Strategien, mit denen ein Problem gelöst worden ist, zu beschreiben.

Gerade für die zuletzt genannte ‚Ausleuchtung‘ des eigenen Verhaltens oder der eigenen Handlung können verschiedene pädagogisch relevante Konsequenzen angenommen werden. Einerseits führt eine (regelmäßige) positive und auf spezifische Fähigkeitsaspekte bezogene Auseinandersetzung (mit sich selbst) zu einer Anpassung von möglicherweise vorhandenen lernhinderlichen Einträgen im (akademischen) Selbstkonzept (z.B. „ich werde das niemals können“). Andererseits wird angenommen, dass aktivierende positive Emotionen (die durch dieses Vorgehen ausgelöst werden sollen), das Lernen verbessern, indem sie die aufgabenbezogene Aufmerksamkeit fördern (Pekrun, 2018). Auch aus Sicht der Lehrkräfte erweist sich die Anwendung dieser Methode als vorteilhaft: So lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte, die konsequent beschreibend loben (und das Verhalten und die Leistungen der Kinder daher ausgiebiger beobachten), eine genauere Kenntnis darüber haben, wo die Kinder der Lerngruppe in ihrer jeweiligen Entwicklung stehen.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Neben den oben bereits genannten Gelingensbedingungen, soll an dieser Stelle auf den Umgang mit einem speziellen in der praktischen Durchführung beobachtetem Problem eingegangen werden:

Wenn Kinder infolge ihrer wiederholenden Misserfolgserlebnisse frustriert und mutlos geworden sind, kann es vorkommen, dass Kinder auf Lob mit Ungläubigkeit, Verunsicherung oder sogar mit Ablehnung reagieren, das Lob von sich weisen oder es relativieren wollen. Dies kann auch dann auftreten, wenn alle oben genannten Aspekte berücksichtigt worden sind. Von einer solchen Reaktion zeigen sich Lehrkräfte häufig überrascht. Im Rahmen des Vorhabens wurden daher unterschiedliche Umgangsweisen mit diesem Phänomen diskutiert. Insbesondere erscheint es aus pädagogischer Sicht wichtig, einfühlsam auf dieses Verhalten zu reagieren und die eigene Beobachtung anhand von objektiven Fakten zu belegen. Sollte ein Kind diese Rückmeldungen fortwährend abblocken oder die Lehrkraft in Diskussionen verwickeln wollen, ist es wichtig, diese zu frühzeitig zu unterbinden (z.B. *„Ich sage dir nur, was ich sehe und wie ich das finde. Wie du mit dieser Information umgehst, ist ganz allein deine Sache.“*).

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), FEEDBACK (vgl. S. 100), FÖRDERUNG DER SOZIALKOMPETENZ (vgl. S. 100), KLARHEIT DER LEHRPERSON (vgl. S. 96), KLASSENFÜHRUNG (vgl. S. 97), KLASSENZUSAMMENHALT (vgl. S. 99), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), MOTIVATION (vgl. S. 68), REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN (vgl. S. 97)

## **ENTER-Methode**

### Beschreibung

Bei der ENTER-Methode gibt die Lehrkraft den Kindern ENTwicklungszielgeleitete Erfolgsfokussierte Rückmeldungen. Grundlegend für die Anwendung dieser Methode ist, dass die durchführende Lehrkraft

1. fortlaufend reflektiert, welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen der einzelnen Kinder in deren Zone der proximalen Entwicklung (vgl. Vygotskij, 1981) liegen, also welche Verhaltensweisen ausgehend von einer individuellen Betrachtung für die einzelnen Kinder einen Entwicklungsfortschritt bedeuten würden sowie
2. definiert, an welchen Handlungen und Verhaltensweisen dieser Fortschritt erkennbar werden würde. Hierbei soll sichergestellt sein, dass auch für das Ausbleiben von unerwünschtem Verhalten Beobachtungskriterien festgelegt werden, also bspw. "Woran erkenne ich, dass ein Schüler *nicht* unablässig dazwischenredet?".

Die Lehrkraft soll also eine möglichst realistische Vorstellung einer „erwartbaren Normalität“ für jeden Schüler entwickeln und diese fortlaufend anpassen (Punkt 1). Zugleich soll sie festlegen, woran positive Abweichungen von dieser erwartbaren Normalität erkannt werden können (Punkt 2).

Während der Förderstunde richtet die Lehrkraft ihre eigene Aufmerksamkeit sowie die der Kinder auf solche positiven Abweichungen von der erwartbaren Normalität, also auf Erfolge, erwünschte sowie ausbleibende unerwünschte Verhaltensweisen und Handlungen sowie auf erkennbare Entwicklungsfortschritte. Etwas salopp formuliert, versucht die Lehrkraft demnach die Kinder dabei zu "erwischen", wie diese etwas bewältigen oder bewältigt haben, was aus ihrer individuellen Sicht herausfordernd ist oder war, um dann darauf zu reagieren.

Natürlich hängt die Art der Reaktion stark von der Persönlichkeit und dem persönlichen Stil der Lehrkraft ab. Dennoch scheinen drei Charakteristika für die Methode bedeutsam zu sein: So sollte die Rückmeldung (1) ein beschreibendes Lob enthalten (vgl. S. - 107 -). (2) Zudem sollte die Lehrkraft signalisieren, dass sie sich für das Kind und mit dem Kind über dessen Fortschritt bzw. Erfolg freut. (3) Schließlich soll die Lehrkraft den Erfolg oder den Entwicklungsfortschritt möglichst intensiv mit dem Kind reflektieren, d.h. bspw. herausarbeiten, *auf welche Weise* ein Kind ein Problem gelöst hat (vgl. Aebli, 1983). Dieser Prozess wird in der vorliegenden Arbeit in Übereinstimmung mit Steiner (2006) als "Ausleuchten" bezeichnet.

Das Ziel des Ausleuchtens besteht darin, einen bewussten und aufmerksamen Rückblick auf zurückliegende Lernprozesse anzuregen um auf diese Weise das Gelernte zu festigen, Abstrahierung anzuregen und dadurch die Wahrscheinlichkeit für erfolgreichen Wissenstransfer zu erhöhen (Steiner, 2006). Auf unerwünschte Verhaltensweisen oder Handlungen, die jedoch innerhalb der erwartbaren Realität liegen, reagiert die Lehrkraft nur dann, wenn direktes Handeln geboten ist, z.B. weil sich diese Verhaltensweisen andernfalls einschleifen oder ausbreiten würden. So können bspw. größere Regelverstöße meist verhindert werden, indem möglichst frühzeitig auf kleinere vorausgehende Regelverstöße reagiert wird. Sofern die Lehrkraft entscheidet, hier einzugreifen, sollte zudem im Vorfeld geprüft werden, ob es in der aktuellen Situation aus pädagogischer Sicht sinnvoll ist, bei dem betreffenden Kind „eine Erlaubnis“ für die aktuelle Rückmeldung oder Korrektur einzuholen. Dies ist z.B. der Fall, wenn Kinder Rechtschreibfehler produzieren, die mit Rechtschreibstrategien verhindert werden können, welche die Kinder noch nicht im Rahmen des Trainings bearbeitet haben. In diesem Fall sollte die Lehrkraft immer das Einverständnis des Kindes einholen (z.B.: *„Du hast einen Fehler gemacht bei dem ich befürchte, dass du ihn immer wieder machst, wenn ich dich nicht darauf hinweise. Möchtest du wissen, welchen Fehler ich meine?“*). Eine konsequente Umsetzung dieses Vorgehens findet sich bspw. auch in der *„Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)“* (S. - 115 -). Auf negative Abweichungen von der erwartbaren Normalität reagiert die Lehrkraft hingegen immer. Mit einem Beispiel soll diese zunächst relativ komplex wirkende Zuordnung verdeutlicht werden:

*Peter hat Schwierigkeiten, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Normalerweise ist er dabei in der Lage, etwa 15 bis 20 Minuten pro Förderstunde zu arbeiten. Wenn er nicht arbeitet, sitzt er ruhig an seinem Tisch und kehrt seine Aufmerksamkeit nach innen. Er hat Probleme mit der Großschreibung von Nomen (Lernbereich WA) und mit der Dopplung von Konsonanten (D), aber nicht mit der lautsprachlichen Durchgliederung (LD) von Wörtern.*

In der erwartbaren Realität arbeitet Peter also etwa 20 Minuten, stört keine anderen Kinder. Wenn er nicht arbeitet, produziert relativ viele Fehler in den Lernbereichen WA und D, aber kaum Fehler im Bereich LD.

Positive Abweichungen von der erwartbaren Realität bestünden demnach darin, wenn Peter:

1. mehr als 20 Minuten arbeitet sowie
2. weniger Fehler in den Lernbereichen WA und D machen würde als üblich.



Demgegenüber wären negative Abweichungen von der erwartbaren Realität, wenn Peter:

1. weniger als 15 Minuten arbeiten würde sowie
2. viele Fehler im Bereich LD machen würde.

Gemäß der dieser Methode richtet die Lehrkraft die Aufmerksamkeit auf die positiven Abweichungen und versucht, jede dieser positiven Abweichungen zu bemerken, sobald sie auftreten. Dies wäre in dem Beispiel der Fall, wenn Peter einmal mehr als 20 Minuten arbeiten würde oder weniger Fehler in den Lernbereichen WA oder D machen würde als üblich. Mit der ‚Methode des beschreibenden Lobens‘ (S. - 107 -) gibt die Lehrkraft dem Kind eine Rückmeldung zu seinem Verhalten oder zu seinem Entwicklungsfortschritt und leitet das Kind an, dieses Verhalten, bzw. diesen Erfolg zu reflektieren und zu genießen („Ausleuchten“).

Sollte Peter in der nächsten Förderstunde hingegen erneut zwischen 15 und 20 Minuten arbeiten und/oder erneut relativ viele Fehler in den Lernbereichen WA und D produzieren, wird die Lehrkraft dieses nicht kommentieren, da dies keine Abweichungen von der erwartbaren Realität darstellt. Sollte es aus pädagogischer Perspektive jedoch geboten sein, kann die Lehrkraft auch in diesem Fall bspw. die Anstrengung würdigen, mit der Peter diese 15 bis 20 Minuten Arbeitszeit erreicht hat. Keinesfalls sollte Peter hingegen eine kritische Rückmeldung für diese Werte erhalten, auch wenn das Niveau der aktuellen Leistungsfähigkeit aus Sicht der Lehrkraft äußert niedrig sein mag.

Wenn Peter jedoch weniger als 15 Minuten arbeitet und/oder plötzlich zahlreiche Fehler im Lernbereich LD macht, kann die Lehrkraft diese negative Abweichung von der erwartbaren Realität an Peter zurückmelden und gemeinsam mit Peter Lösungen für dieses Problem suchen.

### Hintergrund und Ziele

Diese Methode verweist auf zwei charakteristische Merkmale: (1) Eine fast ausschließliche Fokussierung auf Erfolge und Lernfortschritte sowie (2) eine Bewertung dieser Leistungen im ausschließlichen intraindividuellen Vergleich. Beide Aspekte sollen im Folgenden näher ausgeführt und begründet werden:

#### 1. Fokussierung auf Erfolge und Fortschritte

Gerade bei Kindern, die überwiegend schulische Misserfolge erleben, kann eine Problemfokussierung besonders gravierende Konsequenzen haben, da ein mangelndes Kompetenzerleben Abneigungen gegenüber schulischen Inhalten Vorschub leistet (vgl. Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; vgl. Lewalter & Schreyer, 2000). Um rasch

herauszufinden, wie die übliche Fokussierung in einer Lerngruppe ausgerichtet ist, reicht es oftmals aus, die Reaktionen der Kinder zu beobachten, wenn die Lehrkraft ihren Zeigefinger auf ein von dem Kind geschriebenes Wort legt. In den meisten Fällen führt diese Geste zu einer Verunsicherung der Kinder, die automatisch vermuten, dass ihnen an dieser Stelle ein Fehler unterlaufen ist. Mit der ‚ENTER-Methode‘ wird jedoch versucht, innerhalb des Trainings zu einer Kultur zu gelangen, die die individuellen Erfolge und Fortschritte in den Mittelpunkt des Lerngeschehens rückt.

Neben der Förderung von Erfolgsoversicht zielt die Methode auch darauf ab, die Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte (Leistungs- und Verhaltensziele) zu lenken und dadurch eine tiefere Verarbeitung anzuregen. Diese Logik stellt auch den Grund dafür dar, sich im Vorfeld einer korrigierenden Rückmeldung eine Erlaubnis hierfür einzuholen. Erteilt das Kind diese Erlaubnis, richtet es seine Aufmerksamkeit (mit höherer Wahrscheinlichkeit) auf das beschriebene Problem, auch wenn der Ausgangspunkt für die Rückmeldung ein eigenes Fehlverhalten oder ein Misserfolg war.

## 2. Bewertung der Fortschritte im intraindividuellen Vergleich

Das Rückmeldungsverhalten von Lehrkräften stellt einen bedeutsamen Einflussfaktor dar (E. Wild et al., 2006). Dabei konnte gezeigt werden, dass Rückmeldungen auf der Grundlage der individuellen Bezugsnorm zu höherer Leistungsbereitschaft beiträgt (Rheinberg & Krug, 2005). Umgekehrt können Rückmeldungen, die auf sozialen Vergleichen beruhen, das Anstrengungsverhalten reduzieren. Indem Lehrkräfte signalisieren, dass der individuelle Lernfortschritt der Kinder relevant ist und ihren Unterricht darauf ausrichten, führt dies u.a. zu einer verstärkten Überzeugung, durch Anstrengung zum Erfolg zu gelangen (vgl. Lin, 1997; Nichols, 1996; Townsend & Hicks, 1997). Diese Erkenntnisse machen Maßnahmen und Methoden erforderlich, mit denen Schülern ein Gefühl persönlicher Wertschätzung vermittelt wird. Die Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass dadurch das Selbstkonzept gefördert und Ängste reduziert werden können (vgl. Helmke & Schrader, 1993). E. Wild et al. (2006) schlussfolgern, dass eine erfolgsoversichtliche, lernzielorientierte Haltung der Schüler zu erwarten ist, wenn die Lehrkraft signalisiert, dass sie Wert auf persönliche Entwicklungsfortschritte legt. Diese Signale auszusenden, ist ein wesentliches Ziel der ‚ENTER-Methode‘.

Darüber hinaus wird das Ziel verfolgt, sowohl bei jedem einzelnen Kind als auch innerhalb der Lerngruppe ein Klima des Fortschritts und des *Aufbruchs* zu erzeugen und damit eine

Dynamik zu realisieren, die zum gemeinsamen Weiterlernen ermutigt. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass mit dieser Methode vor allem drei auf die Schüler, bzw. die Lerngruppe bezogene Ziele verfolgt werden:

1. Verbesserung des Lernens,
2. Vergrößerung der Erfolgszuversicht und Stärkung der Lernmotivation sowie
3. Verbesserung des Lern-, Arbeits- und Gruppenklimas.

Ein weiterer Aspekt, der jedoch primär die Lehrkraft selbst betrifft, ist, dass auch die Lehrkraft selbst durch die veränderte Fokussierung auf Erfolge und Fortschritte ein stärkeres Erfolgserleben in ihrer pädagogischen Tätigkeit erfährt.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Besonders zu Beginn der Arbeit mit dieser Methode berichten Lehrkräfte in Folge der großen erforderlichen Aufmerksamkeit und Konzentration von hohen Beanspruchungen. Diese hohe Beanspruchung ist vermutlich u.a. darin begründet, dass Lehrkräfte entgegen ihrer gewohnten Strukturen agieren. Die Erfahrung zeigt jedoch auch, dass die Belastung im Laufe der Zeit durch Übung etwas reduziert werden kann. Gänzlich aufgelöst werden kann diese Belastung hingegen nicht, da es auch mit viel Übung kognitiv anspruchsvoll bleibt, die unterschiedlichen Entwicklungsstände und -ziele aller Kinder der Lerngruppe im Blick zu halten. Um diesen Aufwand etwas zu reduzieren, wurden mit der ‚*Hammer Lerntafel* (‘‘HAMLET’’)’ (S. - 123 -) und dem ‚*Stundenprotokoll*‘ (S. - 134 -) zwei Hilfsmittel eingeführt, mit denen wichtige lernrelevante Variablen erfasst und visualisiert werden.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

ANGSTARMUT (vgl. S. 81), FEEDBACK (vgl. S. 100), INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF (vgl. S. 96), LEHRERERWARTUNGEN (vgl. S. 92), LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (vgl. S. 99), MOTIVATION (vgl. S. 68), SELBSTKONZEPT (vgl. S. 69), ZIELE (vgl. S. 91), BEZIEHUNGSDIALOG (vgl. S. 83)

### ***Methode des Breddermann'schen Transfers (BTA)***

#### Beschreibung

Das Kind erhält die Aufgabe, nach oder während des Schreibens von frei geschriebenen Texten, diejenigen Stellen in einem Wort farbig zu unterstreichen, die seinem aktuellen Lernziel entsprechen.

*Beispiel 1:*

Wenn das Kind aktuell an der Großschreibung von Nomen arbeitet (Lernziel WA\_1), dann sollte ein nach dieser Methode bearbeiteter Text in etwa wie folgt aussehen:

„Gestern Abend hat mein Hund ganz laut gebellt.“

*Beispiel 2:*

Wenn das Kind aktuell an dem Phänomen der Auslautverhärtung arbeitet (Lernziel A\_1), dann sollte ein nach dieser Methode bearbeiteter Text in etwa wie folgt aussehen:

„Gestern Abend hat mein Hund ganz laut gebellt.“

Sobald das Kind seinen Text nach dieser Methode bearbeitet hat, zeigt es seine Ergebnisse einer Lehrkraft bzw. einem Elternteil. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht nun darin, ausschließlich die unterstrichenen Stellen zu kontrollieren. Falls das Kind an diesen Stellen keinen Fehler gemacht hat, soll es erklären, *wie* es diese Schwierigkeit gelöst hat („Ausleuchten“). Sofern gelobt wird, soll das Lob beschreibend formuliert sein (vgl. *„Methode des beschreibenden Lobens“*, S. - 107 -). Falls das Kind an dieser Stelle einen Fehler gemacht hat, soll die erwachsene Person dieses Wort mit einem Stift markieren (umkreisen). Daraufhin kann das Kind gefragt werden, ob es eine Rückmeldung zu dieser Stelle wünscht. Verneint das Kind dies, soll der Fehler nicht weiter thematisiert werden. Wenn das Kind den Fehler korrigieren möchte und selbst auf die richtige Lösung kommt, darf es dies tun.

Alle umkreisten Wörter werden in einer der nächsten Förderstunden mit dem Kind besprochen. Falls das Kind Stellen nicht unterstrichen hat, die es aber eigentlich hätte unterstreichen sollen, soll dies ignoriert werden. Ebenso soll ignoriert werden, wenn ein Wort weitere Fehler aufweist. Diesbezügliche Rückmeldungen können zwar gegeben werden, allerdings nur dann, wenn das Kind dies explizit wünscht. Dies muss zuvor „neutral“ erfragt werden. Auch wenn die BTA-Methode gleichermaßen im Fachunterricht und in Hausaufgaben-situationen angewendet werden kann, so ergeben sich doch kleinere Unterschiede in der Durchführung:

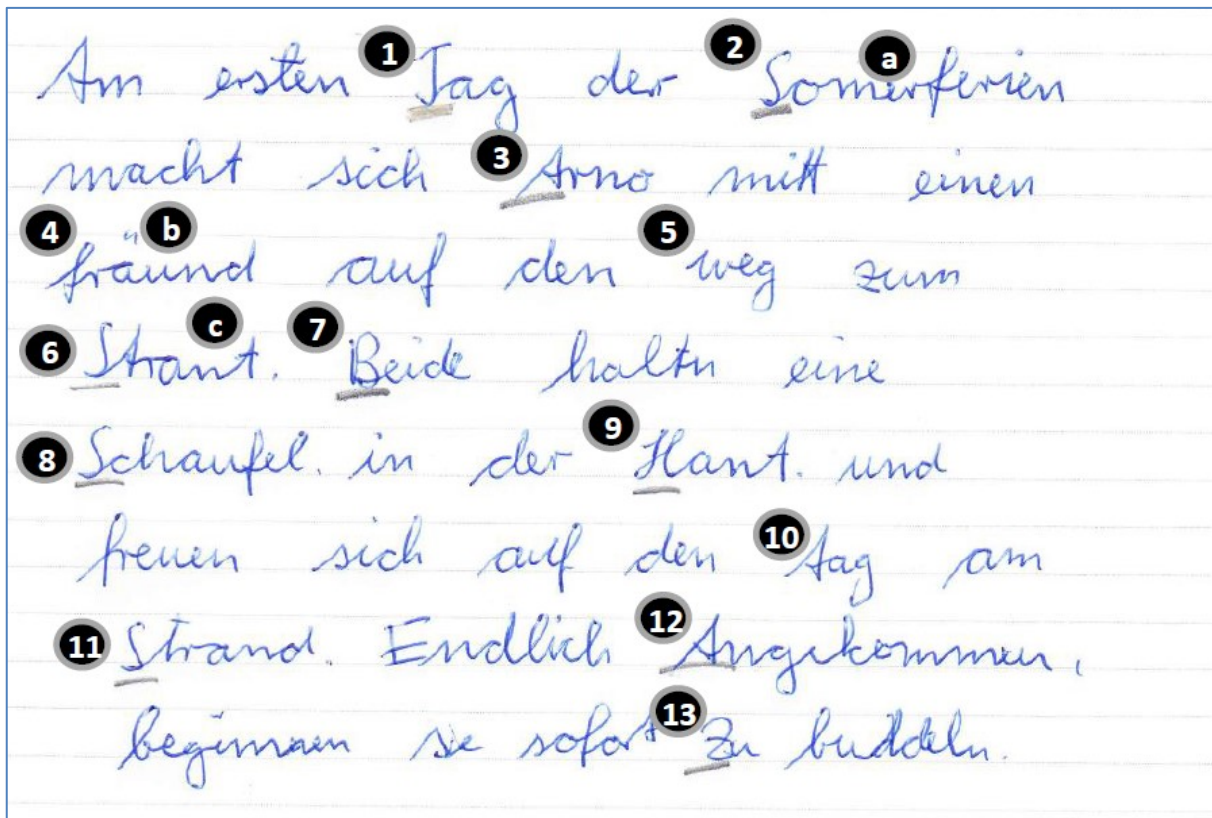
*Einsatz der Methode in der Hausaufgaben-Situation*

Es besteht die Möglichkeit, dass die Kinder auch bei den Hausaufgaben an ihrem individuellen Lernziel arbeiten, also auch Schreibaufgaben anderer Fächer hierfür nutzen.

1. Mit einem farbigen Stift unterstreichen sie in einem selbst- oder abgeschriebenem Text die Stellen im Wort, die das Phänomen aufweisen, an denen sie gerade im Rahmen des Trainings arbeiten.
2. Anschließend zeigen sie diese Stellen einem Elternteil, welches ausschließlich die markierten Textstellen kontrolliert.

### Abbildung 22

Durch die BTA vorgeschlagene Reaktionen auf Fehler (Beispiel WA)



Für jedes mögliche Ergebnis wird eine Reaktion durch die Eltern vorgeschlagen:

1. Die Stelle ist korrekt unterstrichen ⇒ Die Eltern lassen sich erklären, wie das Kind die Stelle gelöst hat und loben beschreibend in gutem Maß. Beispiele: 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11
2. Die Stelle ist falsch unterstrichen ⇒ Die Eltern lassen die Stelle umkreisen („markieren“) und delegieren diese als Beratungsauftrag zurück an die Lehrkraft, die das Training in der Schule durchführt. Dort findet dann ein Gespräch statt, in dem diese Stellen mit dem Kind besprochen werden. Beispiele: 7, 12, 13
3. Die Stelle wurde nicht unterstrichen ⇒ Die Eltern ignorieren die Stelle. Beispiele: 4, 5, 10
4. Das Wort weist weitere Fehler auf ⇒ Die Eltern ignorieren die Stelle. Beispiele: a, b, c

### *Einsatz der Methode im regulären Unterricht*

Gerade bei älteren Schülern kann es sinnvoll sein, *gemeinsam* zu überlegen, in welchem Fach das Kind die Arbeit an seinem Lernziel fortsetzen möchte. Es muss dabei nicht zwangsläufig das Fach Deutsch sein, sondern kann durchaus auch eines sein, in dem der Schüler leistungsstark ist. Die Beteiligung des Kindes an dieser Entscheidung erscheint wichtig für den Erfolg, denn durch die Transferaufgabe soll das Kind bei seinem individuellen Lernprozess unterstützt werden und Erfolg zusätzlich sichtbar werden.

Die Lehrkraft informiert den Fachlehrer über das Lernziel des Schülers. Nach Möglichkeit kontrolliert die Lehrkraft in oder nach jeder Unterrichtsstunde einen nach der BTA-Methode bearbeiteten Text des Schülers.

Für jedes mögliche Ergebnis wird eine Reaktion durch die Klassenleitung oder den Fachlehrer vorgeschlagen:

1. Die Stelle ist korrekt unterstrichen  $\Rightarrow$  Die Lehrkraft lässt sich erklären, wie das Kind die Stelle gelöst hat und lobt beschreibend in gutem Maß. Beispiele: 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11
2. Die Stelle ist falsch unterstrichen  $\Rightarrow$  Die Lehrkraft lässt die Stelle umkreisen („markieren“) und delegiert es als Beratungsauftrag zurück an den Förderunterricht, in dem das Training durchgeführt wird. Dort findet dann ein Beratungsgespräch statt. Anders als in der Hausaufgabensituation kann die Lehrkraft jedoch mit dem Schüler auch direkt die korrekte Lösung erarbeiten. Beispiele: 7, 12, 13.
3. Die Stelle wurde nicht unterstrichen  $\Rightarrow$  Die Lehrkraft ignoriert die Stelle. Beispiele: 4, 5, 10.
4. Das Wort weist weitere Fehler auf  $\Rightarrow$  Die Lehrkraft ignoriert die Stelle. Beispiele: a, b, c.

### Hintergrund und Ziele

Die Schwierigkeiten, erworbenes Wissen auf neue, ähnliche Situationen zu übertragen, ist ein Thema, das die Lernforschung intensiv und seit Langem beschäftigt (vgl. Cormier & Hagman, 1987; Detterman, 1996; Grose & Birney, 1963). Steiner (1997) betont, dass Transfer nicht allein ein kognitives Phänomen darstellt, sondern auch mit personalen Aspekten und situativen Bedingungen zusammenhängt.

Auch in der Förderung lässt sich beobachten, dass Kindern ihr aktuelles Lernziel im Rahmen der Förderung zwar bewusst ist und ihnen die entsprechenden Übungen relativ leichtfallen. Sobald sie sich jedoch in einem anderen (Lern-)Kontext befinden, lässt die Fokussierung auf das entsprechende Lernziel häufig stark nach. In der Folge kommt es zu Fehlern auch in

denjenigen Bereichen, in denen das Kind aktuell arbeitet oder die es bereits abgeschlossen hat. Ungünstig ist dies deswegen, weil es hierdurch zu Motivationseinbrüchen und zu der fatalen Einsicht kommen kann, dass sich das Üben (doch) nicht gelohnt habe.

Dieses Kontextproblem wird besonders in der Theorie des situierten Lernens (situated learning) thematisiert (vgl. Gruber, Law, Mandl & Renkl, 1996; Lave & Wenger-Trayner, 2020). Diese besagt, dass die Konstruktion von Wissensstrukturen immer situiert erfolgt, also immer kontextualisiert wäre (vgl. Prenzel & Mandl, 1993; Reeves & Weisberg, 1994). Die für einen erfolgreichen Transfer notwendige Dekontextualisierung könne ein Lernender im Allgemeinen ohne fremde Hilfe nicht leisten (Steiner, 2006).

Um diese Dekontextualisierung zu erleichtern, wurde die hier beschriebene Methode entwickelt, welche zu einer Aufrechterhaltung der Fokussierung auf das aktuelle Lernziel beitragen soll, Fachlehrer und die Eltern sinnvoll einbezieht, ohne diese jedoch stark zu beanspruchen und gleichzeitig die Motivation und das Erfolgserleben des Kindes steigern soll.

Die Steigerung der Motivation und der Erfolgsszuversicht soll dabei zu einer erhöhten Lerner-Selbstregulation (u.a. Zielsetzungen) beitragen, und damit die Wahrscheinlichkeit von erfolgreichem Transfer zu erhöhen (vgl. Borkowski, Johnston & Reid, 1987; Kuhl & Kraska, 1989). Damit verbunden ist das Ziel, das persönliche Engagement, die Bereitschaft zu mentaler Anstrengung und zum Durchhalten in schwierigen Lern- und Problemsituationen zu erhöhen. Diese transferförderliche Grundhaltung von Lernenden bezeichnen Salomon und Globerson (1987) als „mindfulness“. Es konnte gezeigt werden, dass Zielorientierung beim Lernen und Transfererfolg eng miteinander verbunden sind (Dweck, 1986). Die Aufrechterhaltung dieser Zielorientierung auch außerhalb des eigentlichen Trainings, ist das wesentliche Ziel dieser Methode.

Eine ebenso wichtige Absicht besteht darin, die Hausaufgabensituationen, die im Allgemeinen mit besonderem Stresserleben verbunden sind (Lohaus, 1990), zu entlasten. Ulich (1989) weist darauf hin, dass diese Situationen insbesondere in Familien mit lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern, also mehrheitlich solcher, die an dem Training teilnehmen, für *alle Beteiligten* emotional belastend sei. Insofern soll diese Methode auch zu einer allgemeinen Entlastung dieser Situationen beitragen. Gleichzeitig wird durch eine konsequente Anwendung der Methode eine autonomieunterstützende Hilfe durch die Eltern gefördert. Dieser Aspekt der häuslichen schulbezogenen Unterstützung erwies sich in Untersuchungen zur Rolle des

Elternhauses als relevant für die Ausprägung und Aufrechterhaltung von Lernmotivation (vgl. Cooper, Lindsay & Nye, 2000; E. Wild, 2004).

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Diese Methode setzt in besonderer Weise die Bereitschaft der beteiligten Bildungspartner, also der Eltern und/oder Fachlehrkräfte voraus, an der Kompetenzentwicklung des Kindes in der vorgestellten Weise mitzuarbeiten. Es bietet sich daher an, diese Methode in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern und den Lehrkräften im Vorfeld zu besprechen.

Zudem ist es entscheidend, dass sich die beteiligten Personen besonders konsequent an die Vorgaben und Abläufe der Methode halten. Insbesondere die Zurückhaltung von Rückmeldungen zu Fehlern, die nicht von dem Kind markiert worden sind, stellt häufig eine Herausforderung für Lehrkräfte und Eltern dar.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*DIREKTE INSTRUKTION* (vgl. S. 95), *ELTERNUNTERSTÜTZUNG BEIM LERNEN* (vgl. S. 34), *FEEDBACK* (vgl. S. 100), *INTERVENTIONEN FÜR LERNENDE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF* (vgl. S. 96), *KONZENTRATION, AUSDAUER UND ENGAGEMENT* (vgl. S. 98), *ZIELE* (vgl. S. 91)

### ***GSU-Methode***

#### Beschreibung

Die Methode der gemeinsamen strukturierten Unterrichtsreflexion ("GSU") dient einerseits der Anpassung des Trainingsansatzes an die konkreten Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe und andererseits zur Qualifizierung der Lehrkräfte sowie zur Qualitätssicherung. Die Methode sieht vor, dass die durchführenden Lehrkräfte in den ersten Wochen nach der Einführung des Trainings die jeweils zurückliegende Förderstunde anhand eines standardisierten Fragenkatalogs (vgl. ‚GSU-Formular‘, S. - 152 -) gemeinsam reflektieren. Die Häufigkeit der gemeinsamen Besprechungen kann im Laufe der Zeit auf mindestens monatlich stattfindende Reflexionen reduziert werden. Die ausgefüllten Formulare sollen in einem eigenen Ordner oder einer eigenen Mappe in chronologischer Reihenfolge gesammelt werden.

#### Hintergrund und Ziele

Ein wesentliches Ziel der GSU-Methode besteht in der lokalen Anpassung des Trainings an die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe. Diese Adaptionen sind in der Regel erforderlich, da die Vorgaben, die durch die Trainingskonzeption gemacht werden, teilweise sehr konkret formuliert sind und das Vorhandensein ganz bestimmter



Rahmenbedingungen voraussetzen. Wenn die tatsächlich vorhandenen Rahmenbedingungen von diesen angenommenen Rahmenbedingungen abweichen, müssen daher in der Konsequenz auch die Vorgaben und Handlungsschritte an die abweichenden Rahmenbedingungen angepasst werden. Auf der anderen Seite können und sollen seitens der Konzeption nicht für alle denkbaren Ereignisse Handlungsanleitungen zur Verfügung gestellt werden. Auch dies macht gelegentlich eigenständige Problemlösungsprozesse erforderlich, die im Rahmen der ‚GSU-Methode‘ stattfinden sollen. Dabei können diese lokalen Problemlösungen unter Umständen auch zu konzeptuellen Weiterentwicklungen führen. Darüber hinaus ist diese Methode ein Mittel zur fortlaufenden Qualifizierung der durchführenden Lehrkräfte. Indem das eigene Handeln regelmäßig reflektiert und auf seine Wirkungen hin untersucht wird, können Ansatzpunkte für Veränderungen detektiert werden („reflective practitioners“, vgl. Schön, 1992). Da es diese Methode erforderlich macht, eventuell vorhandene Schwierigkeiten und Probleme zu erkennen und anzusprechen, kann diese Methode auch als Maßnahme der (eigenen) Qualitätssicherung aufgefasst werden. Um (selbst-) kritische und authentische Reflexionsprozesse anzuregen, wird vorab darauf hingewiesen, dass die ausgefüllten Formulare bei den Lehrkräften verbleiben. Das Format des Fragenkatalogs, bzw. Formulars wurde genutzt, um die Reflexionsprozesse zu strukturieren und um dadurch zu verhindern, dass wesentlichen Aspekte übersehen werden sowie schließlich um den Fokus auch auf Fortschritte und Erfolge zu lenken.

#### (ergänzende) Durchführungshinweise

Die GSU-Methode erfordert eine möglichst hohe Verbindlichkeit in der Durchführung, sollte also möglichst häufig und möglichst gewissenhaft eingesetzt werden. In der Phase der Trainingseinführung, in der die GSU-Methode für jede Förderstunde angewandt werden soll, bietet es sich daher erfahrungsgemäß an, feste Termine für die Reflexionen zu vereinbaren. Idealerweise findet die gemeinsame Reflexion direkt im Anschluss an eine Förderstunde statt, da zu diesem Zeitpunkt die Erlebnisse und Erfahrungen noch präsent sind, also gut und umfassend erinnert werden können. Sollte eine gemeinsame Besprechung aus zeitlichen Gründen nicht umsetzbar sein, besteht eine Alternative darin, dass beide Lehrkräfte das Formular so bald wie möglich getrennt voneinander ausfüllen, ihre Erkenntnisse und Auswertungen jedoch noch vor der nächsten Stunde gemeinsam besprechen.

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieser Methode besteht darin, dass die Zusammenarbeit der beiden Lehrkräfte als vertrauensvoll erlebt wird und ein Klima der

gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz herrscht. Diese Voraussetzung hat deshalb ein solch großes Gewicht, da dem jeweils anderen Kollegen im Rahmen der gemeinsamen Reflexion auch kritische Rückmeldungen und konstruktive Verbesserungsvorschläge angeboten werden sollen. Daher soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der Fehler und Schwächen als wertvolle Hinweise für mögliche Veränderungen betrachtet werden können.

#### (ergänzende) theoretische Grundlagen

*FEEDBACK* (vgl. S. 100), *FORMATIVE EVALUATION DES UNTERRICHTS* (vgl. S. 102), *KLARHEIT DER LEHRPERSON* (vgl. S. 96), *KLASSENFÜHRUNG* (vgl. S. 97), *LEHRERERWARTUNGEN* (vgl. S. 92), *LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG* (vgl. S. 102), *MICRO-TEACHING* (vgl. S. 103), *PEER-TUTORING* (vgl. S. 98), *REDUZIEREN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN* (vgl. S. 97), *SELBSTKONZEPT* (vgl. S. 69), *CO-TEACHING / TEAM-TEACHING* (vgl. S. 103)

### **8.5.2 Materialien im [FU]**

Im Rahmen der Konzeptentwicklung des beschriebenen Trainingsansatzes wurden eine Vielzahl von Materialien, Apparaturen und PC-Anwendungen entwickelt. Einige dieser Entwicklungen lassen sich im Rückblick als temporäre Übergangslösungen kennzeichnen und sind in der aktuellen Fassung nicht mehr vorhanden. Falls ihnen eine besondere Bedeutung für das allgemeine Verständnis dieses Trainingsansatzes beigemessen wird, werden diese ergänzend vorgestellt. Andere waren in der aktuellen Form von Beginn an feste Bestandteile des Trainings. Die Mehrzahl der Entwicklungen stellen jedoch Weiterentwicklungen und Verbesserungen von einer ursprünglichen Form dar, die im Verlauf der Implementation und auf der Grundlage von Rückmeldungen aus der schulischen Förderpraxis vorgenommen worden sind. Da diese Optimierungen auf Erkenntnissen darüber basieren, wie die Ziele der Förderung besser erreicht sowie die Praktikabilität der Durchführung erhöht werden kann, sind diese Verbesserungen ebenfalls Bestandteil der Beschreibungen. In den folgenden Ausführungen werden die Materialien, Apparaturen und PC-Anwendungen sowie ggf. deren Entwicklungsprozesse im Einzelnen beschrieben.

#### ***Die Apparatur zur Visualisierung und Messung der Arbeitszeiten („An?ja!“)***

Der Name „An?ja!“ soll den inneren Dialog der Kinder widerspiegeln, der stattfindet, wenn sie eine Entscheidung darüber treffen sollen, ob sie gerade mitarbeiten wollen oder nicht (Frage: „Mache ich das Licht **an?**“, Antwort: „**ja!**“). Die An?ja! war von Beginn an ein wichtiger Bestandteil der Trainingskonzeption. Auch wenn sich die äußere Erscheinung dieser

Apparatur inzwischen mehrmals verändert hat (aktuelle Version siehe *ABBILDUNG 23*), sind ihre vier Funktionen, bzw. Zielsetzungen unverändert geblieben: (1) Die „An?ja!“ ermöglicht, dass Kinder anzeigen können, ob sie aktuell arbeiten (wollen) oder nicht. (2) Die resultierende, über die gesamte Unterrichtsstunde kumulierte Arbeitszeit wird gemessen. (3) Diese Arbeitszeit kann prinzipiell abgelesen werden, ist jedoch (4) in der normalen Einstellung, insbesondere während der Förderstunde, nicht sichtbar. Zu den Hintergründen dieser vier Funktionen und Zielsetzungen werden auf die Kapitel ‚An?ja!-Methode‘ (S. - 73 -) sowie ‚Methoden der Anstrengungsmessung, -visualisierung und -dokumentation‘ (S. - 76 -) verwiesen.

### Abbildung 23

*An?ja! - Apparatur zur Messung und Anzeige von Arbeitszeit*



### *Hammer Lerntafel ("HAMLET")*

Neben der ‚An?ja!‘ stellt die ‚Hammer Lerntafel‘ ein weiteres frühes Element der Trainingskonzeption dar. Die Anordnung der Elemente auf der Tafel blieb seither weitgehend unverändert. Auch wenn inzwischen zwei weitere Varianten der Lerntafel existieren, soll im Folgenden die überwiegend eingesetzte, ursprüngliche Form (siehe *ABBILDUNG 24*) beschrieben werden.

## Abbildung 24

HAMLET - Hammer Lerntafel



Das wesentliche Ziel der HAMLET besteht darin, lernrelevante Variablen für das Kind selbst, die Mitschüler und für die Lehrkräfte sichtbar zu machen (vgl. *„Methoden der Messung & Visualisierung von lernrelevanten Informationen“*, S. - 90 -). Jedes Kind erhält dafür eine eigene Lerntafel, die gut sichtbar im Raum aufgehängt oder aufgestellt wird und die über den Namen, ein Foto des Kindes und das aktuelle Lernziel individualisiert wird. Bereits mit diesen Angaben können sich (auch vertretende) Lehrkräfte schnell einen Überblick über die Kinder und die jeweiligen Lernstände in der Gruppe verschaffen. Unmittelbar über diesen Angaben befinden sich zwei magnetische Felder, die symbolisch über einen angedeuteten Pfeil miteinander verbunden sind. Dabei handelt es sich um das Feld „Erfahrungspunkte (EP)“ sowie die „Schatzkiste“. Die Funktion des Feldes „EP“ hat sich dabei im Laufe der Zeit verändert. In früheren

Phasen der Trainingsentwicklung wurde ein sog. Erfahrungspunkt vergeben, wenn ein Kind eine höhere Arbeitszeit erreicht hatte, als es sich zu Beginn selbst zugetraut hatte. Sofern dieses Ereignis eintrat, wurde die zurückliegende Förderstunde als erfolgreiche Übungseinheit gewertet. Der angedeutete Pfeil zur Schatzkiste symbolisierte dabei die Kausalität von - nach diesem Verständnis - erfolgreichen Übungsstunden sowie den dabei erworbenen Kompetenzen, die ihrerseits als Schätze betrachtet werden sollten (siehe unten). Allerdings führte diese Regelung dazu, dass einige Kinder in der Folge ihre Erwartung an sich selbst erheblich reduzierten, um die Wahrscheinlichkeit, einen "EP" zu erhalten, zu vergrößern. Die Alternative, den Abgleich von der Erwartung der Lehrkraft mit der tatsächlich erreichten Leistung als Grundlage der Vergabe von "EP" zu etablieren, erschien hingegen aus pädagogischen Überlegungen heraus als weniger sinnvoll, da dies der Einschätzung der Lehrkraft ein zu großes Gewicht geben würde. In der aktuellen Fassung des Trainings erhalten Kinder Erfahrungspunkte für erwünschte Verhaltensweisen, die auf anderen Wegen nicht verstärkt werden können, also in der Regel nicht mit den unmittelbaren Zielen des Trainings verbunden sind. Dies wäre bspw. dann der Fall, wenn die Lehrkraft beobachtet, dass ein Kind einem anderen Kind ohne Aufforderung hilft. In solchen Situationen kann die Lehrkraft den "LW" beauftragen, dieses Verhalten beschreibend zu loben und als Anerkennung einen "EP" überreichen, die das Kind an seinen Lerntafel heften darf (vgl. S. - 94 -). Bei diesen "EP" handelt es sich um kleine Unterlegscheiben, die als Token fungieren. Direkt neben dem Feld "EP" befindet sich das Feld der "Schatzkiste". In diesem Feld werden auf verschiedene Weisen Kompetenzen angezeigt, die im Rahmen der Förderung bereits erworben worden sind. Mit dem Begriff "Schatzkiste" soll einerseits der Wert der Kompetenzen signalisiert werden und andererseits angedeutet werden, dass diese Kompetenzen zum persönlichen und überdauernden „Eigentum“ der Kinder geworden sind. Sofern ein Lernziel erreicht worden ist, darf das Kind daher eine Münze in das Feld heften. Kompetenzen, die nicht den inhaltlichen – auf Rechtschreibung bezogenen - Zielen des Trainings entsprechen, werden an dieser Stelle ebenfalls visualisiert. Wenn bspw. ein Kind das Rollentraining (siehe *LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS*, S. - 170 -) erfolgreich abgeschlossen hat, können Symbole für die entsprechenden Kompetenzen angebracht werden (z.B. mit den Kürzeln "RCH", "LW" oder "M" beklebte Münzen).

Dominierende Elemente der HAMLET sind die beiden gegenüberliegenden, bzw. parallel verlaufenden Skalen "Motivation/Erwartung" sowie "Arbeitszeit". Dabei handelt es sich um Eisenbänder, an welche Skalen von Null bis 60 Minuten angebracht worden sind. Mit verschiedenen Magneten werden in den „Ablaufschritten 4“ (vgl. S. - 23 -), 5 (vgl. S. - 25 -) und 10 (vgl. S.

- 61 -) eingestellt, welche Arbeitszeit die Lehrkraft dem Kind in der aktuellen Sitzung *zutraut*, welche Erwartung das Kind selbst an sich stellt und wie lange es schlussendlich tatsächlich gearbeitet hat. Um einen Abgleich dieser Werte zu erleichtern und anzuregen, wurde diese parallele Darstellungsweise gewählt. Die Wahl der Magnete ist im Grunde genommen beliebig. Allerdings wurde darauf geachtet, dass der Einstellmagnet der Lehrkraft deutlich kleiner ist, als der Einstellmagnet des Kindes. Damit soll signalisiert werden, dass die Motivation des Kindes für den Erfolg des Trainings entscheidender ist, als die Erwartung der Lehrkraft.

An der linken Seite der HAMLET wurden drei Schrauben in einer vertikalen Reihe angebracht. Diese Schrauben dienen als Halterungen für Schlüsselanhänger, die im Training als *Orden* bezeichnet werden, und mit denen das Vorhandensein verschiedener Schlüsselkompetenzen angezeigt werden kann, bspw. besonders hohe Vorlesekompetenz, besonders sichere Korrekturkompetenz oder allgemeine Methodenkompetenz. Den Hintergrund für diese Entwicklung bilden zwei Überlegungen:

1. Die Lerngruppe sollte so selbstständig organisiert sein, dass die Lehrkraft ihre Kapazität möglichst optimal einsetzen kann. Dies wird umgesetzt, indem die Kinder verschiedene Aufgaben übernehmen, die ansonsten überwiegend von der Lehrkraft ausgeübt werden müssten. Dazu zählt bspw. die Durchführung von ‚Abschlussdiktaten‘ (vgl. S. - 142 -). Ein Grund für die Einführung der Orden bestand daher darin, dass solche Aufgaben jedoch nur von denjenigen Kindern übernommen werden sollen, die über die entsprechende Kompetenz, z.B. sicheres Vorlesen können, verfügen. Mithilfe der Orden kann sich die Lehrkraft schnell orientieren, welche Kinder sie mit den verschiedenen Aufgaben betrauen kann.
2. Die Auswahl von Schlüsselanhängern erfolgte aus dem Grund, dass Kinder ihre Orden mit in den Klassenunterricht nehmen können, um sich jederzeit „daran zu erinnern“, dass sie etwas können, das im Zusammenhang mit Lesen und/oder Schreiben steht. Dadurch sollen die Erfolgsszuversicht und Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder erhöht werden. Besonders in Klassenarbeitssituationen werden diese Anhänger häufig von den Kindern als „Glücksbringer“ verwendet.

Mit den Orden wurde allerdings nicht in allen Lerngruppen einheitlich verfahren. Während in einigen Gruppen erwünschtes soziales Verhalten oder die Fähigkeit, besonders eigenständig arbeiten zu können mit ihnen ausgezeichnet worden war, sind sie in anderen Gruppen überhaupt nicht zum Einsatz gekommen.

Eine weitere Variable, die durch die HAMLET visualisiert wird, ist die aktuelle, auf das individuelle Lernziel bezogene Kompetenz. Um diese darstellen zu können, wurden unter der Überschrift "Können" zehn Schrauben untereinander am rechten Rand der HAMLET angebracht. Ihre aktuelle Kompetenz, die in Punktwerten zwischen 1 und 10 angegeben wird, ermitteln die Kinder nach jeder bearbeiteten Übung (vgl. *BEARBEITUNG DER INTEX-ÜBUNGEN*, S. - 33 -) und aktualisieren anschließend die Angabe an der HAMLET. Im Hinblick auf die Darstellung der aktuellen Kompetenz wurden zwei verschiedene Verfahrensweisen entwickelt, die ungefähr gleichhäufig in den Schulen eingesetzt werden. Beiden gemeinsam ist, dass nicht nur die aktuelle Kompetenz angezeigt wird, sondern darüber hinaus auch deutlich wird, wie häufig ein Kind die zu seinem Lernziel gehörenden Übungen bereits bearbeitet hat.

1. In der zuerst entwickelten Verfahrensweise verwenden die Kinder laminierte und gelochte Papierplättchen, die sie an die Schrauben anhängen können. Diese Plättchen existieren in den Farben rot, gelb und grün. Zur Verwendung dieser Farben gelten folgenden Regelungen: Bis das Kind zum ersten Mal in einer Übung zehn Punkte erreicht, verwendet es ausschließlich rote Plättchen zur Anzeige seiner Kompetenz, indem es diese von unten nach oben an die Schrauben anheftet. Die Plättchen werden dabei nicht hintereinander gehängt, sondern jeweils aktualisiert. Es kann also auch vorkommen, dass ein Kind Plättchen wieder entfernen muss, wenn es in einer neuen Übung weniger Punkte erreicht hat, als in einer vorherigen. Sobald ein Kind zehn Punkte erreicht hat, verwendet es von nun an ausschließlich gelbe Plättchen zur Anzeige seiner Punkte. Wenn es erneut zehn Punkte erreichen konnte, nimmt es schließlich die grünen Plättchen. Auf diese Weise wird sofort sichtbar, wenn ein Kind das dritte Mal zehn Punkte erreicht hat und damit die zentrale Voraussetzung zur Durchführung eines Abschlusstests erfüllt (siehe *„Methode der kybernetisch-seriellen Lernzielbearbeitung“*, S. - 83 -).
2. Da dieses Verfahren zunächst komplex wirkt, wurde eine Alternative entwickelt, die auch aus einer anderen Perspektive vorteilhaft ist: Bei diesem Verfahren hängen die Kinder jedes Mal exakt so viele Ringe (Unterlegscheiben) an die Schrauben, wie sie Punkte in der aktuellen Übung erreichen konnten. Anders als bei dem ersten Verfahren beschrieben, können diese Ringe auch hintereinander gehängt werden, so dass an einer Schraube durchaus mehrere Ringe hängen können. Wenn dieses Verfahren eingesetzt wird, hat das Kind die zentrale Voraussetzung zur Durchführung eines Abschlusstests erfüllt, sobald drei Ringe an der obersten Schraube hängen. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht vor

allem darin, dass auch Übungen, in denen weniger Punkte erreicht werden konnten als zuvor, in höherem Maße gewürdigt werden und einem Misserfolgserleben durch entgegengewirkt werden soll.

### *inTex-Übungen*

Die Abkürzung "inTex" steht für individuelle Textübungen und drückt damit zwei Kerngedanken dieser Übungen aus, nämlich Erstens, dass jedes Kind Material erhält, mit dem es sein aktuelles individuelles Lernziel möglichst gut erreichen kann sowie Zweitens, dass zur Erzeugung dieser Übungen Texte individuell für die einzelnen Kinder angepasst werden. Diese Übungen werden mittels einer ebenfalls im Rahmen des Vorhabens entwickelten PC-Anwendung (vgl. *„PC-Anwendung Förderassistent“*, S. - 149 -) automatisch individuell für jedes Kind generiert. Grundlage der personalisierten Textanpassung ist neben dem Namen und dem Geschlecht des Kindes vor allem sein aktuelles Lernziel. Der Name und das Geschlecht des Kindes werden einerseits benötigt, um das Heft namentlich zu kennzeichnen (damit jedes Kind in der Förderung seine für ihn bestimmten Übungen selbstständig auffinden kann) und andererseits um eine Kurzgeschichte so zu personalisieren, dass das Kind selbst zum Akteur der Geschichte wird. Die zugrundeliegenden Rohtexte enthalten zu diesem Zweck Platzhalter für den Namen des Kindes sowie für alle vom Geschlecht abhängigen Personal- und Possessivpronomen, z.B. er/sie oder sein/ihr. Ohne allzu detailliert auf die (programmier-) technischen Hintergründe der Übungsgenerierung einzugehen, soll die allgemeine Vorgehensweise knapp beschrieben werden. Das Programm erzeugt selbstständig nacheinander Übungen für alle Kinder der Lerngruppe. Die Lehrkraft überprüft im Vorfeld, ob die in der Datenverwaltung hinterlegten Lernziele noch aktuell sind, passt diese ggf. noch an, wählt anschließend die Anzahl der Übungen, die für die Kinder erzeugt werden sollen und trifft eine Entscheidung darüber, ob das Programm auch in den Lernbereichen WA, A und D Korrekturaufgaben (also im Hinblick auf das jeweilige Lernziel falsch geschriebene Wörter) implementieren soll. In den Lernbereichen LD und LG sind solche Korrekturaufgaben standardmäßig nicht enthalten, da dieses Aufgabenformat häufig zu Überforderung führt. Nach der Eingabe der Lehrkraft geht das Programm folgendermaßen vor: In einer Datenbank sind unterschiedliche Rohtexte enthalten, die prinzipiell zur Materialerstellung genutzt werden können. Die Eignung eines Textes für einen bestimmten Lernbereich ergibt sich im Wesentlichen aus der Anzahl, der in diesem Text vorkommenden und zu diesem Lernbereich gehörenden rechtschriftlichen Phänomene. Beispielsweise eignen sich Texte, in dem keine Wörter mit der Buchstabenfolge <qu>



vorkommen nicht, um dieses rechtschriftliche Phänomen zu trainieren. Als geeignet werden in diesem Fall Texte betrachtet, in denen das Zielphänomen mindestens sechs Mal vorkommt, wobei auch Wortwiederholungen mitgezählt werden.

Die konkrete Bearbeitung wird im Abschnitt *ABLAUSCHRITT 7 - ARBEIT AN DEN HEFTEN* (S. - 33 -) ausführlich beschrieben. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Hefte mit dem Ziel gestaltet worden sind, Rechtschreibstrategien anhand visualisierter Lösungsalgorithmen zu erwerben und zu automatisieren.

### **Beschreibung der Umschlagmappe**

Die inTex-Übungen werden aus verschiedenen Gründen während ihrer Bearbeitung in die Umschlagmappen (S. - 238 -) eingehftet:

1. Durch das Einheften ist die Rückseite der inTex-Hefte, auf der die Lösungen der verschiedenen Übungen stehen, schwerer einsehbar. Auch wenn "Schummeln" durch eine solche Maßnahme nicht gänzlich verhindert werden kann, wird auf diese Weise die Hürde zumindest etwas erhöht. Wie im Rahmen der Trainingskonzeption mit "Schummeln" umgegangen wird, wird in Abschnitt *BEKANNTE HERAUSFORDERUNGEN BEI DER ARBEIT MIT DEN INTEX-ÜBUNGEN* (S. - 49 -) beschrieben.
2. Bevor die Umschlagmappen eingeführt worden waren, kam es zu Beginn des ‚Ablaufschritt 7‘ (S. - 33 -) teilweise zu Irritationen, wenn unklar war, ob ein Kind eine Übung in der vergangenen Stunde bereits abschließend bearbeitet hatte und/oder wo dieses Übungsheft nun zu finden sei. Einige Lehrkräfte sammelten die aktuell bearbeiteten Hefte am Ende jeder Stunde ein und verteilten sie zu Beginn der nachfolgenden Stunde an die Kinder, mussten dann jedoch selbst prüfen, ob die Übung fertig bearbeitet worden war. Andere Lehrkräfte wiesen die Kinder an, die Übungen selbst zu verwahren. Dies führte in manchen Fällen zu weiteren Problemen. Mit den ‚Umschlagmappen‘ konnten diese Schwierigkeiten letztlich gelöst werden, indem das jeweils aktuell bearbeitete Übungsheft auch über die einzelne Stunde hinaus in der Mappe verwahrt wird, während die Mappe selbst am Ende der Stunde eingesammelt und zu Beginn der neuen Stunde wieder verteilt wird.

Auf der ersten Seite der Umschlagmappe schreibt das Kind seinen Namen, damit die Mappe jederzeit schnell zugeordnet werden kann. Auf der linken Innenseite befindet sich eine Abbildung, mit der die individuelle Förderplanung kindgerecht dargestellt ist und die letztlich zu einer höheren Transparenz des Förderprozesses beitragen soll (siehe *FÖRDERDIAGNOSTIK UND*

FÖRDERPLANUNG, S. - 11 -). Diese Abbildung wird vor dem Beginn des Trainings von der Lehrkraft ausgefüllt, nachdem die vier individuellen Lernziele für jedes Kind festgelegt worden sind. Die Abbildung zeigt eine Straße, an dessen linken und rechten Straßenrand verschiedene Häuser dargestellt sind, die mit den Kürzeln der verschiedenen Lernbereiche gekennzeichnet sind. Zu jedem Haus gehört ein Feld, welches mit dem Wort "Pakete" beschriftet ist. In dieses Feld werden die jeweiligen Lernziele des Kindes eingetragen. Wenn ein Kind im Verlauf der Förderung bspw. das Lernziel *D\_2* (Doppelkonsonanten) bearbeiten soll, wird in das mit *D* bezeichnete Haus die Ziffer 2 in das Feld "Pakete" geschrieben. Den Kindern wird zu dieser Abbildung die Rahmengeschichte erzählt, dass sie ein Paketbote seien, welcher nun an den verschiedenen Stationen (=Lernbereiche) diverse Pakete (=die jeweiligen Lernziele aus den Lernbereichen) einsammeln müsse. Die Bearbeitungsreihenfolge ist durch die Abbildung prinzipiell vorgegeben und entspricht in etwa der Logik, dass vom Leichterem zum Schwere-rem, bzw. vom Grundsätzlicherem zum Spezifischerem vorgegangen wird. Allerdings können Lehrkräfte auch andere Reihenfolgen mit den Kindern vereinbaren (vgl. S. - 169 -). Das Ziel einer solchen grafischen Darstellung besteht darin, die Orientierung des Kindes in seinem eigenen Lernprozess und -fortschritt zu erleichtern, indem die Wissensstrukturen verräumlicht werden („Spatial learning“, vgl. Holley, Dansereau & O'Neil, 1984). Gleichzeitig können durch diese Darstellung Zusammenhänge und Abhängigkeiten von Rechtschreibkompetenzen leichter erkannt werden. Auf der rechten Innenseite werden die fünf verschiedenen im Rahmen der Förderkonzeption trainierbaren Lernbereiche sowie der Lernbereich UW (leserlich schreiben) mit ihren Kürzeln, den dazugehörigen Kompetenzen und die entsprechenden Rechtschreibstrategien in kindgerechten Formulierungen beschrieben. Damit werden zwei Ziele verfolgt:

1. Da rechtschreibschwache Kinder häufig Rechtschreibung als kaum zu beherrschenden und zudem unübersichtlichen Fähigkeitsbereich einschätzen, wird durch eine solche, vergleichsweise knappe, Auflistung signalisiert, dass letztlich nur relativ wenige und darüber hinaus trainierbare Kompetenzen erforderlich sind, um die meisten deutschen Wörter korrekt verschriften zu können (90% bei vollständig ausgeprägten alphabetischen und orthografischen Kompetenzen, vgl. Schneider & Berger, 2011). Durch diese Erkenntnis sollen die Hoffnung und Zuversicht des Kindes positiv unterstützt werden.

2. Gleichzeitig bietet diese Liste den Kindern die Möglichkeit, sich zu jeder Zeit zu orientieren sowie zu informieren und sich in Erinnerung zu rufen, auf welche Weise die verschiedenen Rechtschreibstrategien angewandt werden können.

Auf der Rückseite ist ein Diagramm dargestellt, in dem die Kinder sowohl ihre in den Förderstunden erreichten Arbeitszeiten (markiert als X) als auch ihre jeweils aktuellen Kompetenzwerte (markiert als O) eintragen können. Durch ein Verbinden dieser Werte können den Kindern einerseits ihre eigenen Entwicklungen bezogen auf diese beiden prozessrelevanten Variablen verdeutlicht werden. Dies unterstützt das Ziel, nicht nur im Hinblick auf die Lehrkräfte eine intraindividuelle Bezugsnorm zu etablieren, sondern diese Perspektive auch den Kindern zu vermitteln. Andererseits können durch die Darstellung in einem gemeinsamen Diagramm auch Zusammenhänge und gegenseitige Abhängigkeiten sichtbar werden, bspw. wenn ein Anstieg der Arbeitszeiten einem Ansteigen der Kompetenzwerte vorausgeht und vice versa. Diese Zusammenhänge können bspw. im Rahmen der ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -) mit den Schülern erläutert werden. Die Praxiserfahrungen zeigen jedoch, dass die Arbeit mit den Diagrammen mit den Kindern - zum Teil ausführlich - eingeübt werden muss. Gerade der Umgang mit zwei Ordinatenachsen und den damit verbundenen zwei unterschiedlichen Skalierungen (Arbeitszeit von 0 bis 65 Minuten, Kompetenz von 1 bis 10 Punkten) erweist sich zunächst in der Regel als herausfordernd.

Bei der Entwicklung der Umschlagmappen wurde berücksichtigt, dass sie auch von Lehrkräften möglichst einfach hergestellt werden können und im Idealfall lediglich ausgedruckt werden müssen. Gerade die Anforderung jedoch, dass die inTex-Hefte in die Mappen eingehftet werden sollen, stellte dabei eine Herausforderung dar. Gelöst wurde dieses Problem schließlich dadurch, dass die Umschlagmappe an den äußeren Enden gelocht und ein einfacher Heftstreifen an den rechten Rand getackert wird. Auf diese Weise können gelochte inTex-Hefte eingehftet werden. Zudem lassen sich die Umschlagmappen dadurch verschließen und darüber hinaus in Ordner einheften.

### **Beschreibung der Wortlisten**

Die Wortlisten (S. - 204 -) werden im ‚Ablaufschritt 6‘ (S. - 27 -) während der Durchführung der Wortlistenübung verwendet. Wesentliche Ziele dieser Übung bestehen in dem Erkennen von Rechtschreibmustern und dem Aufbau von kognitiven Schemata, im Sinne einer Verinnerlichung und Automatisierung von Rechtschreibstrategien. Um das Erkennen der Regelmäßigkeiten und den Aufbau von Schemata zu erleichtern, werden während dieser Übung

ausschließlich Wörter bearbeitet, die das jeweils betrachtete Phänomen aufweisen. Die verschiedenen Wortlisten repräsentieren dabei wiederum unterschiedliche Phänomene, die den verschiedenen Lernbereichen zugeordnet sind. So existieren aktuell Wortlisten zu den Lernbereichen LD 1 bis LD 6 sowie A 1, A 2, A 3 und A 5 (TABELLE 6, S. 115). Die Auswahl dieser Lernbereiche wird damit begründet, dass es hier als besonders hilfreich zur korrekten Schreibung von Wörtern betrachtet wird, wenn die in den Wortlistenübungen trainierten Kompetenzen erworben werden. Dies schließt eine zukünftige Ausweitung der Wortlisten auf die Lernbereiche LG und D jedoch nicht aus. Lediglich auf eigene Wortlisten im Bereich WA wird auch weiterhin verzichtet, da ein Training der WA-Kompetenz ohnehin Gegenstand der Wortlistenübung ist, auch dann, wenn Wörter anderer Lernbereiche bearbeitet werden. Dies setzt allerdings voraus, dass bei der Wortlistenübung während einer Förderstunde nur die Wörter *einer* Wortart verwendet werden. Um dies zu erleichtern, werden die Wörter nach ihren jeweiligen Wortarten sortiert dargestellt. Bei der Verwendung einer früheren Version der Wortlisten kam es regelmäßig zu Irritationen, deren Ursache eine nicht eindeutige Bestimmbarkeit der jeweiligen Wortart eines Wortes war. Die betraf insbesondere Verben, die in der Infinitivform dargeboten worden sind. Eine solche Eindeutigkeit kann erzeugt werden, indem die Wörter im Satzzusammenhang präsentiert werden. Daher wurden zu allen Wörtern Sätze formuliert, die nun ebenfalls Bestandteile der Wortlisten sind.

### **Beschreibung des Ablaufplans der Wortlistenübung**

Der Ablaufplan der Wortlistenübung (siehe S. - 200 -) wird möglichst groß und gut sichtbar im Raum aufgehängt. Der Ablaufplan erleichtert die Orientierung während der ‚Wortlistenübung‘ (vgl. S. - 27 -) und gibt den Kindern Hilfestellungen, da er den Lösungsalgorithmus zur Groß- und Kleinschreibung visuell darstellt. Zudem ermöglicht er die gemeinsame synchrone Bearbeitung durch die Lerngruppe, indem ein ‚Dirigent‘ (S. - 29 -) den Plan zur Anzeige und Initiierung des nächsten Teilschrittes verwendet. Auch außerhalb der ‚Wortlistenübung‘ soll der Plan hängen bleiben, um die Kinder auch während der Bearbeitung ihrer eigenen Übungen in ‚Ablaufschritt 7‘ (S. - 33 -) zu unterstützen. Das Ziel bei der Gestaltung des Ablaufplans bestand darin, eine möglichst einfache und übersichtliche Darstellung der Teilschritte zu entwickeln. In der aktuellen Version, in der dieser Ablauf in Form eines Sternbildes dargestellt wird, wird zudem das Verständnis erleichtert, dass lediglich Nomen großgeschrieben werden, indem die Bearbeitungsabfolgen bei Verben und Adjektiven in demselben Stern münden, der mit „klein“ beschriftet ist.

### **Beschreibung der Tippkarten**

Die Tippkarten (siehe S. - 198 -) stellen Hilfestellungen für die drei Kinder dar, die in der aktuellen Förderstunde eine der drei sozialen Rollen "RCH", "LW" und "M" ausüben (siehe *„Soziale Rollen im Training“*, S. - 92 -). Bei den Tippkarten handelt es sich um (laminierte) Hinweiszettel, auf denen die zu den Rollen gehörenden Aufgaben beschrieben werden und Tipps für die Rollenausübung vermerkt sind. Bei der Gestaltung der Tippkarten wurde besonderer Wert auf kindgerechte Formulierungen gelegt. Falls den Kindern wörtliche Formulierungsvorschläge angeboten werden, wurden diese (überwiegend) in Sprechblasen geschrieben. Die drei Tippkarten werden im Folgenden knapp beschrieben:

#### Tippkarte - Manager

Die Tippkarte des "M" untergliedert die Aufgaben in drei Phasen: (a) Vor der Arbeitsphase, (b) während der Arbeitsphase sowie (c) nach der Arbeitsphase. Die jeweils zu der Rolle gehörenden Aufgaben werden in der Imperativform formuliert, z.B. "Trage alle Namen ein!". Mit den Aufgaben sind verschiedene Symbole verbunden, die sich auch im *„Ablaufplan“* (S. - 146 -) und auf dem *„Stundenprotokoll“* (S. - 134 -) wiederfinden. Durch diese Symbole soll die Orientierung erleichtert werden.

#### Tippkarte - Ruhechef

In der Tippkarte des "RCH" wird zunächst die zu der Rolle gehörende zentrale Aufgabe genannt und anschließend beschrieben, wie der "RCH" vorgehen soll, wenn es zu laut geworden ist (vgl. *„Methode der stummen Aufforderung“*, S. - 102 -).

#### Tippkarte – Lichtwächter

Auch die Tippkarte des "LW" informiert zuerst über die mit dieser Rolle verbundene Aufgaben. Anschließend wird das Vorgehen beschrieben, wenn ein Verstoß gegen die Lichtregel (vgl. *„An?ja!-Methode“*, S. - 73 -) festgestellt worden ist. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Hinweise an den „LW“, dass er dabei leise vorgehen und freundlich sein soll sowie dass das angesprochene Kind dennoch selbst entscheiden darf, in welcher Weise es die Lichtregel einhalten möchte. Der „LW“ soll also signalisieren, dass es sowohl legitim ist, dass das Kind die *„An?ja!“* ausschaltet, wenn es nicht mitarbeiten möchte, als auch dass es sich zur weiteren Mitarbeit entscheidet. Anschließend werden ebenfalls Hinweise darüber gegeben, welche Aufgaben der „LW“ im Rahmen der *„Methode der stummen Aufforderung“* (S. - 102 -) hat.

### **Beschreibung Stundenprotokoll**

Das Stundenprotokoll (siehe S. - 198 -) ist im Rahmen der Trainingskonzeption das zentrale Instrument des Lernfortschrittsmonitorings aller Kinder der Lerngruppe. Die erfassten Informationen können in verschiedenen Weisen, u.a. zur weiteren Förderplanung, zur formativen und summativen Evaluation, zur Kommunikation mit den Eltern und Fachlehrkräften sowie zur Lernberatung mit den Schülern verwendet werden. In dem Stundenprotokoll werden neben den Namen und aktuellen Lernzielen der Kinder u.a. erfasst, welche Kinder soziale Rollen übernommen haben, mit welcher Grundstimmung sie die Förderstunde begonnen haben, wie motiviert sie gewesen sind, wie stark die aktuell trainierte Kompetenz ausgeprägt ist, wie erfolgreich sie ihre Rollen ausgeübt haben, wie hoch die tatsächliche Arbeitszeit gewesen ist und wie zufrieden sie schließlich mit ihrer eigenen Leistung gewesen sind. Darüber hinaus gibt es ein Feld für zusätzliche Bemerkungen. Die Lehrkraft notiert auf dem ‚Stundenprotokoll‘ zusätzlich den Gruppennamen und das aktuelle Datum der Förderstunde. Die weiteren Felder „Dauer“, „gemeinsam schaffen“, „Zeit für Anderes“ sowie „Beanspruchung“ wurden bislang nicht genutzt, bieten jedoch teilweise perspektivisch die Möglichkeit, zusätzliche, auch aus wissenschaftlicher Sicht relevante, Informationen zu dokumentieren.

Die Reihenfolge, in der die Eingaben von dem „M“ im Stundenprotokoll eingetragen werden, entspricht weitgehend den Ablaufschritten des Trainings. Dadurch wird das Eintragen der Daten für den „M“ erleichtert. Ebenfalls vor diesem Hintergrund ist die Korrespondenz der Symbole, die über den Spaltenüberschriften stehen, mit denen des ‚Ablaufplans‘ (vgl. S. - 146 -) und denen der Tippkarte für den „M“ (vgl. S. - 133 -) zu betrachten.

### **Beschreibung der Ämterliste**

Bei der Auswahl der Kinder für die drei sozialen Rollen werden verschiedene Aspekte berücksichtigt (vgl. S. - 95 -). Unter anderem sind hierbei auch Fairness- und Gerechtigkeitsaspekte bedeutsam. Bevor die Ämterliste (siehe S. - 282 -) entwickelt und eingesetzt wurde, kam es regelmäßig zu Diskussionen darüber, welche Verteilung nun gerecht wäre. Häufig hatten auch die Lehrkräfte in solchen Situationen Schwierigkeiten, die letzten Rollenverteilungen zu rekonstruieren. Mit der ‚Ämterliste‘ wurde daher ein Verfahren eingeführt, mit dem die für eine faire Verteilung der sozialen Rollen relevanten Informationen nachgehalten werden können.

### **Beschreibung des Strategieautomatisierungstests (STATE-S)**

Mit dem im Rahmen des Vorhabens entwickelten Strategieautomatisierungstest (Testbogen siehe S. - 208 -) soll geprüft werden, wie sicher die 27 im Rahmen des Trainingsansatzes trainierbaren alphabetischen und orthografischen Rechtschreibphänomene beherrscht werden. Es wird dabei nicht getestet, *ob* die Kinder die Zielwörter korrekt verschriften können, sondern vielmehr *welche* Rechtschreibstrategien bereits sicher und welche noch unsicher angewendet werden. Für die berücksichtigten 27 Rechtschreibphänomene können dabei einzelne prozentuale Kompetenzausprägungen ermittelt werden. Eine Besonderheit des Testverfahrens besteht in der zusätzlichen Präsentation von Pseudowörtern („Unsinnswörtern“), die ebenfalls von den Kindern geschrieben werden sollen. Auf der Grundlage der Testergebnisse können individuelle Förderpläne (Auswertungsbogen siehe S. - 211 -) entwickelt werden. Bei diesem Test handelt es sich um ein qualitatives und altersunabhängiges Gruppendiagnostikverfahren in Form eines Wortdiktates, dessen wesentliches Ziel darin besteht, Ansatzpunkte für die weiteren individuellen Förderbemühungen zu identifizieren. Da das Verfahren nicht normiert wurde (und dies vor dem Hintergrund dieser beschriebenen Zielsetzung auch nicht beabsichtigt ist), erhält der Anwender keine Rückmeldung über den relativen Leistungsstand des Kindes im Vergleich zu einer adäquaten Normstichprobe. Das Testverfahren STATE-S soll im Folgenden anhand einiger Stichworte beschrieben werden:

#### Durchführungs- und Auswertungsökonomie

Bei der Entwicklung STATE-S wurde großer Wert auf eine hohe Durchführungs- und Auswertungsökonomie gelegt. Für dieses Ziel bot sich die Form des Wortdiktates an, bei dem Kinder lediglich einzelne Wörter in dafür vorgesehene Lücken schreiben. Da die Schreibung zahlreicher Wörter und insbesondere die Groß- oder Kleinschreibung von Satzkontextinformationen abhängt, werden die Zielwörter gemeinsam mit einem Satz präsentiert, indem zuerst das Zielwort, dann der gesamte Satz und abschließend erneut das Zielwort vorgelesen werden (siehe *DURCHFÜHRUNG DES STATE-S*, S. - 137 -). Auch im Hinblick auf die Auswertung der Tests wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um diese möglichst ökonomisch zu gestalten (siehe *AUSWERTUNG DES STATE-S*, S. - 138 -).

#### Testung der Strategieautomatisierung

Der Test besteht insgesamt aus 49 Wörtern, von denen zwölf Wörter Pseudowörter (z.B. „Quiller“) darstellen. Während bei „echten“ Wörtern im Fall ihrer Richtigschreibung nicht unterschieden werden kann, ob diese Leistung auf eine bereits erfolgte Eintragung im

orthografischen Gedächtnis (direkter Verarbeitungsweg) oder auf die korrekte Anwendung von orthografischen Regeln (indirekter Weg) zurückzuführen ist, kann durch die Implementierung dieser Pseudowörter konkret überprüft werden, ob die Kinder Einsicht in die Regelmäßigkeit der Rechtschreibung haben, bzw. die entsprechenden Rechtschreibstrategien bereits verinnerlicht haben (indirekter Weg).

### Kompetenzorientierte Testlogik

Bei der Auswahl der Zielwörter wurde versucht, möglichst viele der 27 trainierbaren Phänomene möglichst häufig sowie – aus Gründen der Ökonomie - mit möglichst wenigen Wörtern zu repräsentieren. In der Entwicklungslogik des Tests wird jedes im Wort vorkommende Phänomen als sog. „Korrekt Schreibungsangebot“ betrachtet, d.h. die Kinder erhalten an diesen Stellen eine Möglichkeit, ihre entsprechenden Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Um zu einer möglichst genauen Kompetenzeinschätzung zu gelangen, sollten daher für jedes rechtschriftliche Phänomen möglichst viele Korrekt Schreibungsangebote zur Verfügung stehen. Als Ergebnis der Erstellung des Wortmaterials konnte jedes Phänomen mindestens dreimal (LD 1, LG 6, LG 7, LG 9, LG 10, A 2, A3, A 5, D 1) und höchstens 24-mal (WA 2) in den 49 Wörtern repräsentiert werden, wobei jedes Phänomen mindestens zweimal in den 37 echten Wörtern vorkommt. Bei den Pseudowörtern wurde die Groß- bzw. Kleinschreibung ignoriert, da sich die Strategien, die in der Grundschule mehrheitlich zur Ermittlung der Wortart gelehrt werden, kaum oder überhaupt nicht auf Pseudowörter angewandt werden können (z.B. Bildung der Mehrzahl oder die Frage, ob „das Wort“ angefasst oder gemalt werden kann). Indem die Anzahl der genutzten Korrekt Schreibungsangebote an der Gesamtanzahl aller vorkommenden entsprechenden Korrekt Schreibungsangebote relativiert wird, kann ein verhältnismäßig leicht zu interpretierender Kompetenzquotient ermittelt werden. Dieser soll die Wahrscheinlichkeit wiedergeben, mit der das Kind das entsprechende Phänomen auch bei neuen oder unbekanntem Wörtern mutmaßlich korrekt verschriften würde.

### Nichtbeachtung von Fehlern, die über die Korrekt Schreibungsangebote hinausgehen

Fehler, die über die Korrekt Schreibungsangebote hinausgehen, werden in der Regel nicht explizit beachtet. Den Hintergrund liefern zwei Überlegungen:

1. Das für den STATE-S entwickelte Auswertungsverfahren stellt einen Versuch dar, das Verhältnis von Erkenntnisgewinn und den dafür erforderlichen Aufwand zu optimieren. Indem die Auswerter lediglich das Vorhandensein von erwarteten Fehlern überprüft, kann der erforderliche Auswertungsaufwand deutlich reduziert werden, da keine



darüberhinausgehende (zeitintensive) qualitative Bewertung und Dokumentation von Fehlern vorgenommen werden muss.

2. Gleichzeitig wird durch die Testkonstruktion sichergestellt, dass eventuell vorhandene Schwierigkeiten, die im Rahmen des Förderansatzes bearbeitet werden können, auch mit einer möglichst hohen Wahrscheinlichkeit identifiziert werden. Falls ein Kind eine bestimmte Rechtschreibstrategie noch nicht sicher verinnerlicht hat, sollte sich dies auch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit im Testergebnis zeigen. Insofern liefert eine zusätzliche Beachtung der darüberhinausgehenden Fehler in der Regel keinen zusätzlichen praktischen Nutzen.

Dennoch können diese unerwarteten Fehler notiert und bei der weiteren Förderplanung berücksichtigt werden. Im Auswertungsbogen der PC-basierten Auswertungshilfe werden diese zusätzlichen Fehler in einem separaten Diagramm dargestellt (siehe S. - 282 -).

#### Alters –und jahrgangsunabhängiger Testeinsatz

Aufgrund der Zielsetzung, dass das Testergebnis vor allem Auskunft über Ansatzpunkte zur weiteren individuellen Förderung geben soll und dafür keine vergleichende Einordnung der Leistung des Kindes vorgenommen werden muss, kann der Test prinzipiell in allen Alters- und Jahrgangsstufen eingesetzt werden. Etwaige Decken- und Bodeneffekte spielen bei dieser Zielsetzung bspw. keine Rolle. Allerdings ist das gewählte Wortmaterial in der Regel für Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten anspruchsvoll, da die meisten Wörter mehrere „schwierige“ Phänomene gleichzeitig aufweisen. Daher lassen sich aus den resultierenden Testergebnissen keine zuverlässigen Vorhersagen für die Leistung in anderen Schreibsituationen, wie bspw. dem freien Schreiben oder bei anderen Testverfahren, ableiten. Auch für sonst relativ starke Schreiber kann dieses Wortmaterial äußerst anspruchsvoll sein.

#### Durchführung des STATE-S

Nachdem die Lehrkraft den Kindern das Testverfahren erklärt hat und die Kinder ihre Testbögen beschriftet haben, diktiert die Lehrkraft nacheinander die 49 Wörter des Tests. Dabei diktiert sie jeweils zuerst das entsprechende Zielwort, dann den gesamten Satz und abschließend erneut das Zielwort. Die Kinder werden angewiesen, mit dem Schreiben erst zu beginnen, wenn sie das Wort insgesamt dreimal gehört haben. Sofern ein Kind das Wort erneut hören möchte, kann die Lehrkraft das Wort wiederholen. Die Lehrkraft richtet sich nach den für Wortdiktate üblichen Ausspracheregeln (deutliche, aber nicht übertriebene Aussprache, kein betont syllabierendes Sprechen, keine Akzentuierung des vokalischen r, Endsilben –er, -

en, -el als „Murmellaute“ sprechen, Auslautverhärtungen beibehalten usw.). Das nächste Wort wird erst diktiert, wenn alle Kinder fertig geworden sind. Abschreiben während der Diktierpausen wird verhindert, indem die Kinder das Geschriebene mit einem Blatt Papier verdecken. Nach dem 25. Wort („Gärtner“) bittet die Lehrkraft die Kinder, das Blatt zu wenden. Abhängig von der aktuellen Stimmung, kann sie an dieser Stelle eine kurze Pause anordnen. Nach dem 37. Wort lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Gruppe erneut auf sich und informiert die Kinder darüber, dass sie nun Unsinnswörter diktieren wird. Die Kinder sollen jeweils so schreiben, wie sie glauben, dass es am ehesten richtig ist. Anschließend diktiert sie die Pseudowörter nach dem oben beschriebenen Ablauf. Anders als bei den ‚Abschlussdiktaten‘ (S. - 142 -), erhalten die Kinder beim STATE-S keine Gelegenheit zur Korrektur.

### Auswertung des STATE-S

Zur Auswertung des STATE-S stehen sowohl ein Papier-Bleistift-Verfahren, als auch ein PC-Auswertungsprogramm zu Verfügung, welches ebenfalls im Rahmen des Vorhabens entwickelt worden ist. Mit diesem kann die Auswertung ökonomischer vorgenommen werden. Darüber hinaus ermöglicht die Verwendung des PC-Programms die einfache Erstellung von grafischen Auswertungsbögen. Beide Verfahrensweisen werden im Folgenden beschrieben:

#### *Das Papier-Bleistift-Verfahren*

Um den Test mit dem Papier-Bleistift-Verfahren (siehe S. - 210 -) auszuwerten, werden die Markierungen, die sich am Seitenrand des Auswertungsbogens und des Testbogens befinden, übereinandergelegt. Daraufhin geht die Lehrkraft Wort für Wort vor und überprüft nacheinander, d.h. Kästchen für Kästchen (von links nach rechts), welche Korrektschreibungsangebote das Kind genutzt und welche es ausgelassen hat. Beispielweise wird bei dem ersten Wort („quieken“) zunächst überprüft, ob das Kind die Endung –en korrekt verschriftet hat (LD 5). Ist dies der Fall, kreuzt die Lehrkraft das entsprechende Kästchen an. Anschließend überprüft sie, ob das Kind richtigerweise „qu“ geschrieben hat. In diesem Fall kreuzt sie auch dieses Feld (LG 8) an. Wenn das Kind an dieser Stelle irgendetwas anderes geschrieben hat (z.B. „kw“ oder „qw“), wird das Kästchen nicht angekreuzt. Wenn dem Kind also ein Fehler unterlaufen ist, spielt es demnach keine Rolle, was das Kind genau falsch gemacht hat, sondern ausschließlich, was das Kind *noch nicht richtig* gemacht hat (in diesem Fall „qu“ zu schreiben). Anschließend überprüft die Lehrkraft nach dem oben beschriebenen Schema, ob das Kind in diesem Wort das LG 11- und das WA 2-Phänomen korrekt bearbeitet und kreuzt entsprechend an. Auf diese Weise analysiert sie alle 49 Wörter des Testverfahrens. Sobald sie damit fertig ist,

zählt sie alle Kreuze eines Phänomens, bzw. Lernbereichs zusammen und überträgt sie in die Auswertungstabelle in die erste Zeile. Anschließend dividiert sie diese Zahlen durch die in der zweiten Zeile stehenden Dezimalzahlen. Diese Zahlen entsprechen der durch zehn geteilten Gesamtanzahl der jeweiligen Korrektschreibungsangebote. Die Ergebnisse, die den Kompetenzausprägungen der verschiedenen Lernbereiche auf einer zehnstufigen Skala entsprechen, trägt die Lehrkraft in die dritte Zeile ein. Wenn nun ein Förderplan auf der Grundlage dieser Ergebnisse erstellt werden soll, markiert die Lehrkraft in der vierten Zeile die vier niedrigsten Werte, indem sie ein „X“ in das Kästchen einträgt. Damit bei mehreren gleichniedrigen Werten sichergestellt ist, dass die jeweils grundlegendere Kompetenz (z.B. alphabetisch vor orthografisch) berücksichtigt wird, wurde die Regel vorgegeben, dass in diesem Fall derjenige Wert berücksichtigt werden soll, der weiter links in der Tabelle steht. Abschließend trägt die Lehrkraft die auf diese Weise identifizierten Lernziele von links nach rechts in die dafür vorgesehenen Felder der fünften Zeile.

#### *PC-basierte Auswertung*

Da das Papier-Bleistift-Verfahren, insbesondere bei geringer Übung, zunächst sehr aufwändig ist, wurde eine PC-Anwendung entwickelt, mit der dieser Aufwand reduziert werden sollte. Bevor die Lehrkraft mit der eigentlichen Auswertung beginnt, entscheidet sie zunächst darüber, ob das Programm alle Wörter als vollständig korrekt gelöst oder als vollständig fehlerhaft markieren soll. Ersteres bietet sich an, wenn die Lehrkraft vermutet, dass in dem Test relativ wenige Fehler gemacht worden sind, letzteres im gegenteiligen Fall. Anschließend zeigt das Programm nacheinander alle Wörter des Tests sowie die in dem jeweiligen Wort vorhandenen Korrektschreibungsangebote an. Um die Orientierung zu erleichtern, werden diese Korrektschreibungsangebote jedoch anders als im Fall des Papier-Bleistift-Verfahrens in der Reihenfolge angezeigt, in der sie im Wort von vorne nach hinten vorkommen. Im Beispiel des ersten Wortes „quieken“, wird also zunächst das Korrektschreibungsangebot WA 2 (klein geschrieben?), dann das Angebot LG 8 (mit „qu“ geschrieben?), LG 11 (mit „ie“ geschrieben?) und schließlich das Angebot LD 5 (mit „-en“ geschrieben?) angezeigt (vgl. *ABBILDUNG 25*).

## Abbildung 25

Auswertung der Korrektschreibungsangebote (PC-Auswertung STATE-S)

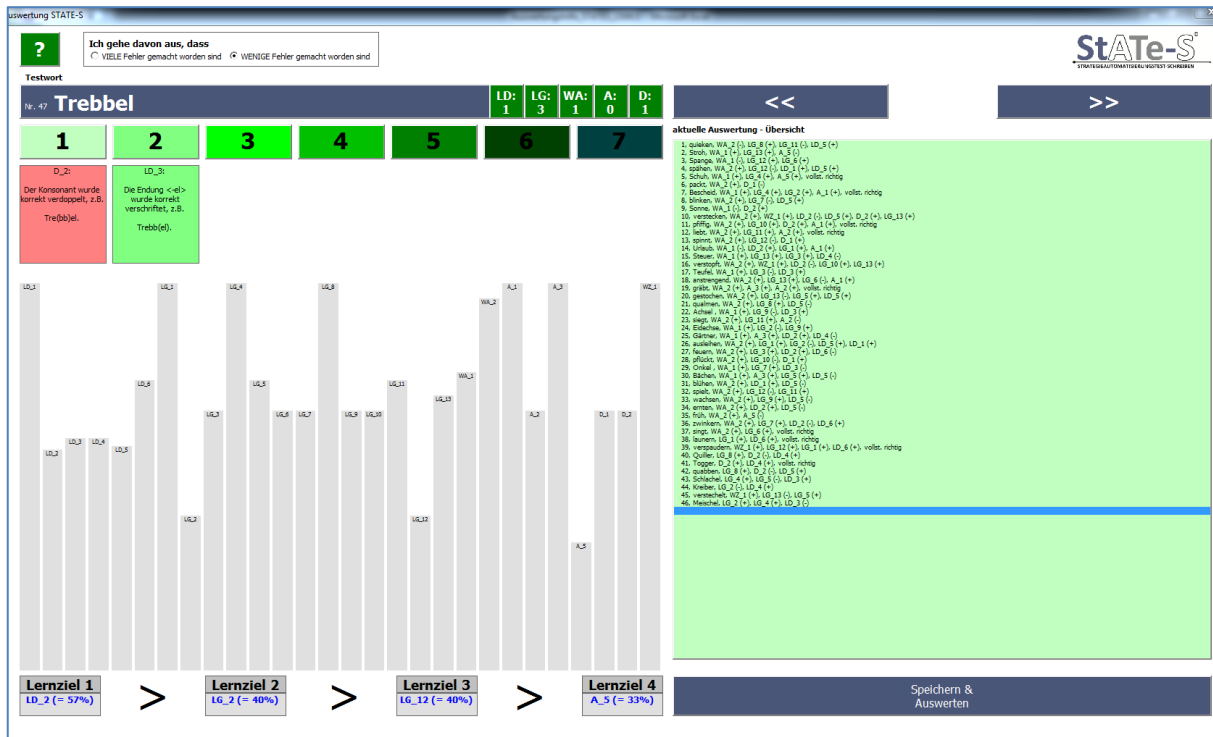
?		Ich gehe davon aus, dass <input type="radio"/> VIELE Fehler gemacht worden sind <input checked="" type="radio"/> WENIGE Fehler gemacht worden sind				
Testwort						
Nr. 1 <b>quieken</b>		LD: 0	LG: 0	WA: 0	A: 0	D: 0
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
WA_2: Das Wort wurde korrekt klein geschrieben, z.B. (q)uieken.	LG_8: Die Lautfolge /k/ + /w/ wurde korrekt durch <qu> verschriftet, z.B. (qu)ieken.	LG_11: Das lange /i:/ wurde korrekt als <ie> verschriftet und das kurze /i/ als <i>, z.B. qu(e)ken.	LD_5: Die Endung <-en> wurde korrekt verschriftet, z.B. quiek(en).			

Um die Auswertung weiter zu vereinfachen, wird eine Beschreibung der zugrundeliegenden Kompetenz angezeigt. Zudem wird am Beispiel des aktuell auszuwertenden Wortes eingebildet, in welcher Weise sich die entsprechende Kompetenz bei diesem Wort bemerkbar macht. Ein komplettes Informationsfeld zu einem Korrektschreibungsangebot wäre im Fall des ersten Wortes „quieken“ also bspw. „LG 8: Die Lautfolge /k/ + /w/ wurde korrekt durch <qu> verschriftet, z.B. (qu)ieken“. Diese Informationsfelder werden den Tasten eins bis sieben der Computertastatur zugeordnet, wobei das erste Korrektschreibungsangebot des Wortes der Ziffer 1 zugewiesen wird, das zweite Korrektschreibungsangebot des Wortes der Ziffer 2 usw. Dabei werden nur so viele Tasten belegt, wie das Wort Korrektschreibungsangebote aufweist. Der Testauswerter drückt die entsprechenden Tasten, um einzugeben, ob diese Stellen im Wort korrekt gelöst worden sind oder nicht. Durch einen Tastendruck werden die entsprechenden Informationsfelder auf grün gestellt, wenn sie zuvor rot waren und auf Rot, wenn sie zuvor grün waren. Vorhandene Kompetenzen, also korrekt gelöste Stellen, werden angezeigt, indem das Informationsfeld auf grün geschaltet wird. Mit der Leertaste können alle Informationsfelder gleichzeitig umgestellt werden. Hier wird der Geschwindigkeitsvorteil deutlich, der aus der bereits erwähnten Wahlmöglichkeit darüber resultiert, ob zunächst alle Informationsfelder als rot oder als grün angezeigt werden sollen. Nachdem alle richtig gelösten Stellen des Wortes auf grün und alle falsch gelösten Stellen auf Rot gestellt worden sind, kann die Lehrkraft das Ergebnis abspeichern und zum nächsten Wort wechseln, indem sie auf die Enter-Taste drückt oder mit der linken Maustaste auf den Button, der mit „>>“ beschriftet ist. Über die Return-Taste oder den Button, der mit „<<“ beschriftet ist, kann der Auswerter wieder zu dem vorherigen Wort zurückblättern. Die Ergebnisse der einzelnen Wortauswertungen

werden am rechten Bildrand in dem Feld „aktuelle Auswertung – Übersicht“ angezeigt. Bereits während der Auswertung zeigen 27 Balken eines Diagramms den aktuellen Stand der Auswertung an (siehe *ABBILDUNG 26*).

**Abbildung 26**

Vollständige Auswertungsoberfläche des Auswertungsprogramm STATE-S



Je höher ein Balken ist, desto höher ist die Kompetenz nach dem bisherigen Auswertungsstand ausgeprägt. Die Korrektschreibungsangebote lassen sich, wie an früherer Stelle erwähnt, auch als erwartbare Fehler auffassen. Um zusätzlich zu den erwartbaren Fehlern auch unerwartete Fehler dokumentieren zu können, besteht in dem Programm die Möglichkeit dazu. Allerdings müssen die Fehler zuvor zu einem der Phänomenbereiche LD, LG, WA, A oder D zugeordnet werden. Mit der linken Maustaste auf den entsprechenden Button wird der Fehlerzähler um eins hochgezählt, während ein rechter Mausklick die Anzahl um eins reduziert. Nachdem alle 49 Wörter auf diese Weise ausgewertet worden sind, kann eine Auswertung erzeugt und ausgedruckt werden, in der die Ausprägungsgrade aller 27 getesteten Kompetenzen dargestellt werden (S. - 282 -). Da es in einigen Fällen relevant ist, unabhängig von den sehr speziellen Kompetenzen, Kenntnis über die allgemeine Beherrschung bestimmter Rechtschreibstrategien (Phänomenbereiche) zu erhalten, werden zusätzlich die Mittelwerte der spezifischen Rechtschreibkompetenzen angezeigt. Zudem zeigt ein weiteres Balkendiagramm die Anzahl der nicht erwarteten Fehler an. Die für die individuelle Förderplanung wesentliche Empfehlung

von Lernzielen sowie deren Bearbeitungsreihenfolge befindet sich ebenfalls auf dem Auswertungsbogen. Die Identifizierung der Lernziele nimmt das Programm auf dieselbe Weise vor, wie sie im Fall einer händischen Auswertung mithilfe des Papier-Bleistift-Verfahrens bereits beschrieben worden ist.

### **Beschreibung der Abschlussdiktate**

Diagnostik spielt im Rahmen der beschriebenen Förderkonzeption in drei Bereichen eine wichtige Rolle: (a) zur Festlegung und Priorisierung von Lernzielen (=Förderplanung), (b) zur formativen Evaluation und Steuerung des Förderprozesses im Verlauf der Förderung (Lernprozessdiagnostik) sowie (c) zur abschließenden summativen Evaluation. Die in diesem Abschnitt beschriebenen Abschlussdiktate (Beispiel siehe S. - 247 -) stellen dabei Instrumente zur formativen Evaluation dar.

### Zielsetzung

Das Ziel der Abschlussdiktate besteht in der ökonomischen Testung und quantitativen Bewertung von spezifischen Rechtschreibkompetenzen. Die kontinuierliche Kenntnis der jeweiligen aktuellen Kompetenzausprägungen der Kinder hat in der Trainingskonzeption eine besonders hohe Bedeutung. Wie an anderer Stelle bereits beschrieben, werden im Rahmen der individuellen Förderplanung für jedes Kind Lernziele festgelegt und in eine Reihenfolge gebracht (siehe *FÖRDERDIAGNOSTIK UND FÖRDERPLANUNG*, S. - 11 -). Grundlage für die Förderplanung ist eine qualitative Analyse der individuellen Rechtschreibkompetenzen, z.B. mithilfe des Testverfahrens ‚STATE-S‘ (S. - 135 -). In der Förderung wird dieser Lernweg von dem Kind Schritt für Schritt abgesprochen, d.h. ein Kind arbeitet genauso lange an seinem aktuellen Lernziel, bis es diese Kompetenz sicher erworben hat. Auf diese Weise wird das Tempo der Förderung an jedes Kind individuell angepasst. Um entscheiden zu können, wann die Kinder zu ihrem nächsten Lernziel voranschreiten können, muss das aktuelle Ausmaß der Kompetenzausprägung zu jeder Zeit bekannt sein. Um dies zu gewährleisten, wurde ein Verfahren entwickelt, bei dem die Kinder und die Lehrkraft am Anschluss an jede Übung eine Rückmeldung darüber erhalten, wie leicht oder schwer dem Kind die Bearbeitung seiner Aufgabe aktuell fällt (vgl. S. - 33 -). Dabei resultieren jeweils Werte von 0 (= Kompetenz nicht vorhanden) bis 10 (Kompetenz gilt als gesichert). Praxisbeobachtungen legten jedoch den Schluss nahe, dass diese Werte nicht auf andere Leistungssituationen, wie etwa dem Schreiben von Aufsätzen oder Diktaten, übertragbar sind. Da es dennoch äußerst zentral ist, dass eine Kompetenz vollständig beherrscht wird, bevor das nächste Lernziel in Angriff genommen wird, wurden

die ‚Abschlussdiktate‘ entwickelt, mit denen diese Lücke geschlossen werden soll. Mit ihnen soll gezielt geprüft werden können, ob die erworbenen Kompetenzen ausreichend stark automatisiert sind, dass sie auch in komplexeren Situationen abgerufen werden können. Die Abschlussdiktate werden daher dann durchgeführt, wenn mindestens drei ‚inTex-Übungen‘ (S. - 128 -) mit 10 Punkten bearbeitet worden sind.

Bei der Entwicklung dieser Methode wurde besonderer Wert auf eine hohe Praktikabilität und Ökonomie gelegt. Es erschien vor allem wichtig, dass die Diktate schnell und einfach ausgewertet werden können, dass das Ergebnis (auch für das Kind) leicht zu interpretieren ist. Am Ende jeder Auswertung resultieren daher auch im Fall der ‚Abschlussdiktate‘ Werte zwischen 0 (= Kompetenz nicht vorhanden) und 10 (Kompetenz gilt als gesichert).

### Gestaltung und Entwicklungslogik

Zur Überprüfung der einzelnen Lernziele existieren zum aktuellen Zeitpunkt bis zu drei verschiedene Texte. Diese Texte sind eindeutig auf die unterschiedlichen Lernziele bezogen. Handlungsleitend bei der Auswahl der Texte für die Lernziele war die Häufigkeit des Vorkommens der entsprechenden rechtschriftlichen Phänomene in diesen Texten. So finden sich bspw. in dem ersten Abschlussdiktat zu LD 1 (= silbentrennendes „h“) zehn Wörter, die dieses Phänomen aufweisen (ausleihen, Reihe, drehen, ziehen, Zehen, Truhe, Mühe, sehen, ausruhen, Reihe). Wie an dem Beispiel deutlich wird, werden dabei auch wiederholte Wörter mitgezählt, da Schreiben insbesondere für rechtschreibschwache vor allem als konstruktiver Prozess (indirekter Weg) betrachtet wird, bei dem die Wörter während des Schreibens jedes Mal aufs Neue konstruiert werden. Dennoch wurde versucht, eine möglichst große Vielfalt an Wörtern in den Texten zu realisieren. Die Bögen, auf denen die Diktattexte zu finden sind, sind jeweils mit dem entsprechenden Lernziel beschriftet. Darunter befindet sich die zum dem Lernziel gehörende Testfragestellung, z.B. „Wie sicher beherrscht das Kind die Kompetenz, silbentrennende /h/ hörbar zu machen und zu verschriften?“. Die Texte selbst sind auf nummerierten Zeilen aufgeteilt, wobei sich jeweils etwa acht Wörter in einer Zeile befinden. Das Kind schreibt den Text auf einem gesonderten Blatt (DIN-A4 quer), dessen Linien jedoch ebenfalls nummeriert sind. Da die Schrift von Kindern in der Regel meist größer als gedruckte Schrift ist, wurde das Schreibblatt im Querformat entwickelt. Indem die Texte zeilenweise diktiert und von den Kindern geschrieben werden, kann die Auswertung beschleunigt werden, da dadurch der Abgleich von den Schreibungen des Kindes mit den Angaben des Lösungsbogens vereinfacht wird. Generell spielten Ökonomieüberlegungen auch bei der Entwicklung

der Abschlussdiktate eine besondere Rolle. Da diese Diktate im Regelfall eingesetzt werden, um das Ausmaß einer isolierten Rechtschreibkompetenz zu erfassen, können bei der Auswertung alle über diese hinausgehenden Fehlerarten unberücksichtigt bleiben. Selbst wenn innerhalb eines Zielwortes ein Fehler vorkommt, der nicht mit der aktuell trainierten Rechtschreibstrategie „verhindert“ werden könnte, würde dieser Fehler im Hinblick auf die Feststellung der aktuellen spezifischen Kompetenz ignoriert werden. Um konkret anzuzeigen, welche Stellen im Wort demgegenüber relevant zur Kompetenzfeststellung sind, werden diese Bereiche im Lehrerbogen grau markiert. Am rechten Rand des Lehrerbogens befinden sich zudem Zahlen, die anzeigen, wie häufig das zu dem Lernziel gehörende Phänomen in der jeweiligen Zeile vorhanden ist. Diese Entwicklungslogik, die im Grunde der des ‚STATE-S‘ sehr ähnlich ist (vgl. Korrektschreibungsangebote im STATE-S, S. - 138 -), führt zu einer Ökonomisierung der Testung, da die Lehrkraft lediglich überprüfen muss, ob das Kind die grau hinterlegten Stellen korrekt verschriftet hat. Dabei kann sie sich zusätzlich an den Zeilennummern orientieren. Im Zuge der Entwicklung dieses Instruments wurde diskutiert, ob die Möglichkeit eines wiederholten Einsatzes desselben Textes bei demselben Kind in bestimmten Abständen besteht. Konkret ging es dabei um die Frage, ob durch einen mehrfachen Einsatz desselben Textes die Aussagekraft der Ergebnisse kontinuierlich nachlässt, da mit Übungseffekten zu rechnen sei. Diese Frage kann bislang nicht abschließend beantwortet werden. Die Beobachtungen legen jedoch den vorläufigen Schluss nahe, dass sich Übungseffekte, wenn sie denn überhaupt bei der spezifischen Zielgruppe eintreten, kaum bemerkbar machen. Glücklicherweise handelt es sich aus zwei Gründen um Ausnahmefälle, wenn derselbe Text von demselben Kind mehrfach bearbeitet werden muss: Einerseits bestätigen Kinder im Normalfall mit dem Abschlussdiktat ihren Lernfortschritt, d.h. bei der ersten Durchführung erreichen sie häufig bereits 9 oder 10 Punkte. Andererseits existieren inzwischen bereits mindestens drei Texte zu jedem Lernziel. Dies macht es sehr unwahrscheinlich, dass die Situation einer mehrmaligen Testung anhand desselben Textes eintritt.

### Testdurchführung

Die Lehrkraft druckt das zum aktuellen Lernziel gehörende Diktat sowie das linierte Schreibpapier (letzte Seite) aus und übergibt dem Kind das Schreibpapier. Nachdem sie dem Kind erklärt hat, dass es immer in der nächsten Zeile weiterschreiben soll, sobald die Lehrkraft „nächste Zeile“ sagt, liest sie zunächst das Diktat im Ganzen vor. Im Anschluss klärt die Lehrkraft mit dem Kind ab, ob das Kind alle Wörter kennt. Gegebenenfalls bespricht sie die



unklaren Wortbedeutungen. Die Lehrkraft diktiert den Text zeilenweise und sagt am Ende jeder Zeile „nächste Zeile“. Dabei diktiert sie die Wörter möglichst „normal“, also weder betont syllabierend, noch übertrieben deutlich (vgl. Ausspracheregeln im STATE-S, S. - 137 -). Die Lehrkraft achtet darauf, dass das Kind die Zeilenumbrüche einhält. Satzzeichen können, müssen aber nicht mitdiktiert werden. Anschließend legt das Kind den Schreibstift zur Seite und nimmt zur Korrektur einen anderen Stift zur Hand. Die Lehrkraft liest den Text daraufhin erneut im Ganzen vor. Abschließend erhält das Kind die Gelegenheit, eigene Korrekturen (mit dem Korrekturstift) vorzunehmen.

### Testauswertung

In dem Diktat zeigen die grauen Markierungen das für diesen Lernbereich spezifische Rechtschreibphänomen an. Am Ende jeder Zeile ist die Häufigkeit dieser Schwierigkeit in dieser Zeile vermerkt. Beide Informationen werden zur Testauswertung benötigt. Die Lehrkraft prüft, ob das Kind in seinem Text die erste markierte Stelle korrekt verschriftet hat. Ist dies der Fall, notiert sie dies in der mittleren Spalte durch einen Zählstrich. Anschließend prüft sie, ob das Kind die zweite markierte Stelle korrekt verschriftet hat, usw. Am Ende zählt die Lehrkraft alle Zählstriche zusammen und notiert diese Zahl in dem grauen Feld. Diese Summe teilt sie durch die Gesamtanzahl aller im Text vorkommenden Schwierigkeiten (=Division). Diese Angabe befindet sich hinter dem Querstrich. Im Anschluss multipliziert die Lehrkraft das Ergebnis mit dem Faktor 10. Diese Zahl wird nun auf die Ganzzahl gerundet und gibt das Ausmaß der geprüften Kompetenz an auf einer zehnstufigen Skala an. Wenn die Zahl nicht mit dem Faktor 10, sondern mit dem Faktor 100 multipliziert wird, resultiert eine Prozentangabe der aktuellen Kompetenz zwischen 0 und 100 %.

An einem Beispiel soll die Auswertungsmethodik verdeutlicht werden: Max hat sieben markierte Stellen korrekt verschriftet. Insgesamt gab es im Text elf graue Markierungen. Die Rechnung wäre daher  $7 : 11 = 0,64$ . Wenn diese Zahl nun mit dem Faktor 10 multipliziert wird (= 6,4) und das Ergebnis zu einer Ganzzahl gerundet wird, resultiert ein Kompetenzwert von 6 Punkten. Wird die Zahl 0,64 hingegen mit dem Faktor 100 multipliziert, resultiert eine Prozentangabe, die sich noch geläufiger interpretieren lässt. In diesem Beispiel würde Max die aktuell trainierte Kompetenz zu 64 % beherrschen.

### Konsequenzen des Testergebnisses

Grundsätzlich sollte ein Lernziel erst dann verlassen werden, wenn das Kind einen Kompetenzwert von mind. neun Punkten (bzw. 90 %) erreicht hat. Kleinere Werte implizieren, dass

die trainierte Fähigkeit noch nicht ausreichend vorhanden und weiteres Üben erforderlich ist. Es kann aber auch Situationen geben, in denen eine „Beförderung auf Probe“ aus pädagogischen Gründen hilfreich ist.

### Digitale Abschlussdiktate

Im Zusammenhang mit der Durchführung der Abschlussdiktate ergaben sich teilweise Kapazitätsprobleme bei den Testungen im laufenden Förderunterricht. Diese Probleme traten besonders in den Fällen zu Tage, wenn mehrere Kinder, die an unterschiedlichen Lernzielen gearbeitet haben, gleichzeitig getestet werden sollten. Um dieses Problem zu lösen, wurden die Abschlussdiktate vertont und als Audiodateien bereitgestellt. Mit einem üblichen MP3-Player, Computer oder Smartphone können sich die Kinder die Diktate ohne direkte Beteiligung der Lehrkräfte diktieren lassen. Auf diese Weise ergeben sich aus der Verwendung der digitalen Audiodiktate mehrere Vorteile:

1. Erhöhung der Praktikabilität & Ökonomie,
2. Förderung der Selbstständigkeit der Kinder und Erhöhung der Autonomie sowie
3. Anpassung des Tempos an die individuellen Fähigkeiten des Kindes, indem Textabschnitte angehalten und/oder mehrmals angehört werden können.

### **Beschreibung des Ablaufplans**

Auf dem Ablaufplan (siehe Ablaufposter der Förderung, S. - 197 -) werden alle zwölf Ablaufschritte einer Förderstunde in Kurzform dargestellt. Dieser Plan wird möglichst groß gedruckt (in der Regel im Format DIN-A2) und für alle Mitglieder der Lerngruppe, einschließlich der Lehrkraft, gut sichtbar im Raum an der Wand befestigt. Damit stellt der Ablaufplan eine Orientierungshilfe für Kinder und Lehrkraft während des Trainings dar und erhöht die Transparenz. Gleichzeitig signalisiert der Ablaufplan Verlässlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Abfolgen des Trainings. Dies soll insbesondere für Kinder, die überwiegend negative schulische Erfahrungen gesammelt haben, ein Sicherheitsgefühl fördern, da sie zu jeder Zeit Vorhersagen darüber treffen können, was als Nächstes geschehen wird. Den einzelnen Ablaufschritten sind verschiedene Symbole zugeordnet, die mit denen des Stundenprotokolls (vgl. ‚Stundenprotokoll‘, S. - 134 -) und denen der Tippkarten des „M“ (vgl. S. - 133 -) übereinstimmen. Diese stellen den jeweiligen Ablaufschritt ikonisch dar. Beispielsweise wird der Ablaufschritt 1 (Begrüßung) durch eine Abbildung dargestellt, in der sich zwei Strichmännchen die Hände reichen. Auf diese Weise können die Symbole auch als Piktogramme betrachtet


werden, mit denen insbesondere legeschwachen Kindern eine rasche Orientierung im Training ermöglicht wird.

### Der Nette Zettel

Mithilfe des sogenannten Netten Zettels (siehe *ABBILDUNG 27*) soll die Aufmerksamkeit der Eltern und Kinder auf die Erfolge und durch das Training verursachten Fortschritte gelenkt werden, um dadurch die Erfolgszuversicht im "System Familie" zu erhöhen. Dies wird als unter anderem als günstige Bedingung im Hinblick auf die Steigerung von Lernmotivation betrachtet. Die weiteren Zielsetzungen und gedanklichen Hintergründe des Netten Zettels wurden bereits beschrieben (vgl. ‚Methode des netten Zettels‘, S. - 99 -). Daher soll an dieser Stelle lediglich auf einige Aspekte eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der *Gestaltung* des Netten Zettels stehen.

#### Abbildung 27

Der Nette Zettel

DER NETTE ZETTEL		Datum: _____
[FÖRDERUNIVERSUM]		 SPLZ Eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Stadt Hamm
hat heute...		
😊	... mehr geschafft als letzte Woche.	<input type="checkbox"/>
😊	... sehr konzentriert und ruhig gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
😊	... gut gearbeitet und viele Punkte aufhängen können.	<input type="checkbox"/>
😊	... ein Diktat geschrieben und keine/ nur wenige Fehler im aktuellen Lernbereich gemacht.	<input type="checkbox"/>
😊	... sehr lange gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
😊	... sein Amt als <i>Ruhechef/ Lichtwächter/ Manager</i> gut ausgeführt.	<input type="checkbox"/>
😐	... unruhiger gearbeitet als sonst.	<input type="checkbox"/>
😞	... die anderen Kinder beim Arbeiten gestört.	<input type="checkbox"/>
Unterschrift Lehrkraft: _____		Eltern: _____

### Ökonomieaspekte

Da für das Ausfüllen des Netten Zettels während des ‚*Ablaufschritt 12*‘ (S. - 67 -) in der Regel kaum Zeit zur Verfügung steht, musste er in einem Format entwickelt werden, bei dem dies äußerst schnell erfolgen kann. Dieser Ökonomieaspekt wurde berücksichtigt, indem die Lehrkraft lediglich vorgegebene Aussagen ankreuzen kann und keine eigenen Formulierungen finden muss.

### Rückmeldungen zu vielfältigen Aspekten

Bei der Zusammenstellung der möglichen Rückmeldungen wurde das Ziel verfolgt, nicht nur Aussagen zu Verhaltensweisen oder Arbeitsergebnissen zu berücksichtigen, die im direkten Zusammenhang mit Rechtschreiben stehen, sondern auch Rückmeldungen zu darüberhinausgehendem Verhalten oder Leistungen zu ermöglichen. Dies wurde bspw. mit der Rückmeldung zur Rollenausübung (Aussage 6) umgesetzt.

### Dominanz von positiven Rückmeldungen

Bei der überwiegenden Anzahl (6 von 8) von möglichen Rückmeldungen handelt es sich um positive Aussagen, während eine vorletzte Rückmeldung als neutral eingestuft wird und die letzte Aussage als kritische Rückmeldung klassifiziert wird. Mit diesen Verhältnissen wird eine Vorkehrungsmaßnahme getroffen, mit der verhindert werden soll, dass dieses Instrument zu anderen Zwecken als den angedachten eingesetzt wird.

### Anregung einer intraindividuellen Bezugsnormorientierung

Bei allen Aussagen wurden Formulierungen gewählt, die eine intraindividuelle Bezugsnormorientierung anregen. So werden in keiner Aussage Vergleiche mit den Verhaltensweisen oder Leistungen der anderen Kinder vorgenommen. Ganz explizit äußert sich diese intraindividuelle Bezugsnorm in den Aussagen 1 (...mehr geschafft als letzte Woche.) und 7 (...unruhiger gearbeitet als sonst.).

### Situative Begründung der Rückmeldungen

Neben der intraindividuellen Orientierung der Rückmeldungen, werden alle Aussagen situativ, d.h. als prinzipiell variabel und veränderbar begründet, indem sie mit den Wörtern "hat heute..." eingeleitet werden. Dadurch sollen einerseits Festschreibungen und Stigmatisierungen verhindert werden. Dies trifft besonders auf die letzte und einzige kritische Rückmeldung (Aussage 8) zu, in der über das Störverhalten des Kindes informiert wird.

### Fokus auf Verhalten im Lernprozess anstelle von Ergebnissen des Lernprozesses

Im Zusammenhang mit den situativen Begründungen steht ebenfalls, dass sich die Rückmeldungen weit überwiegend auf das Verhalten des Kindes, bzw. auf Aspekte beziehen, die mit dem Prozess des Lernens in Verbindung stehen. Dadurch sollen der Fokus der Eltern und Kinder auf die Gestaltung des Lernprozesses gelenkt werden. Besonders wichtig erschien diese Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Verhalten des Kindes (und nicht auf ein Leistungsergebnis) im Fall der neutralen und der kritischen Rückmeldung, um an dieser Stelle die Überzeugung der Kontrollierbarkeit zu verstärken.

### Rückmeldung als Hinweis zur Abklärung von möglichen ungünstigen Bedingungen

Indem die Aussage 7 (...unruhiger gearbeitet als sonst) als neutral gekennzeichnet wird, wird signalisiert, dass unruhigere Arbeitsphasen prinzipiell vorkommen können und legitim sind. Da unruhigere Arbeitsphasen jedoch auch Hinweise auf andere ungünstige Bedingungen geben können, die im Zusammenhang mit Lernen stehen, wird den Lehrkräften diese Rückmeldung an die Eltern ermöglicht. Bei diesen erwähnten ungünstigen Bedingungen kann es sich bspw. um aktuelle Konflikte mit Freunden oder um familiäre Schwierigkeiten handeln. Sofern ein Kind also auffällig unruhig ist, kann diese Rückmeldung demnach den Ausgangspunkt einer Abklärung der Ursachen des unruhigen Verhaltens darstellen.

### **Beschreibung der PC-Anwendung Förderassistent**

Bei dem Programm Förderassistent handelt es sich um eine umfangreiche VBA-Anwendung, die aus Excel heraus benutzt werden kann und daher auch auf schulischen Rechnern ohne besonderen Aufwand installiert werden kann. Diese Anwendung wurde im Laufe der Entwicklung des Trainingsansatzes fortwährend weiterentwickelt. Das Ziel bestand in der möglichst optimalen Unterstützung der durchführenden Lehrkräfte bei allen Aufgaben, die nicht direktes pädagogisches Handeln erfordern. Mit dieser Zielsetzung sollte das Programm wesentlich zur Erhöhung der Praktikabilität und Ökonomie des Trainings beitragen. Im Rahmen des in dieser Arbeit beschriebenen Projekts wurde das Programm jedoch auch in weiteren Kontexten eingesetzt, z.B. zur Auswertung der DRT-Testverfahren und zur Erzeugung von Hinweisen für die Eltern (s.u.). Nachfolgend sollen die zum Verständnis des Trainings relevanten Funktionen des Programms Förderassistent dargestellt werden.

### Verwaltung von Fördergruppen

Lehrkräfte können mithilfe des Programms Fördergruppen anlegen und diesen Fördergruppen Kinder zuweisen. Dabei besteht die Möglichkeit, verschiedene Informationen der Kinder, z.B. deren Geburtsdatum, die Anschrift oder die Telefonnummer der Eltern, abzuspeichern. Die meisten dieser Angaben sind optional, erforderliche Angaben stellen hingegen das aktuell zu bearbeitende Lernziel, das aktuelle Kompetenzniveau sowie das Geschlecht des Kindes dar, da diese Angaben zur Steuerung des Förderprozesses sowie zur Übungserstellung erforderlich sind.

### Erzeugung individueller inTex-Übungen

Wie bereits an anderer Stelle ausführlicher beschrieben, können mithilfe des ‚Förderassistenten‘ automatisch individuelle Textübungen erzeugt werden (vgl. ‚inTex-Übungen‘, S. - 128 -).

### Auswertung von Wortdiktaten

Da im Rahmen des Projekts die Veränderungen der Rechtschreibkompetenz mittels DRT-Tests erfasst worden waren, wurde ein Modul entwickelt, mit dem die Testauswertungen erheblich erleichtert und beschleunigt werden konnten. Dieses Modul wurde in den ‚Förderassistenten‘ integriert, so dass die Ergebnisse der Tests direkt den Kindern zugeordnet werden konnten.

### Testauswertung

Der Anwender wählt dazu aus verschiedenen Versionen des DRT-Tests den aktuell auszuwertenden aus. Dabei stehen die folgenden Testversionen, jeweils in den Formen A und B, zur Auswahl: DRT 2, DRT 3 sowie DRT 4. Zusätzlich kann die Option „freie Texte“ gewählt werden. Diese Option ermöglicht eine vereinfachte qualitative Auswertung frei geschriebener Texte. In den anderen Fällen werden die entsprechenden Wortlisten und Normtabellen geladen. Die Auswertung der Tests erfolgt Wort für Wort, d.h. nacheinander werden die Zielwörter des Tests angezeigt, während der Auswerter die eventuell vorhandenen Fehler den verschiedenen Fehlerkategorien zuordnet. Nachdem alle Wörter ausgewertet worden sind, kann das gesamte Ergebnis abgespeichert werden. Zudem erhält der Auswerter die Wahl, ein Auswertungsblatt zu erstellen.

### DRT-Auswertungsbogen

Auf diesem Auswertungsblatt (siehe S. - 284 -) befinden sich neben Angaben zu dem Namen, der Schule und der Klassestufe des Kindes und dem Auswertungsdatum verschiedene Testauswertungen und Diagramme. Unter der Überschrift „Quantitative Auswertung“ werden sowohl der erreichte Rohwert sowie der dazugehörige Prozentrang angegeben. Unter der Überschrift „Qualitative Auswertung“ werden alle Wörter des Tests sowie die darin vorhandenen Fehler, bzw. die entsprechenden Fehler- oder Kompetenzkategorien angezeigt. Auf der rechten Seite des Auswertungsbogens stellt ein Balkendiagramm die Gesamtanzahl aller Fehler in diesem Test dar. Darunter befindet sich eine Tabelle, in der den Häufigkeiten der verschiedenen Fehlerarten kohortenspezifische Prozentrangangaben (sowie Angaben zu Prozentrangbändern) zugeordnet werden. Dabei wird das Fehlerkategoriensystem des DRT verwendet. Am unteren rechten Bildrand werden diese Daten zur erleichterten Interpretation schließlich noch in Form eines Diagramms dargestellt.

### Erzeugung von Förderhinweisen für Klassenlehrkräfte

Da durch die Einbeziehung der Klassenlehrkräfte und anderer Fachlehrkräfte der Förderprozess optimiert werden soll, sollen diese relevante Informationen über den Leistungsstand des

Kindes erhalten. Auf der Grundlage der Testauswertungen können automatisch personalisierte Berichte für die Klassenlehrkräfte erzeugt werden, in denen die absoluten und relativen Häufigkeiten der vier dominierenden Fehlertypen der Kinder genannt und knapp beschrieben werden (siehe Rückmeldung an die Klassenlehrkraft des Kindes, S. - 284 -). Die Beschreibung ist in diesen Fällen so formuliert, dass sich daraus jeweils relative konkrete Hinweise zur weiteren Förderung ableiten lassen, z.B. „Es würde Max helfen, wenn er verinnerlichen würde, woran er Nomen erkennen kann, und dass man diese groß schreibt, z.B. Hund.“. Abschließend folgen zwei weitere Hinweise. In dem ersten werden die Lehrkräfte darüber informiert, dass diese Kompetenzen nacheinander und systematisch aufgebaut werden sollen und dass sich hierfür sich wiederholende und gleichbleibende Übungen eignen. Der zweite Hinweis soll die Zuversicht der Lehrkraft steigern, dass ein weiteres Üben erfolgreich wäre. In diesem Hinweis wird beschrieben, wie stark die Reduzierung der Gesamtfehler des Kindes ausfallen würde, wenn alle vier zuvor genannten Fehlertypen nicht mehr vorkämen, z.B. „Sollten diese Maßnahmen erfolgreich sein (d.h. diese Art von Fehlern nicht mehr auftreten), würde Max zukünftig in diesem Rechtschreibtest 54% weniger Fehler machen.“. Die Berechnung dieser Angabe erfolgt über die einfache Summierung der relativen Häufigkeiten der vier dominierenden Fehler.

#### Erzeugung von Übungshinweisen für Eltern

Auch die Eltern werden im Rahmen der Trainingskonzeption als relevante Bildungspartner betrachtet (vgl. Bartscher, 2021). Um auch ihnen die Möglichkeit zu geben, den Förderprozess zu unterstützen, können mit dem Förderassistenten spezifische Übungshinweise generiert werden, die von den jeweiligen Leistungsständen des Kindes abhängen (siehe Übungshinweise für die Eltern, S. - 285 -). Bei der Entwicklung der vorgeschlagenen Übungen wurde berücksichtigt, dass diese prinzipiell auch im häuslichen Kontext durchführbar sein müssen und ihre Durchführung kein spezielles Material oder spezifische Ausstattung erfordern. In der Regel basieren diese Aufgaben auf einer wiederholten Anwendung von Rechtschreibstrategien bei phänomenologisch ähnlichen Wörtern. Den Beschreibungen der Übungen ist ein Einleitungstext vorangestellt, mit dem die Sensibilität für Rechtschreibschwierigkeiten erhöht werden soll, in dem jedoch auch auf bisherige Fortschritte des Kindes verwiesen wird. Die Eltern werden direkt aufgefordert, Fortschritte und Erfolge des Kindes wahrzunehmen und ihrerseits die Kinder auf solche positiven Entwicklungen aufmerksam zu machen. Daran schließt sich eine genaue Beschreibung der jeweiligen Lernziele an. Bei allen Formulierungen

wurde darauf geachtet, dass diese möglichst als wertschätzend und persönlich empfunden werden. Aus diesem Grunde wird in diesen Texten der Name des Kindes häufig genannt, z.B. „Um Max dabei so gut wie möglich zu unterstützen, schauen wir ganz genau hin, welche Fähigkeit Max als nächstes trainieren sollte, um weitere Fortschritte im Schreiben erzielen zu können.“. Ob und in welcher Weise die Eltern allerdings beteiligt werden sollen, entscheidet dabei die Lehrkraft des Kindes. Dabei wurde angenommen, dass diese in der Regel die Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der verschiedenen Eltern gut einschätzen kann.

### **GSU-Formular**

Das im Rahmen der ‚GSU-Methode‘ (S. - 120 -) eingesetzte Formular (siehe S. - 246 -), soll eine ökonomische und dennoch möglichst umfassende Reflexion einzelner oder mehrerer Förderstunden ermöglichen. Wie bereits bei der Beschreibung der GSU-Methode dargestellt, dienen die damit gewonnenen Informationen und Erkenntnisse lediglich der eigenen Bewusstmachung und Planung und werden nicht an Dritte weitergegeben, es sei denn, die Lehrkräfte erklären sich damit explizit einverstanden. Bei der Auswahl und Formulierung der neun Fragen wurde Wert daraufgelegt, dass durch sie die Aufmerksamkeit auf Fortschritte und Erfolge gelenkt wird und dass sie im Fall von Schwierigkeiten das Nachdenken über mögliche Handlungsoptionen anregen. Mit Ausnahme der Frage Nr. 7 wurde jeweils ein offenes Frageformat gewählt, da dies größeren Spielraum für Assoziationen und Lösungsideen lässt. Die Gedanken sollten während der gesamten Reflexion nicht darum kreisen, „ob ich alles richtig gemacht habe“, sondern vielmehr darum, „was ich (noch) anders machen könnte?“.

#### Frage 1: Wer hat welche Schritte geleitet?

Da die Einführung des Trainings seit dem Schuljahr 2015/16 durch zwei Lehrkräfte gemeinsam erfolgt, können die Durchführung der zwölf Ablaufschritte unter den beteiligten Akteuren aufgeteilt werden. Dies macht es aus Sicht der einzelnen Lehrkraft möglich, sich zunächst nur auf eine reduzierte Anzahl von Ablaufschritten vorzubereiten und kann daher zu einer Entlastung führen. Um jedoch langfristig dokumentieren zu können, wer welche Ablaufschritte zu welchem Zeitpunkt durchgeführt hat, können diese Angaben auf dem Formular vermerkt werden.

#### Frage 2: Was ist vergangenen Zeitraum gut oder sehr gut gelungen?

Durch diese Frage wird der Fokus der Lehrkräfte auf Fortschritte und Erfolge gelenkt, ohne dabei genauer vorzugeben, in welcher Hinsicht an dieser Stelle Erfolge und Fortschritte zu definieren sind. Es kann sich dabei demnach um etliche verschiedene Erfolgsdimensionen



handeln. Durch diese Fragestellung soll der Blick der Lehrkräfte geweitet werden. Aufgrund dieser offenen Fragestellung ist kaum vorstellbar, dass den Lehrkräften nichts Positives einfällt.

Frage 3: Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?

Auch bei der dritten Frage wird offengelassen, wie Schwierigkeiten in diesem Sinne zu definieren sind. Anders als bei der zweiten Frage wird jedoch die Möglichkeit der Nichtbeantwortung explizit eingeräumt, da die geschlossene Frage durchaus auch mit „Nein“ beantwortet werden kann.

Frage 4: Wie wurden diese Schwierigkeiten gelöst, bzw. wie könnten diese Schwierigkeiten in Zukunft gelöst werden?

Diese Frage wird nur dann beantwortet, wenn bei der dritten Frage von Schwierigkeiten berichtet worden ist. In diesen Fällen wird der Fokus der Lehrkräfte auf die Entwicklung von Lösungen, also in eine konstruktive Richtung gelenkt. Eine Besonderheit bei dieser und der nachfolgenden Frage Nr. 5 besteht darin, dass bewusst nicht unterschieden wird, ob die Schwierigkeiten tatsächlich gelöst worden sind oder ob es sich bei den Ausführungen lediglich um Ideen zur zukünftigen Lösung handelt. Diese Formulierungen entstammen einer früheren Fassung des GSU-Formulars, bei der die GSU-Methode noch nicht ausschließlich zur eigenen Reflexion diente, sondern vor allem als Möglichkeit der Konzeptweiterentwicklung betrachtet worden war. Hier erschien es wichtig, dass die Fragen auf eine Weise formuliert sein sollten, dass sich die Lehrkräfte möglichst wenig kontrolliert fühlten. Durch die bewusst vermiedene Trennung von tatsächlich umgesetzten Lösungen einerseits und Lösungsideen andererseits, sollte dieses erreicht werden, da den Lehrkräften dadurch signalisiert wurde, dass beide Arten von Informationen seitens der Projektverantwortlichen nicht unterscheidbar waren. Selbst wenn sie eine mögliche Lösung also nicht umgesetzt hatten, konnten sie die Lösung an dieser Stelle nennen, ohne dass die „Nichtumsetzung“ bekannt wurde.

Frage 5: Haben sich einzelne / alle Kinder störend verhalten? Ggf. Bei welchem Schritt? Was hat bzw. hätte vielleicht geholfen?

Ein wesentliches Ziel dieser Frage besteht darin, eventuell aufgetretene Störungen genauer zu analysieren und zu lokalisieren. Gerade wenn eine Förderstunde als hoch belastend empfunden wurde, wird in der Regel kaum differenziert, welche Aspekte zu den Belastungen geführt haben. Eine derart globale Einschätzung verstellt dabei den Blick auf mögliche Lösungen.

Durch die Eingrenzung der Probleme auf einzelne Ablaufschritte und/oder Schüler bzw. Schülergruppen soll demgegenüber eine konstruktive Lösungsorientierung angeregt werden.

Frage 6: Welche positiven Veränderungen oder Tendenzen wurden sichtbar?

Während die zweite Frage den Fokus vor allem auf Erfolge, also absolute Veränderungen, ausrichtet und dabei die Antworten typischerweise die Erfolge im Hinblick auf die Ablaufschritte thematisieren, geht es in der sechsten Frage explizit um günstige Tendenzen, also um relative Veränderungen. Auch hier wird offengelassen, auf welche Aspekte sich diese Fortschritte beziehen können. Allerdings führt diese Fragestellung dazu, dass an dieser Stelle auch solche Veränderungen berichtet werden, die zwar noch weit von einem gewünschten Endzustand entfernt sind, aber deutliche Verbesserungen gegenüber früheren Zuständen darstellen. In der Regel beziehen sich die berichteten Verbesserungen auf einzelne Schüler. Auf diese Weise regt die Frage auch eine intraindividuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte an.

Frage 7: Auf wie viele Kinder treffen folgende Aussagen (vermutlich) zu? (seit der letzten Befragung)

Mit dem Training sind zahlreiche verschiedene Zielvariablen verbunden. Wenn das Training nur vor dem Hintergrund der rechtschriftlichen Entwicklung der Kinder betrachtet und bewertet wird, kann seitens der Lehrkräfte Unzufriedenheit entstehen, bspw. wenn die vorbereitenden Ablaufschritte einmal mehr Zeit als üblich in Anspruch nehmen. Indem die Lehrkräfte durch diese Frage auch darüberhinausgehende Fortschritte der Lerngruppe reflektieren (z.B. verbesserte Selbstorganisationsfähigkeiten), wird das Bewusstsein für die Vielfältigkeit der Ziele gestärkt und erneut die Aufmerksamkeit auf die vielfältigen möglichen Fortschritte der Lerngruppe gelenkt.

Frage 8: In welchen Bereichen wünschen Sie weiter Unterstützung?

Die Unterstützungswünsche der Lehrkräfte erwiesen sich als höchst unterschiedlich. Um den verschiedenen Bedarfen gerecht werden zu können, mussten sich die Lehrkräfte ihrer eigenen Wünsche zunächst gewahr werden und diese anschließend an die Projektverantwortlichen kommunizieren.

Frage 9: Welche Ideen haben Sie, wie das Förderkonzept weiter verbessert und an die Bedürfnisse von Lehrkräften angepasst werden kann?

Durch diese Frage wird besonders deutlich, dass die Konzeption offen für weitere Optimierungen ist und dass die Lehrkräfte eine zentrale Quelle dieser Optimierungsideen darstellen. Eine Besonderheit dieser Frage besteht darin, dass explizit nach den Bedürfnissen der

Lehrkräfte gefragt wird. Da Methoden und Materialien vor allem dann eingesetzt werden, wenn sie von den Lehrkräften als nützlich und praktikabel bewertet werden, erscheint diese Frage im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Trainings als elementar.

## 8.6 Programmelemente im Vergleich (2014 bis 2017)

In diesem Abschnitt sollen die Unterschiede des Trainings zwischen den verschiedenen Schuljahren dargestellt werden. Dies erscheint einerseits deswegen sinnvoll, weil dadurch ein konstituierendes Merkmal des Trainings, nämlich das der permanenten Weiterentwicklung deutlich wird. Andererseits ist eine derartige Gegenüberstellung dringend geboten, da diese Hintergrundinformationen über die unterschiedlichen Entwicklungsstände des Trainings für eine angemessene Interpretation der Evaluationsergebnisse (siehe Band I) unerlässlich sind. Dabei sollen an dieser Stelle nicht sämtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schuljahren dargestellt werden, sondern zunächst nur solche, die sich auf den Einsatz von Materialien und Methoden beziehen. Darüberhinausgehende Unterschiede, bspw. im Hinblick die Implementationsprozesse, werden im Zusammenhang mit den einzelnen Studien beschrieben. Bei allen weiteren Ausführungen ist zu berücksichtigen, dass sich die Weiterentwicklungen und Veränderungen des Trainings und seiner Methoden nicht so eindeutig auf die Schuljahre beziehen lassen, wie es durch die folgenden Ausführungen erscheinen mag. So wurden die meisten Weiterentwicklungen im *Verlauf* der Schuljahre vorgenommen. Gleichzeitig wurde kaum eine dieser Anpassungen in allen Schulen gleichzeitig, und einige nicht einmal überall umgesetzt. Da das Projekt an zahlreichen verschiedenen Schulen mit unterschiedlichsten Lehrkräften und äußerst heterogenen Schülergruppen durchgeführt worden ist, war ein solcher „Gleichschritt“ auch nicht zu erwarten. Darüber hinaus kann das Entwicklungsprinzip der fortlaufenden Anpassung und Veränderung auf Widerstand stoßen, wenn der Nutzen der Veränderung nicht unmittelbar sichtbar wird. Aus diesen Gründen bieten die folgenden Ausführungen lediglich einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungsphasen, die relativ grob den unterschiedlichen Schuljahren zugeordnet werden können. Da im Verlauf der Trainingsentwicklung tendenziell eher weitere Methoden und Materialien hinzugekommen sind, wird bei der Darstellung der Unterschiede zwischen den Schuljahren aus praktischen Überlegungen heraus von „hinten“ (aktuelle Fassung des Schuljahres 2016/17) nach „vorne“ (erste innerschulische Fassung des Schuljahres 2014/15) vorgegangen. Die aktuelle Fassung entspricht den Beschreibungen der Methoden, Materialien und Abläufe, die in den Kapiteln *METHODEN UND*

PRINZIPIEN IM [FU] (S. - 73 -), MATERIALIEN IM [FU] (S. - 122 -) sowie ABLAUFSCHRITTE DES TRAININGS, (S. - 12 -) zu finden sind.

Sofern also keine Bemerkungen zu einer Methode oder Material gemacht werden, kann der Leser davon ausgehen, dass diese Methode oder dieses Material auch in der jeweils früheren Fassung eingesetzt worden waren.

#### *Unterschiede zwischen den Fassungen 2016/17 und 2015/16*

Bezogen auf das Schuljahr 2015/16 kann zusammengefasst werden, dass die meisten der beschriebenen Methoden und Materialien bereits Gegenstand der Trainingskonzeption waren. Die zentralen Unterschiede zur aktuellen Fassung bestehen in folgenden Punkten:

1. Die Methoden der ‚Lernberatung‘ (S. - 81 -) sowie die ‚GSU-Methode‘ (S. - 120 -) wurden nur vereinzelt und unsystematisch an den Schulen eingesetzt.
2. Da im Verlauf des Schuljahres 2015/16 bereits zahlreiche Anpassungen vorgenommen worden sind, wurde entschieden, die ‚Methode des netten Zettels‘ (S. - 99 -) sowie die ‚Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)‘ (S. - 115 -) erst mit dem Beginn des Schuljahres 2016/17 systematisch einzuführen.
3. Zwar war die erfolgsfokussierte Rückmeldung von Beginn an ein konstitutives Merkmal der Trainingskonzeption und (implizit) Gegenstand der Qualifizierungsmaßnahmen. Allerdings wurde die darauf basierende ‚ENTER-Methode‘ (S. - 111 -) erst am Ende des Schuljahres 2015/16 konkretisiert und ausformuliert.

#### *Unterschiede zwischen den Fassungen 2015/16 und 2014/15*

Neben den oben genannten Abweichungen von der aktuellen Fassung, wies das Training im Schuljahr 2014/15 bezüglich der eingesetzten Methoden und Materialien noch zahlreiche darüberhinausgehende Unterschiede zur aktuellen Fassung auf:

1. Die ‚Methode der sozialen Verstärkung‘ (S. - 100 -) sowie die ‚Methode der stummen Aufforderung‘ (S. - 102 -) wurden erst zu Beginn des Schuljahres 2015/16 eingeführt.
2. Auch die ‚Wortlistenübung‘, die im ‚Ablaufschritt 6‘ (S. - 27 -) durchgeführt wird war noch nicht Bestandteil des Trainings.
3. Im Vergleich zur aktuellen Fassung fehlten im Schuljahr 2014/15 noch die ‚Wortlisten‘ (S. - 131 -), die ‚Umschlagmappen‘ (S. - 129 -), der ‚Ablaufplan‘ (S. - 146 -), der ‚Ablaufplan der Wortlistenübung‘ (S. - 132 -), die ‚Tippkarten‘ (S. - 133 -), die ‚Ämterliste‘ (S. - 134 -), der ‚STATE-S‘ (S. - 135 -) sowie die ‚Abschlussdiktate‘ (S. - 142 -).

In der nachfolgenden TABELLE 26 werden die wesentlichen Änderungen dargestellt:

Tabelle 26

Gegenüberstellung von Programmelementen in den verschiedenen Fassungen des Trainings (Schuljahre 2014/15, 2015/16 und 2016/17)

	2014/15	2015/16	2016/17	
<b>Methoden</b>	An?ja!-Methode	X	X	X
	Anstrengungsmessung und -visualisierung	X	X	X
	hochfrequente Leistungsrückmeldung	X	X	X
	Lernberatung			X
	Kybernetisch-serielle Lernzielbearbeitung	X	X	X
	transparente Leistungserwartungen	X	X	X
	Visualisierung lernrelevanter Informationen	X	X	X
	Soziale Rollen	X	X	X
	Netter Zettel			X
	Methode der sozialen Verstärkung		X	X
	Stumme Aufforderung		X	X
	Themenparkplatz	X	X	X
	beschreibendes Lob	X	X	X
	ENTER-Methode			X
	Breddermann'scher Transfer			X
	GSU-Methode			X
<b>Ablaufschritte</b>	ABS 1 – Begrüßung	X	X	X
	ABS 2 - Rollenverteilung	X	X	X
	ABS 3 – Stimmungsabfrage	X	X	X
	ABS 4 – Erwartung der Lehrkraft	X	X	X
	ABS 5 – Erwartung des Kindes	X	X	X
	ABS 6 – Wortlistenübung		X	X
	ABS 7 – Arbeitsphase	X	X	X
	ABS 8 - Auswertung der Rolleninhaber	X	X	X
	ABS 9 – Bewertung der Rolleninhaber	X	X	X
	ABS 10 – Auswertung der Arbeitszeiten	X	X	X
	ABS 11 – Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit	X	X	X
	ABS 12 – Abschluss	X	X	X
<b>Materialien / Apparaturen</b>	An?ja!	X	X	X
	HAMLET	X	X	X
	inTex-Übungen	X	X	X
	Umschlagmappen		X	X
	Wortlisten		X	X
	Wortlisten-Ablaufplan		X	X
	Tippkarten		X	X
	Stundenprotokoll	X	X	X
	Ämterliste			X
	STATE-S		X	X
	Abschlussdiktate		X	X
	Audiodiktate			X
	Ablaufposter		X	X
	Netter Zettel			X
	PC-Programm Förderassistent	X	X	X
Webseite Förderuniversum.de		X	X	
GSU-Formular			X	

## 8.7 Der Implementationsprozess

### 8.7.1 Vorbemerkung

Die Implementation von Trainings oder anderer Maßnahmen an Schulen erfordert ein geplantes und mit zahlreichen Akteuren abgestimmtes Vorgehen. Trotz aller Sorgfalt lässt es sich dennoch kaum verhindern, dass während der Implementation unvorhergesehene oder unvorhersehbare Schwierigkeiten auftreten, die bewältigt werden müssen. Dies trifft auch für das hier dargestellte Vorhaben zu. Im Sinne eines lösungsorientierten Vorgehens, und somit der symbiotischen Logik des Trainingsansatzes folgend, wurde entschieden, dass die gesammelten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse konstruktiv aufbereitet und in Form von Handlungsanleitungen und Hinweisen für eine erfolgreiche Implementation des Trainings dargestellt werden sollen. Das Ziel bestand also in der Erstellung eines *Implementationsmanuals*, welches sich im Hinblick auf zukünftige Implementationsvorhaben als nützlich erweisen sollte. Daraus folgt jedoch auch, dass das im Folgenden vorgestellte Vorgehen zur Implementation stark idealisiert dargestellt wird und in dieser Gesamtheit nicht umgesetzt werden konnte. Eine ausführlichere Darstellung der tatsächlichen Implementationsprozesse erfolgt im Zusammenhang mit den durchgeführten Studien.

### 8.7.2 Implementationsmanual

Das Implementationsmanual repräsentiert die Gesamtheit der bislang im Rahmen des Vorhabens gesammelten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse bei der Einführung des Trainings. Insofern ist es zunächst relativ spezifisch für die Besonderheiten, Merkmale und Anforderungen des konkreten Trainingskonzepts formuliert worden. Dennoch lassen sich einige Hinweise - wenngleich in modifizierter Weise - auch auf andere Implementationsmaßnahmen in anderen Kontexten übertragen, denen gemeinsam ist, dass die implementierten Maßnahmen dauerhaft in Eigenverantwortung der Schule oder der Einrichtung durchgeführt werden und darüber hinaus zu möglichst nachhaltigen Veränderungen beitragen sollen. Diese beiden, teilweise zusammenhängenden Aspekte, stellen Herausforderungen für Implementationsvorhaben dieser Art dar und erfordern als Konsequenz eine Vielzahl von Maßnahmen und Bemühungen der unterschiedlichsten Arten. Eine dieser Maßnahmen stellt die Entwicklung des Implementationsmanuals dar (siehe S. - 250 -). Die Gliederung des Implementationsmanual folgt im Allgemeinen einer chronologischen Abfolge von Handlungsschritten. Das Implementationsmanual unterteilt die zur Ein- und Durchführung des Trainings erforderlichen Schritte

in sieben, sich teilweise zeitlich überlappende Phasen bzw. Prozesse: Akquisephase, Organisationsphase I (Organisation innerhalb der Schule), Qualifizierungsphase, Organisationsphase II (Organisation der Lerngruppen), Beteiligungsphase, Förderphase, Evaluations- und Abschlussphase. Wie die TABELLE 27 deutlich macht, handelt es sich insbesondere bei der Qualifizierungs- sowie bei der Beteiligungsphase um Prozesse, die überwiegend parallel zu anderen Phasen verlaufen.

Tabelle 27

Tabellarische Darstellung der Abläufe und Handlungsschritte im Rahmen des Implementationsprozesses

Zeitpunkt/ Zeitraum	Kernphasen / Kernprozesse	Unterstützungsprozess Qualifizierung	Unterstützungsprozess Beteiligung
	<b>Akquisephase</b>		
Anfang Januar	Finanzierungsplanung Kontakt zur Schulaufsicht Vorstellung in Schulleiterdienstbesprechung Vorstellung in Lehrerkonferenzen Beschluss der Lehrerkonferenzen zur Teilnahme		
Ende März	Rückmeldung des Interesses an die Projektverantwortlichen		
	<b>Organisationsphase I</b>		
Anfang April	Beauftragung der beiden schulinternen Koordinatoren Bekanntmachung der beiden Koordinatoren innerhalb des Kollegiums Meldung der Koordinatoren an die Projektverantwortlichen Festlegung von Zeit und Ort der Förderung sonstige strukturelle und organisatorische Planungen Einigung auf ein Auswahlverfahren zur Bildung der Lerngruppen Koordinatoren machen sich mit den gewählten Testverfahren vertraut	<b>Qualifizierungsphase</b> Planung Fortbildungsangebote	
Ende April	Anschaffung von Materialien und Geräten		

<b>Organisationsphase II</b>			
Anfang Mai	Klassenleitungen benennen infrage kommende Kinder		
		erster Fortbildungstag	
	Testung aller infrage kommender Kinder		
Anfang Juni		zweiter Fortbildungstag	
	Auswertung der Tests aller infrage kommender Kinder		
	Erstellung von Förderplänen für alle infrage kommenden Kinder		
drei Wochen vor Sommerferien			
	Auswahl von Kindern für die Lerngruppe		
	Informationen an Eltern der ausgewählten Kinder		
	Übertragung der Förderpläne in die Umschlagmappen		
Beginn Sommerferien			
	<b>Förderphase</b>		
Beginn Schuljahr		dritter Fortbildungstag	
	Vorbesprechung der beiden Lehrkräfte über Aufgabenteilung und das weitere Vorgehen		
	Beginn der Förderung		Entwicklung Elternbeteiligungskonzept
erste Stunde	v.a. Kennenlernen, erste Regeln und Rollen, Lernberatungsgespräche	strukturierte Reflexion der Stunde	
zweite Stunde	v.a. Rollentraining Lektion 1 und 2	strukturierte Reflexion der Stunde	
dritte Stunde	v.a. Rollentraining Lektion 3	strukturierte Reflexion der Stunde	
vierte Stunde	Einführung in Tex-Übungen	strukturierte Reflexion der Stunde	
fünfte Stunde	erste reguläre Förderstunde	strukturierte Reflexion der Stunde	fortlaufend: Netter Zettel / Informationen
		fortlaufend: wöchentlich stattfindende Reflexionen	

**Beteiligungsphase**

Einladung der Klassenleitungen zu dem Auswahlgespräch

Auswahl von Kindern für die Lerngruppe

Informationen an Eltern der ausgewählten Kinder

Entwicklung Elternbeteiligungskonzept



		Fertigstellung Elternbeteiligungskonzept
Anfang September		Informierung der Eltern über beschlossene Beteiligungsmöglichkeiten
	Austauschtreffen I	
Ende November		fortlaufend: Netter Zettel / Informationen
Anfang Dezember	fortlaufend: monatlich stattfindende Reflexionen	
		ggf. Einladung der Eltern zu Veranstaltungen
Ende des Jahres	Austauschtreffen II	ggf. Elternveranstaltungen
Ende April		
	ggf. weitere Fortbildungsangebote	
Anfang Mai	Abschluss- und Evaluationsphase	
	Erneute Testung der Kinder der Lerngruppe	fortlaufend: Netter Zettel / Informationen / BTA
	Gespräch der Koordinatoren über Entwicklungen der Kinder und weitere Empfehlungen	
Anfang Juni	Vorbesprechung des Workshops / Bilanzierungsgespräch	
Mitte Juni	Durchführung des Workshops	
	Rückmeldungen und Empfehlungen an Klassenleitungen und Eltern	Rückmeldungen und Empfehlungen an Klassenleitungen und Eltern
Beginn Sommerferien		

### 8.7.3 Skizzierung des Implementationsprozesses

Im Folgenden sollen die verschiedenen Phasen anhand ihrer wesentlichen Handlungsschritte und Ergebnisse skizziert werden. Für ausführlichere Informationen wird auf das Implementationsmanual (siehe S. - 250 -) verwiesen.

Im Rahmen der *Akquisephase* fasst das Lehrerkollegium im Rahmen einer Lehrerkonferenz den Beschluss, das Training einführen zu wollen. Das Kollegium hat dabei Kenntnis über

den damit verbundenen Aufwand und die Schulleitung hat den Wunsch zur Einführung des Programms verbindlich geäußert.

Die *erste Organisationsphase* bezieht sich auf die Organisationsprozesse *innerhalb* der Schule. Die Schulleitung benennt zwei Koordinatoren, die die Ein- und Durchführung des Trainings organisieren und als interne und externe Ansprechpartner für das Training fungieren. In den meisten Fällen handelt sich dabei um diejenigen Lehrkräfte, die das Training selbst durchführen. Ebenso werden sowohl der Zeitraum der Förderung im Stundenplan als auch die Räume festgelegt, in denen die Förderung stattfinden soll. Die für die Förderung erforderlichen Materialien und Apparaturen, insbesondere die ‚*Hammer Lerntafel* („HAMLET“)' (S. - 123 -), ‚*An?ja!*' (S. - 122 -) sowie die ‚*Umschlagmappen*' (S. - 129 -) werden angeschafft. Innerhalb des Kollegiums werden gemeinsam Kriterien für die Auswahl der Kinder für das Training festgelegt. Falls die Zuweisung der Kinder zu der Lerngruppe auf der Grundlage von standardisierten Testverfahren erfolgen soll, werden diese Testverfahren angeschafft.

Die *Qualifizierungsphase* verläuft zu weiten Teilen parallel zu den anderen Phasen. Dies steht vor allem damit in Verbindung, dass neben der Durchführung einer dreitägigen Fortbildung für die Lehrkräfte ein weiteres Element der Qualifizierung in der regelmäßigen kollegialen Reflexion besteht. Im Rahmen des hier dargestellten Vorhabens wurden die durchführenden Lehrkräfte zusätzlich auf eine vergleichsweise aufwändige Weise unterstützt, indem sie zu Beginn der Ein- und Durchführung der Förderung von geschulten Studierenden, sog. Moderatoren, begleitet, unterstützt und beraten worden sind. Bei zukünftigen Implementationsvorhaben wird diese Form der Unterstützung vermutlich nur selten realisiert werden können. Da sich dieses zusätzliche Qualifizierungs- und Unterstützungsangebot jedoch u.a. im Hinblick auf die Erhöhung der Akzeptanz gegenüber der Maßnahme sowie auf die Qualitätssicherung als sinnvoll erwiesen hat, soll es an dieser Stelle dennoch berücksichtigt werden.

Die beiden Lehrkräfte nehmen an einer dreitägigen Fortbildung teil (siehe Fortbildungsmanual, S. - 212 -), die so terminiert ist, dass die verschiedenen schulintern durchzuführenden Handlungsschritte im Rahmen der Fortbildung jeweils vorbereitet werden können.

*Erster Fortbildungstag*

Der erste Fortbildungstag des Lehrkräftetrainings findet etwa im Mai statt. Das übergreifende Ziel dieses ersten Fortbildungstages besteht darin, den Lehrkräften einen Überblick über das Thema LRS zu ermöglichen, ein gegenseitiges Kennenlernen anzuregen sowie die nachfolgenden Handlungsschritte vorzubereiten. Die Strukturierung des ersten Tages sieht vor, dass nach einer Begrüßung und gegenseitigen Vorstellung zunächst eine Klärung der verschiedenen Begrifflichkeiten von LRS vorgenommen wird. Dabei wird deutlich gemacht, dass mit den verschiedenen Begriffen (auch) unterschiedliche Vorstellungen über die Veränderbarkeit des Problems verbunden sind. Das Ziel dieses Abschnitts besteht darin, dass die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte weggelenkt wird von der häufig dominierenden Frage nach der „echten LRS“ hin zu der Frage, wie Kinder, unabhängig von der Ursache oder Bezeichnung ihrer Rechtschreibprobleme, optimal unterstützt werden können. Daran anschließend wird erläutert, in welchen mehr oder weniger universellen Stufen und Reihenfolgen sich Rechtschreibkompetenzen entwickeln (Modelle der Rechtschreibentwicklung) und dass auch bei rechtschreibschwachen Kindern die Schreibleistung diesen Stufen folgt, allerdings häufig in stark verlangsamtem Tempo und mit höherem Unterstützungsbedarf. Damit die Lehrkräfte mit den lern- und motivationspsychologischen Implikationen und Konsequenzen von Rechtschreibschwierigkeiten vertraut werden und in der Hoffnung, dass dieses Wissen zu einer förderlichen Grundhaltung beiträgt, folgt ein Vortrag über ebendiese Inhalte (Wissensvermittlung). Dessen Fazit besteht vor allem darin, dass es entscheidend für den Erfolg der Maßnahme ist, dass sich die Kinder (wieder) als erfolgreich erleben. In dem anschließenden organisatorischen Teil der Fortbildung besprechen die Lehrkräfte, ggf. gemeinsam mit den externen Moderatoren (die die Einführung des Trainings begleiten), die nächsten Termine und Arbeitsschritte. Leitfragen sind dabei: „Was findet wann statt?“ sowie „Welche Informationen, Unterstützung und Materialien werden noch gebraucht?“ Daraufhin wird das von den Schulen gewählte Testverfahren, z.B. der ‚STATE-S‘ (S. - 135 -), vorgestellt und Hinweise zur Testdurchführung gegeben. Falls dies gewünscht und erforderlich ist, wird die Durchführung des Tests mit den Lehrkräften praktisch eingeübt. In dem letzten inhaltlichen Tagesordnungspunkt wird gemeinsam mit den Lehrkräften besprochen, wie die Eltern der Kinder an der Förderung beteiligt werden können sowie auf welche Weise sie über die Ziele und Merkmale des Trainings informiert werden können. In den meisten Fällen besteht das Resultat dieser Überlegungen in der Organisation von Elterninformationsveranstaltungen. In anderen Fällen kann sich auch ein mehrtägiges Fortbildungsangebot für Eltern daraus entwickeln. Da die

Lehrkräfte die Zugänge und Ressourcen der Eltern „ihrer Kinder“ in der Regel gut einschätzen können, werden den Lehrkräften hierbei keine konkreten Vorgaben gemacht. Es soll lediglich sichergestellt sein, dass Elternarbeit überhaupt berücksichtigt wird. Nachdem die Lehrkräfte Gelegenheiten hatten, ihre noch offenen Fragen zu klären, wird der erste Fortbildungstag abgeschlossen.

#### *Zweiter Fortbildungstag*

Der zweite Fortbildungstag findet etwa im Juni, spätestens jedoch am Ende des Schuljahres vor statt. Durch den zweiten Fortbildungstag sollen die schulinternen Koordinatoren auf die Auswertung der Testverfahren und die individuelle Förderplanerstellung vorbereitet werden. Zudem erhalten sie bereits erste Einblicke in den Trainingsablauf der zwölf Ablaufschritte. Da die Lehrkräfte nach dem ersten Fortbildungstag abhängig vom gewünschten Vorgehen seitens der Schule entweder die infrage kommenden oder die zur Förderung bereits ausgewählten Kinder getestet haben, besteht ein wesentliches Ziel des zweiten Tages darin, die Lehrkräfte auf die förderdiagnostische Auswertung dieser Tests vorzubereiten. Dafür ist es zentral, dass die Lehrkräfte Einsicht in das verwendete Fehler- bzw. Kompetenzkategoriensystem erhalten (vgl. TABELLE 6, S. 115). Die Lehrkräfte üben die Testauswertung in Dreiergruppen entweder anhand ihrer „echten“ Tests oder aber anhand vorbereiteter Beispiele. In einem nächsten Schritt werden ausgehend von den Testergebnissen individuelle Förderpläne erstellt. Sofern die Schule die Testung mithilfe des STATE-S-Verfahrens durchgeführt hat, wird hierbei das Verfahren zur Erstellung von Förderplänen vorgestellt (vgl. S. - 138 -). Andernfalls wird in Abhängigkeit des gewählten Testverfahrens eine andere Methode gewählt. Schließlich werden die individuellen Förderpläne in den ‚Umschlagmappen‘ (S. - 129 -) dokumentiert. Im Anschluss an diese Übungen zur Testauswertung und Förderplanung werden verschiedene Materialien und Apparaturen, insbesondere die ‚Hammer Lerntafel („HAMLET“)' (S. - 123 -) sowie die ‚An?ja!‘ (S. - 122 -) knapp vorgestellt, da diese Bestandteil eines nachfolgend gezeigten Schulungsfilms sind. Dieser Film stellt den Ablauf einer Trainingsstunde in den zwölf Ablaufschritten modellhaft dar. Nach jedem dargestelltem Ablaufschritt wird der Film gestoppt und einige knappe Erläuterungen gegeben. Nachdem der Film vollständig gezeigt worden ist, sollen die Lehrkräfte ihre Eindrücke berichten und ggf. Fragen stellen, die während des Films entstanden sind. Bevor der zweite Tag vollständig abgeschlossen wird, erhalten die Lehrkräfte den Film auf einer CD.

### *Dritter Fortbildungstag*

Der dritte Fortbildungstag findet möglichst direkt zu Beginn des neuen Schuljahres statt. Wesentliche Ziele bestehen darin, die Inhalte der ersten beiden Fortbildungstage „aufzufrischen“ sowie die anstehende Durchführung des Rollentrainings (vgl. *LEKTIONEN DES ROLLENTRAININGS*, S. - 170 -) und der Förderung in der eigenen Lerngruppe möglichst gut vorzubereiten. Zunächst wird vorgestellt, wie das Rollentraining in den Lerngruppen durchgeführt werden kann. Anschließend wird der zwölfschrittige Ablauf mit den Lehrkräften simuliert, wobei der Referent die Lehrkraft darstellt, eine Hälfte der Lehrkräfte die Kinder der Lerngruppe simuliert, während die andere Hälfte der Lehrkräfte kritische Beobachter darstellen, die nach jedem Schritt zu Wort kommen und sich jeweils zu den folgenden beiden Fragen äußern sollen: (1) Welche Schwierigkeiten könnten bei diesem Schritt auftreten? (2) Welche guten Seiten und Folgen könnten dieser Schritt haben? Auf diese Weise werden zunächst die Ablaufschritte 1 bis 6 simuliert und reflektiert. Der Ablaufschritt 7 wird genutzt, um die Lehrkräfte mit den Abläufen der Bearbeitung der inTex-Übungen vertraut zu machen. Dabei wird so vorgegangen, dass vier gleichgroßen Gruppen von Lehrkräften jeweils eine der vier verschiedenen Übungsarten (LD/LG, WA, A, D) erklärt wird. Nach einem vorgegebenen Schlüssel werden in drei Phasen jeweils Tandems gebildet, bei denen sich die Lehrkräfte die Übungsarten wechselseitig erklären. Anschließend werden die übrigen Ablaufschritte 8 bis 12 simuliert. Sofern eine Unterstützung durch externe Moderatoren im Rahmen der Implementation vorgesehen ist, folgt darauf eine Klärung der Rolle der Moderatoren und eine Abstimmung über die Art und Weise der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit den Moderatoren. Im Anschluss an diese Klärung wird das Verfahren zur gemeinsamen strukturierten Unterrichtsreflexion (siehe *„GSU-Methode“*, S. - 120 -) vorgestellt und beispielhaft in Tandems durchgeführt. Nachdem erneut offene Fragen geklärt wurden, wird abschließend, falls noch nicht zuvor geschehen, eine Liste mit Kontaktdaten erstellt.

Gemeinsam ist allen Tagen, dass der kollegiale fachliche Austausch angeregt werden und ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt werden soll.

Sobald die Förderung im neuen Schuljahr begonnen hat, werden die, zunächst nach jeder Förderstunde und im weiteren Verlauf monatlich stattfindenden, kollegialen Reflexionsgespräche etabliert. Falls das Implementationsvorhaben die Unterstützung der Lehrkräfte durch externe Moderatoren vorsieht, findet diese Reflexion in Form eines strukturierten Interviews statt, wobei der Begriff Interview an dieser Stelle wörtlich verstanden wird, da das Gespräch

“auf Augenhöhe” stattfinden soll. Falls eine Unterstützung durch Moderatoren nicht vorgesehen ist, interviewen sich die beiden durchführenden Lehrkräfte gegenseitig. Weitere Ausführungen zu dieser Methode befinden sich im Abschnitt zur ‚GSU-Methode‘ (S. - 120 -). Die Erfahrungen weisen darauf hin, dass die meisten der auftretenden Probleme und Schwierigkeiten durch diese Form der kollegialen Reflexion, die in der Regel auch mit gemeinsamer und gegenseitiger Beratung einhergeht, bewältigt werden können. Wenn jedoch Schwierigkeiten auftreten, die nicht in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Problem gelöst werden können, besteht darüber hinaus ein Beratungsangebot an die Lehrkräfte durch die projektverantwortliche Stelle. Im konkreten Fall handelt es sich dabei um die schulpsychologische Beratungsstelle.

Flankierend zu den diesen Qualifizierungsmaßnahmen nehmen die schulinternen Koordinatoren regelmäßig, d.h. mindestens halbjährlich an schulübergreifenden Supervisions- und kollegialen Austauschtreffen teil. Diese Treffen dienen in besonderer Weise dem fachlichen Austausch und der Erarbeitung von Lösungen für aufgetretene Probleme. Durch ihre Konzeption als schulübergreifende Angebote, ermöglichen sie einerseits die Reflexion von schulspezifischen Strukturen und begünstigen andererseits die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls. Diese Austauschtreffen folgen einem festen Ablauf, der jedoch nach Bedarf jederzeit abgeändert werden kann und nehmen etwa drei Stunden in Anspruch. Nach einer Begrüßung (und ggf. einer Vorstellungsrunde) wird der Ablauf des Treffens vorgestellt. Anschließend wird ein strukturierter Austausch angeregt, bei dem die Lehrkräfte jeweils in Dreiergruppen Gedanken, Fragen, Antworten und Kommentare auf verschiedenfarbige Moderationskarten schreiben. Dabei sind den Farben Gelb, Weiß und Pink unterschiedliche Bedeutungen zugeordnet: Auf gelbe Karten werden Aspekte geschrieben, die bereits gut laufen, auf den weißen Karten soll beschrieben werden, was bereits gut läuft, aber noch verbessert werden kann und auf den pinken Karten sollen Probleme vermerkt werden, die bislang nicht gelöst werden konnten. Nachdem diese Karten im Plenum vorgestellt worden sind, bearbeiten die gleichen Gruppen die pinken Karten einer anderen Kleingruppe und erarbeiten dabei Lösungen für die beschriebenen Probleme. Diese Lösungen werden erneut im Plenum vorgestellt. Falls für ein Problem keine Lösung gefunden werden konnte, wird dieses Problem im Rahmen einer Plenumsdiskussion bearbeitet. Abschließend nennen die Lehrkräfte Bedingungen, die aus ihrer jeweiligen Sicht wichtig für den Erfolg des Projekts sind und berichten, welche weitere Unterstützung sie sich wünschen.

Über diese Fortbildungsmaßnahmen und Möglichkeiten des Austauschs hinaus, werden weitere Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Als besonders hilfreich wurde hierbei bspw. ein zweitägiges Seminar betrachtet, bei dem Lehrkräfte mit dem Konzept der Professionellen Präsenz (vgl. Omer & von Schlippe, 2016) vertraut gemacht wurden und mit theaterpädagogischen Mitteln ihre körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern können. Ein solches Seminar wurde den Lehrkräften im Rahmen des Projekts im Schuljahr 2015/16 angeboten.

Weitere Unterstützungselemente stellen Lehrvideos dar, die den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Fachvorträge, um konkrete Videoanleitungen bspw. zu den Abläufen bei der Bearbeitung der inTex-Übungen innerhalb der verschiedenen Kompetenzbereiche oder um den videografierten Ablauf einer vollständigen Förderstunde.

Die *zweite Organisationsphase* ist der Organisation der Lerngruppe gewidmet. Bis zu zehn Kindern (in besonders begründeten Ausnahmefällen bis zu zwölf) werden der zu bildenden Lerngruppe zugewiesen. Am Ende der Phase liegen von allen Kindern Testergebnisse vor, die sich förderdiagnostisch verwenden lassen, also die unterschiedlichen Fehlerqualitäten deutlich machen. Für alle Kinder werden auf der Grundlage der Testergebnisse sowie weiterer Informationen über das Kind individuelle Förderpläne erstellt und in dessen ‚Umschlagmappe‘ (S. - 129 -) vermerkt. Die Klassenleitungen der Kinder sowie die Eltern werden über die Förderplanungen und das jeweils aktuelle Lernziel informiert.

Im Rahmen der *Beteiligungsphase* werden die Eltern und Klassenleitungen der Kinder über die Ziele und Merkmale des Trainings sowie über die individuellen Förderplanungen informiert. Zudem erhalten beide Bildungspartner regelmäßig Informationen über die Fortschritte und Entwicklungen der Kinder. Die Lehrkräfte, die nicht unmittelbar in die Förderung eingebunden sind, können die Förderprozesse der Kinder unterstützen, indem sie sich an der Durchführung der ‚Methode des Breddermann’schen Transfers (BTA)‘ (S. - 115 -) beteiligen. Je nachdem, welche Formen der Elternbeteiligung durch die Koordinatoren vorgesehen werden, unterstützen auch die Eltern der Kinder den Förderprozess in abgestimmter Weise. Sofern Kinder zusätzlich außerschulische Förderangebote wahrnehmen, werden Maßnahmen ergriffen, mit denen die außerschulische und innerschulische Förderung möglichst gut aufeinander abgestimmt werden können.

*Exkurs: Möglichkeiten der Elternbeteiligung*

Es wird vorgeschlagen, die Eltern zu einer Informationsveranstaltung einzuladen, in der die Merkmale und Ziele des Trainings vorgestellt werden und in der Möglichkeiten des Austausches über Schwierigkeiten und mögliche Hilfen geschaffen werden. Als Standardablauf dieser Veranstaltungen hat sich ein Vorgehen als günstig erwiesen, bei dem zunächst die Eltern aufgefordert werden, ihre (nicht anwesenden) Kinder den anderen Eltern vorzustellen und dabei insbesondere deren Hobbies, Stärken und weitere Besonderheiten zu nennen. Damit soll verhindert werden, dass ausschließlich die Schwierigkeiten der Kinder berichtet werden. Vielmehr sollen Eltern die Gelegenheit bekommen, den Facettenreichtum ihrer Kinder darzustellen. Anschließend folgt bei diesem Vorgehen ein knapper psychoedukativer Teil, bei dem die Schwierigkeiten der Kinder aus ihrer eigenen Sichtweise, d.h. vor allem unter den Gesichtspunkten Hoffnungs- und Mutlosigkeit, Frustration und dem Verlust von Lernmotivation, beschrieben werden. Dadurch sollen einerseits die vielfältigen Konsequenzen deutlich werden, die Lernschwierigkeiten aufweisen können. Andererseits soll hierdurch für die schwierige Situation der Kinder sensibilisiert werden. Letzteres soll dazu führen, dass ungünstige elterliche Unterstützungsstrategien, z.B. das Ausüben von Druck und Kontrolle, aufgegeben werden. So berichten etwa Helmke und Váth-Szusdziara (1980) starke negative Wirkungen von unberechenbarem Elternverhalten auf die Entstehung von leistungshemmenden Ängsten, wenn dieses mit autoritären Umgangsformen gepaart ist. Aus diesen Gründen sollen solche ungünstigen Unterstützungsstrategien durch günstige Unterstützungsstrategien, z.B. Ermutigung und Fokussierung von Fortschritten, ersetzt werden. In diesem Zusammenhang wird daher auch die BTA-Methode vorgestellt und ggf. eingeübt sowie die ‚Methode des netten Zettels‘ (S. - 99 -) vorgestellt. Nachfolgend werden die Merkmale, Apparaturen, Materialien sowie vier wesentliche Strategien des Trainings (Kleinschrittigkeit, Transparenz, Prozessfokussierung und Autonomie) in verständlicher Weise vorgestellt. Im Anschluss folgt eine knappe Vorstellung der zwölf Ablaufschritte. Abschließend erhalten die Eltern die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder sich miteinander auszutauschen.

Im Rahmen der eigentlichen *Förderphase* stimmen sich die beiden Lehrkräfte im Vorfeld jeder Stunde darüber ab, wer welche Aufgaben und Ablaufschritte durchführt. Die Abläufe des Trainings, die in der Förderung geltenden Regeln sowie die Aufgaben der sozialen Rollen sind den durchführenden Lehrkräften und den Kindern zuvor schrittweise bekannt gemacht und eingeübt worden (s.u.). Die Kinder haben Einsicht in den Lernweg, der für sie festgelegt



und mit ihnen besprochen worden ist und haben Kenntnis über ihr jeweils aktuelles Lernziel (die Kurzbezeichnung sowie die inhaltliche Bedeutung). Sie wissen, wie ihre jeweiligen Übungen zu bearbeiten sind und nutzen dieses Wissen zur selbstständigen Bearbeitung während der Förderstunden. Im Nachgang jeder Förderstunde reflektieren die beiden Lehrkräfte die Förderung mittels der ‚GSU-Methode‘ (S. - 120 -). Die Arbeitsschritte, Abläufe, Regelungen und erforderlichen Handlungen werden dabei schrittweise eingeführt und eingeübt. Als empfehlenswert erwies sich in vielen Fällen eine abgestufte Einführung über fünf Termine:

**Termin 1:** Im ersten Termin steht das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund, da die Kinder in der Regel aus verschiedenen Klassen stammen. Um direkt ein erstes Element des Trainings einzuführen, kann dieses Kennenlernen als ausführlich behandelte Ablaufschritt 3 realisiert werden. Zuvor kann ein Kind bestimmt werden, welches die „M“-Rolle übernimmt und aus dieser Rolle heraus die Fragen stellt und die Antworten im Stundenprotokoll dokumentiert (vgl. *ABLAUFSCHRITT 3 - WIE GEHT ES DIR? WAS MÖCHTEST DU ERZÄHLEN? WAS ÜBST DU GERADE?*, S. - 20 -). Zur Unterstützung kann dieses Kind die Tippkarte für die M-Rolle erhalten. Nachfolgend kann ein kurzes Kennlernspiel durchgeführt werden. Anschließend klären die Lehrkräfte die Kinder über das Ziel der Förderung auf, die Rechtschreibung verbessern. In diesem Zusammenhang können sie Bezug auf die Testung nehmen, die den Zweck hatte, *„herauszufinden, wie jedem einzelnen Kind dieser Lerngruppe am besten geholfen werden kann“*. In einem nächsten Schritt können Gruppenregeln (bspw. Ausreden lassen, keine Beleidigungen) vereinbart werden. Daran anschließend wird der Umgang mit Störungen besprochen. In diesem Zusammenhang wird die Methode der stummen Aufforderung eingeführt, ggf. einmal durch die Lehrkräfte vorgeführt (wobei eine der beiden Lehrkräfte die Rolle des „LW“ und die andere Lehrkraft die Rolle des „RCH“ einnimmt) und für den nächsten Schritt die „RCH“-Rolle an ein Kind verteilt. Auch dieses Kind bekommt die entsprechende Tippkarte. Nun erhält jedes Kind eine „An?ja!“ und darf die Apparatur ausführlich betrachten und „untersuchen“. Daraufhin erklären die Lehrkräfte, dass die An?ja! von nun an nur zum Ein- und Ausschalten angefasst werden dürfe. Zudem wird an dieser Stelle die Lichtregel vorgestellt und es werden zwei Kinder bestimmt, die die LW-Rolle übernehmen und die entsprechenden Tippkarten erhalten. Daraufhin werden die Kinder angewiesen, ihre „An?ja!“ einzuschalten, wenn sie im folgenden Schritt zuhören wollen. Dieser Schritt besteht darin, dass die Gruppe aufgeteilt wird (wobei sich auch die zwei „LW“ auf diese Gruppen verteilen) und die beiden Lehrkräfte in den Teilgruppen mit jedem Kind ein kurzes Lernberatungsgespräch

durchführen. Inhalt dieses Gesprächs sind die vier identifizierten Lernziele und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung anhand der Darstellung in der Umschlagmappe. Dabei sollen jeweils sowohl die Kurzbezeichnungen der Lernziele genannt werden, als auch die inhaltlichen Bedeutungen geklärt werden (i.S.v. „*Wenn du diese Fähigkeit dann erworben hast, machst du keine Fehler mehr, die ...*“). Die anderen Kinder entscheiden, ob sie dabei zuhören wollen (Licht an) oder nicht (Licht aus). Abschließend ermitteln die beiden „LW“ die Arbeitszeiten und melden diese an die Kinder zurück. Diese Zeiten werden von dem „M“ im Stundenprotokoll dokumentiert, jedoch noch nicht an der HAMLET eingestellt.

**Termin 2:** Im zweiten Termin stehen die ersten beiden Lektionen des Rollentrainings (Lektion 1: Reaktion auf unruhige Situationen und Störungen, Lektion 2: Reaktion auf Nichteinhaltung der Lichtregel) im Mittelpunkt. Auf die Begrüßung (Ablaufschritt 1) folgt eine Einführung des Ablaufposters als Orientierungshilfe für alle weiteren Schritte. Anschließend werden die drei sozialen Rollen vergeben, wobei es sich als hilfreich erwiesen hat, wenn dabei die Kinder des ersten Termins erneut berücksichtigt werden, da diese bereits eine gewisse Vorerfahrung aufweisen. Der Ablaufschritt 3 kann bereits regulär durchgeführt werden. Die Ablaufschritte 4 und 5 werden zunächst erklärt und anschließend direkt durchgeführt. Dies geht einher mit der Einführung der HAMLETs. Ebenfalls neu eingeführt wird die Wortlistenübung (im Ablaufschritt 6), die auch durchgeführt werden sollte. Hierbei darf der Hinweis nicht vergessen werden, dass ab hier die „An?ja!“ eingeschaltet werden dürfen. Anstelle des Ablaufschritt 7 werden die ersten beiden Lektionen des Rollentrainings durchgeführt. Die Aufgabe für die Kinder besteht während dessen darin, einen Text über ein beliebiges Thema (z.B. den letzten Sommerurlaub) zu schreiben.

#### *Lektion 1 – Reaktion auf unruhige Situationen und Störungen*

Zu Beginn erklären die beiden Lehrkräfte das Vorgehen bei Störungen (*„Methode der stummen Aufforderung“*, vgl. S. - 102 -) und simulieren dieses Vorgehen. Reihum werden den Kindern anschließend die LW- und RCH-Rollen übertragen. Die Lerngruppe wird angewiesen, zunächst jeweils leise und konzentriert an ihrem Aufsatz zu schreiben, dann jedoch zunehmend lauter zu werden. Die Aufgaben des „RCH“ und des „LW“ bestehen nun darin, im Sinne der Methode der stummen Aufforderung zu handeln und die Situation wieder zu beruhigen. Die übrigen Kinder werden angewiesen, den Aufforderungen der beiden Rolleninhaber Folge zu leisten. Nachdem diese beiden Akteure die Situation gelöst haben, wird darüber abgestimmt, ob der „RCH“ diese Übung

bestanden hat. Die Lehrkräfte können dieses Ergebnis allerdings überstimmen, wenn sie zu einer anderen Auffassung gelangt sind, sollte diese dann jedoch begründen. Falls ein Kind diese Übung nicht bestanden hat, soll es konstruktive Hinweise erhalten und am Ende der Runde erneut geprüft werden. Kinder, die diese Übung bestanden haben, erhalten einen Orden (z.B. eine beklebte und beschriftete 2-Centmünze) in ihre Schatzkiste auf der „HAMLET“. Pro Kind sollte dieser Ablauf maximal zwei Minuten dauern, also relativ rasch durchgeführt werden.

### *Lektion 2 - Reaktion auf Nichteinhaltung der Lichtregel*

Zu Beginn erklären die beiden Lehrkräfte erneut die Lichtregel und das Vorgehen, wenn ein Kind diese Regel nicht einhält. Anschließend werden (durch Abzählen von eins bis vier) vier Gruppen gebildet. Kinder der ersten Gruppe erhalten den Auftrag, konzentriert an ihren Texten zu schreiben, beim Schreiben mitzusprechen und dabei ihre „An?ja!“ einzuschalten. Die Kinder der zweiten Gruppe sollen demgegenüber nicht arbeiten, aber auch ihre „An?ja!“ ausgeschaltet lassen. In der dritten Gruppe werden die Kinder angewiesen, zu arbeiten, dabei jedoch das Licht ausgeschaltet zu lassen, während es in der vierten Gruppe genau umgekehrt ist (keine Mitarbeit, Licht eingeschaltet). Erneut wird die LW-Rolle reihum vergeben. Das jeweilige Kind soll jedem Kind, das sich nicht an die Lichtregel hält eine entsprechende Rückmeldung geben („Du hältst dich gerade nicht an die Lichtregel.“) und Kinder, die beim Schreiben mitsprechen dafür loben („Toll, dass du mitsprichst!“). Das weitere Verfahren ist identisch mit dem, welches bei Lektion 1 beschrieben worden ist.

Nach der Durchführung der ersten beiden Lektionen des Rollentrainings werden die Ablaufschritte 8 und 9 übersprungen und die Ablaufschritte 10 und 11 vorgestellt und durchgeführt. Der Abschied (Ablaufschritt 12) kann bereits regulär durchgeführt werden.

**Termin 3:** An dem dritten Termin können in der Regel bereits die meisten Ablaufschritte regulär durchgeführt werden. Ausnahmen bilden die Ablaufschritte 7, 8 und 9. Im dritten Termin wird anstelle des Ablaufschritt 7 die dritte Lektion des Rollentrainings durchgeführt, in der die Abläufe und Aufgaben der M-Rolle eingeübt werden.

### *Lektion 3 – Die Aufgaben der M-Rolle*

Für diese Lektion ist es nicht erforderlich, dass die Kinder irgendeine zusätzliche Aufgabe, wie das Schreiben eines Aufsatzes, durchführen. Ähnlich wie bei den beiden

anderen Lektionen demonstrieren die beiden Lehrkräfte allerdings zunächst die Aufgaben der M-Rolle und weisen dabei auf relevante Aspekte hin (z.B. während des dritten Ablaufschrittes die Gründe für die genannte Stimmung zu erfragen). Dabei verweisen sie auf den entsprechenden Punkt auf der Tippkarte. Anschließend wird die M-Rolle reihum vergeben und jeweils der Ablauf der Förderstunde „im Zeitraffer“ simuliert. An den Stellen, an denen der „M“ tätig werden muss, übernimmt er die entsprechenden Aufgaben, wobei aus Zeitgründen jeweils nur drei Kinder berücksichtigt (z.B. befragt) werden. Dort, wo keine echten Angaben möglich sind (z.B. bei der Dokumentation der Arbeitszeit in Ablaufschritt 10), sollen fiktive Werte verwendet werden. Das Verfahren zur Vergabe von Orden ist identisch mit den bereits beschriebenen Verfahren der beiden vorherigen Lektionen.

Neben der letzten Lektion des Rollentrainings findet im dritten Termin darüber hinaus eine Erläuterung und Durchführung der Ablaufschritte 8 und 9 statt.

**Termin 4:** Die zentrale Neuerung des vierten Termins besteht in der Einführung der inTex-Übungen in Ablaufschritt 7. Bei der Erklärung, wie diese Übungen zu bearbeiten sind, wird nur eine einheitliche Übung verwendet, d.h. zunächst bearbeiten alle Kinder der Lerngruppe dieselbe Übung. Darüber hinaus werden in diesem Schritt lediglich die beiden Textübungen vorgestellt, da diese in den verschiedenen Lernbereichen auf identische Weise bearbeitet werden müssen. Sobald Kinder diese beiden Aufgabentypen beherrschen, erhalten sie ihre individualisierten Übungen, bearbeiten jedoch auch bei diesen zunächst nur die beiden Textübungen. Dies wird so lange fortgesetzt, bis die Lehrkräfte Zeit finden, den Kindern nach und nach auch die anderen Übungsarten zu erklären. Dabei ist es möglich, dass sich diese Gelegenheit erst nach einigen Terminen ergibt. Zur Erläuterung der Generalisierungsübungen können jedoch Gruppen gebildet werden, da es lediglich vier verschiedene Arten von Generalisierungsübungen gibt (1: LD/LG, 2: WA, 3: A, 4: D). Es ist daher davon auszugehen, dass spätestens drei Wochen nach der Einführung der inTex-Übungen alle Kinder ihre inTex-Übungen vollständig bearbeiten können. Bis dahin lässt es sich nicht vermeiden, dass Kinder, die ihre Generalisierungsübung noch nicht bearbeiten können, nicht die maximale Punktzahl erreichen können, da diese (auch) von der Lösung der Generalisierungsübung abhängt.

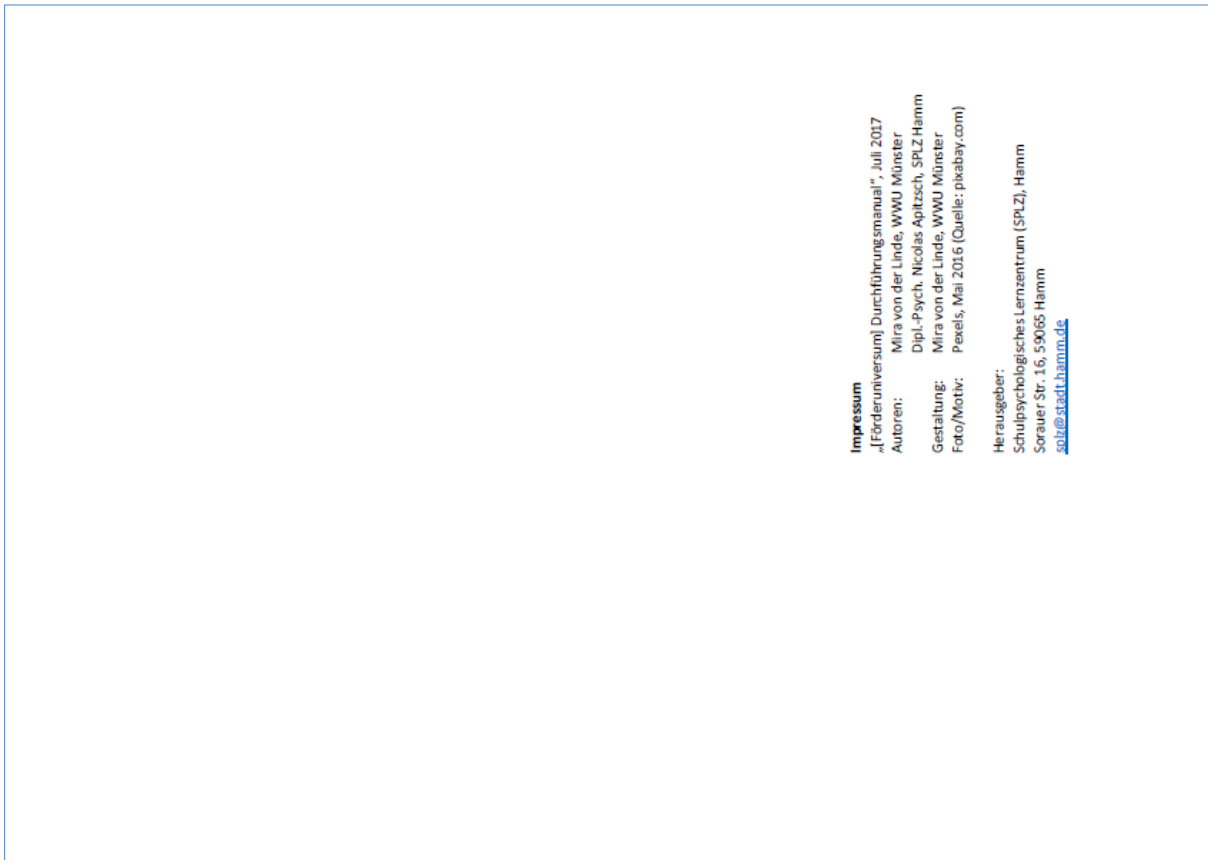
**Termin 5:** Von der zuletzt genannten Einschränkung abgesehen, kann die Förderung ab diesem Zeitpunkt regulär durchgeführt werden.

In der *Abschluss- und Evaluationsphase* werden die Rechtschreibleistungen aller Kinder erneut erfasst. Die Veränderungen der Rechtschreibleistungen und darüberhinausgehende Entwicklungen werden von den koordinierenden Lehrkräften an die Eltern und Klassenleitungen der Kinder kommuniziert. Für jedes Kind wird das weitere Vorgehen abgeklärt. Die Koordinatoren nehmen an einem Workshop teil, in dem Erfahrungen ausgetauscht und konzeptuelle Anpassungen entwickelt werden. Zudem teilen die Koordinatoren mit, ob die Förderung im nachfolgenden Schuljahr fortgesetzt werden soll. Falls dies der Fall ist, berichten sie, welche Elemente auch weiterhin von ihnen eingesetzt werden, ggf. welche Modifikationen sie an ihnen vornehmen möchten sowie und auf welche Elemente des Trainings zukünftig verzichtet werden sollte.


## Anlagen



Durchführungsmanual







**Vorwort**

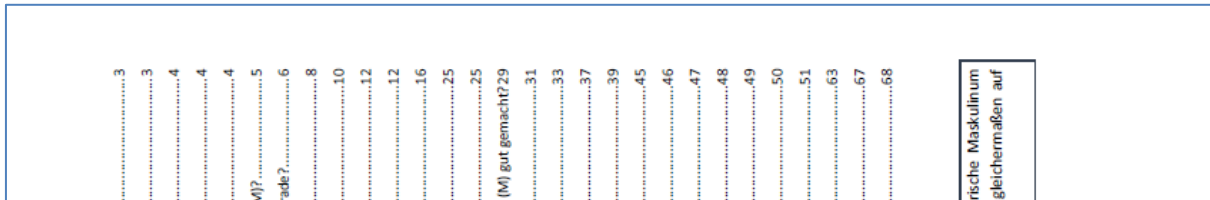
Sehr geehrte Damen und Herren,

wir freuen uns, dass Sie das Projekt **FÖRDERUNIVERSUM (FU)** an Ihrer Schule einführen möchten. Die intensive Arbeit der letzten Jahre hat uns dem Ziel individuelle Förderungen in Gruppen praktikabler und wirksamer zu machen, bedeutend nähergebracht. Dieses Durchführungsmanual hält den bisherigen Stand des [FU]s fest und dient als Anleitung zur Implementierung an Schulen.

Das [FU] ist eine motivationspsychologische Rahmenkonzeption der individuellen Förderung von sozialen, personalen und Fachkompetenzen (im vorliegenden Fall vierte Klasse in Grundschulen. Mit dem [FU] werden wissenschaftliche Erkenntnisse über das Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept in praktische Unterrichtsempfehlungen übersetzt. Der ganzheitliche Ansatz des [FU]s beinhaltet zwölf Ablaufschritte. In einer Förderstunde werden verschiedene motivationale und soziale Voraussetzungen hergestellt, Rechtschreibkompetenzen trainiert, Erfolgslebnisse ermöglicht und abschließend die nachfolgende Förderstunde vorbereitet. Hierfür wurden eigens Materialien entwickelt, auf die alle Lehrkräfte zugreifen können, um die Förderstunde gemäß des Konzepts des [FU] durchzuführen. Das vielseitige Instrumentarium wird im Glossar erklärt und im Anhang befinden sich ausgewählte Materialien des [FU].

Ihr Team des SPLZ Hamm

*APZ* *V. Köpfer* *V. Beckmann*  
 Dipl.-Psych. Nicola Apitzsch Dipl.-Psych. Veronika Köpfermann Dipl.-Psych. Valeria Beckmann



**Inhalt**

- Die Ablaufschritte des Trainings ..... 3
- Vorbemerkung ..... 3
- Die Ablaufschritte im Einzelnen ..... 4
- Phase 1 (ABS 1 bis 5) ..... 4
- ABS 1 - Begrüßung ..... 4
- ABS 2 - Wer wird Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M)? ..... 5
- ABS 3 - Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen? Was übst du gerade? ..... 6
- ABS 4 - Wie viel könntest du heute schaffen? ..... 8
- ABS 5 - Wie viel möchtest du heute schaffen? ..... 10
- Phase 2 (ABS 6 und 7) ..... 12
- ABS 6 - Wortlisten gemeinsam sprechen ..... 12
- ABS 7 - Arbeit an den Heften ..... 16
- Phase 3 (ABS 8 bis 12) ..... 25
- ABS 8 - Wie war es heute? - RCH, LW, M berichten ..... 25
- ABS 9 - Was haben Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M) gut gemacht? 29
- ABS 10 - Wie viel hast du heute gearbeitet? ..... 31
- ABS 11 - Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute? ..... 33
- ABS 12 - Abschied ..... 37
- Glossar ..... 39
- Ausgewählte Materialien ..... 45
- Allgemeiner Ablaufplan ..... 46
- Stundenprotokoll ..... 47
- Tippkarte Manager ..... 48
- Tippkarte Lichtwächter ..... 49
- Tippkarte Ruhechef ..... 50
- Wortlistenübung und -ablaufplan ..... 51
- Kompetenzdefinitionen ..... 63
- Der nette Zettel ..... 67
- STATE-S ..... 68

Um die Lesbarkeit des Manuals zu verbessern, wird das generische Maskulinum verwendet. Selbstverständlich beziehen sich alle Ausführungen gleichermaßen auf die jeweils weibliche Form.

<p style="text-align: center;">-3-</p> <p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p>	<p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p> <p style="text-align: center;">-3-</p> <p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p>
<p style="text-align: center;">-3-</p> <p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p>	<p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p> <p style="text-align: center;">-3-</p> <p style="text-align: center;">Ablaufschritte des Trainings</p>

<p style="text-align: center;">-4-</p> <p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p>	<p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p> <p style="text-align: center;">-4-</p> <p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p>
<p style="text-align: center;">-4-</p> <p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p>	<p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p> <p style="text-align: center;">-4-</p> <p style="text-align: center;">Die Ablaufschritte im Einzelnen</p>



<p style="text-align: center;">-6-</p> <p><b>ABS 3 – Wie geht es dir?</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Moderation durch den Ruhechef.</p> <p>Kinder geben in Form einer Schulinote ihre momentane Stimmung an</p> <p>Anschließend eine kurze Begründung in Reaktion auf die Frage „Warum geht es dir so?“</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Aufmerksamkeit der Kinder lenken</p> <p>Respektvoller Umgang mit den Äußerungen der Kinder</p> <p>Unmittelbare Reaktion in Bezug auf die Lernziele</p>	<p><b>ABS 3 – Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen? Was übst du gerade?</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p><b>Stundenprotokoll</b></p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Der dritte Ablaufschritt erfordert beinahe keine Beteiligung der Lehrkraft, sondern wird vom RCH (Ruhechef) moderiert. Reihum fragt RCH die anderen Kinder, wie es diesen heute geht. Die befragten Kinder geben ihre Antwort zunächst in Form von Schulnoten (1 = sehr gute Stimmung bis 6 = sehr schlechte Stimmung) an, welche der RCH in das Protokoll in der dritten Spalte einträgt. Daraufhin fragt er das betreffende Kind nach den Gründen für diese Note, in der Regel durch ein einfaches „Warum geht es dir so (Note 1 bis 6)?“. Durch diese Frage bekommen die Kinder die Möglichkeit, ausführlicher von Dingen zu berichten, die sie aktuell erfreuen oder belasten. Sollte die Zeit knapp und zugleich deutlich werden, dass das Kind einen großen Redebedarf hat oder es ein zweites Thema einbringen möchte, kann die Lehrkraft das Kind auffordern, ein markantes Stichwort dazu zu nennen. Dieses wird auf den Themenparkplatz geschrieben und später aufgegriffen. Abschließend fragt M alle Kinder nacheinander, an welchen Lernzielen sie aktuell arbeiten und notiert diese Information bzw. die entsprechenden Kürzel (z. B. WA 1) in der vierten Spalte des Protokolls. Falls bei dieser Frage deutlich wird, dass ein Kind entweder das Kürzel seines Lernzieles nicht kennt und / oder keine genaue Vorstellung davon hat, welche inhaltliche Kompetenz durch das Kürzel bezeichnet wird, stellt die Lehrkraft sicher, dass das entsprechende Kind Kenntnis darüber erhält.</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Aufmerksamkeit der Kinder lenken: Vor allem ist es wichtig, die Aufmerksamkeit der Kinder jeweils auf jenes Kind auszurichten, das gerade nach seinem Befinden befragt wird. Als hilfreich hat es sich erwiesen, wenn die Lehrkraft andere Kinder regelmäßig wiederholen lässt, was das aktuell berichtende Kind gerade von sich erzählt hat.</p> <p>Respektvoller Umgang mit den Äußerungen der Kinder: Darüber hinaus muss sichergestellt sein, dass respektvoll mit den Äußerungen und Erzählungen der anderen Kinder umgegangen wird. Herabwürdigende Kommentare oder Beleidigungen müssen ggf. schnellstmöglich unterbunden werden. Dazu zählt auch, dass die Stimmung des Kindes ernst genommen wird - selbst dann, wenn andere Kinder oder die Lehrkraft selbst die Ursache für eine getrübbte Stimmung nicht nachvollziehen können.</p> <p>Unmittelbare Reaktion auf Unklarheiten in Bezug auf die Lernziele: Mit Blick auf die Lernzielefrage ist es zentral, dass tatsächlich unmittelbar reagiert wird, wenn sich andeutet, dass ein Kind keine genaue Vorstellung von seinem aktuellen Lernbereich hat. Diese Ungenauigkeiten deuten häufig darauf hin, dass die Kinder keine zutreffende Vorstellung davon entwickelt haben, was das eigentliche Ziel ihrer Bemühungen ist. Für den langfristigen Erhalt von Lernmobilität ist dies jedoch besonders elementar.</p>
---	---

<p><b>ABS 2 – Wer wird Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M)?</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p>Ämterliste, Tippkarten, Stundenprotokoll</p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Die Lehrkraft legt in einem zweiten Ablaufschritt fest, welche Kinder mit welchen Aufgaben und Verantwortlichkeiten beauftragt werden. Diese Aufgaben sind jeweils einer von drei sozialen Rollen zugeordnet. Diese werden als Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M) benannt. Ihnen liegen verschiedene Aufgabenbeschreibungen zugrunde, die kindgerecht auf den Tippkarten beschrieben und den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Der Ruhechef achtet während der Förderstunde darauf, dass eine angenehme Arbeitsatmosphäre herrscht. Ist dies nicht der Fall, wendet er die Methode der stummen Aufforderung an (vgl. Glossar). Der Lichtwächter ist vor allem dafür zuständig, dass sich die Kinder an die Lichtregel halten. Außerdem ist der Manager für das Stundenprotokoll verantwortlich (vgl. Anhang). Bei der Auswahl der Kinder berücksichtigt die Lehrkraft Fähigkeits- und Gerechtigkeitsaspekte sowie Möglichkeiten, die Attraktivität der Rollenausübung aufrechtzuerhalten.</p> <p>In einem ersten Schritt bestimmt die Lehrkraft, welches Kind in der aktuellen Förderstunde die Managerrolle (M) übernehmen wird und händigt ihm das Stundenprotokoll aus. Falls die Namen der Kinder noch nicht im Stundenprotokoll eingetragen sind, trägt der Manager diese in die erste Spalte ein. Während die Lehrkraft die beiden weiteren Rollen verteilt, notiert M in der zweiten Spalte des Protokolls, welche Kinder nun mit welchen Rollen betraut werden.</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Umgang mit Herausforderungen bei der Rollenverteilung: Wenn mehrere Kinder an der Rollenübernahme interessiert und enttäuscht sind, nicht ausgewählt worden zu sein, sollte die Lehrkraft ihre Entscheidung begründen und / oder mithilfe der Ämterliste Transparenz darüber herstellen, welche Kinder in der Vergangenheit die verschiedenen sozialen Rollen innehaben. Keinesfalls sollte sie ihre Entscheidung rechtfertigen oder gar rückgängig machen, nur um Enttäuschungen zu vermeiden. Dies würde die Autorität der Lehrkraft unterminieren und den Kindern signalisieren, dass sich Protest für sie bezahlt macht. Stattdessen sollte die Lehrkraft fest zu ihrer Entscheidung stehen (z. B. „Ich habe das jetzt so entschieden. Du darfst das ungerecht finden, aber das ändert nichts an meiner heutigen Entscheidung.“).</p>	<p style="text-align: center;">-5-</p> <p><b>ABS 2 – Wer wird Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M)?</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Festlegung dreier sozialer Rollen mit unterschiedlichen Aufgaben während der Stunde</p> <p>RCH = Ruhechef LW = Lichtwächter M = Manager</p> <p>Aushändigen des Stundenprotokolls</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Umgang mit Herausforderungen bei der Rollenverteilung</p>
---	---

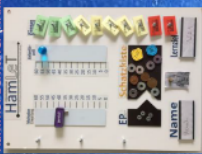
**-8-**

**ABS 4 – Wie viel könntest du heute schaffen?**  
Materialien

**Beschreibung**

Festlegung der unter pädagogischen Gesichtspunkten erwarteten Arbeitszeit durch die Lehrkraft

**Hammer/Lemtafel (HAMLET)**



**Gelingensbedingungen**

- adäquate Leistungserwartungen formulieren

**ABS 4 – Wie viel könntest du heute schaffen?**

**Materialien**  
Hammer/Lemtafel (HAMLET), Stundenprotokoll

**Beschreibung**

Die Lehrkraft legt nacheinander für jedes Kind eine von ihr nach pädagogischen Gesichtspunkten erwartete Arbeitszeit fest, teilt dem Kind diese Erwartung vor den anderen Kindern der Lerngruppe mit und stellt den entsprechenden Wert an der Lemtafel (HAMLET) des jeweiligen Kindes ein, indem sie den entsprechenden Magneten auf eine Minutenzahl schiebt, die dieser Arbeitsdauer entspricht. „Unter pädagogischen Gesichtspunkten“ beschreibt in diesem Kontext eine Perspektive, die die optimale Entwicklung des einzelnen Kindes als übergeordnetes Ziel hat. Alle weiteren Ausführungen beziehen sich daher auf Situationen, in denen dieses Vorgehen unter pädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll ist. In diesem „Normalfall“ wird der Wert so festgelegt, dass die Zielerreichung aus Sicht der Lehrkraft sowohl anspruchsvoll als auch realistisch für dieses Kind ist und es daher ermutigt wird, möglichst lange und konzentriert zu arbeiten. Hierfür sollten die noch verfügbare Arbeitszeit, die eigenen Erfahrungen mit dem jeweiligen Schüler sowie die vom Kind angegebene Grundstimmung berücksichtigt werden.

Auch wenn Faktoren wie eine reduzierte Konzentrationsfähigkeit des Kindes bei der Bildung dieser Erwartung berücksichtigt werden müssen, soll bei der Argumentation für den entsprechenden Wert immer die intraindividuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft deutlich werden. Hierzu können beispielsweise die relativen Veränderungen des Arbeitsverhaltens (unabhängig vom absoluten Leistungsniveau) betont werden (z. B. „Du hast dich in den vergangenen Wochen immer weiter gesteigert. Deswegen glaube ich, dass du heute sogar 20 Minuten schaffen kannst.“). Sofern die Lehrkraft eine Erwartung gebildet hat, welche von den vorausgegangenen tatsächlich gezeigten Leistungen nach unten abweicht, soll diese Abweichung situativ begründet werden (z. B. „Du bist heute sehr traurig, weil dein Hamster gestorben ist. Ich kann mir vorstellen, dass du deswegen heute nicht ganz so viel schaffen wirst wie sonst.“).

**Gelingensbedingungen**

→ Adäquate Leistungserwartungen formulieren: Schwierigkeiten entstehen bei diesem Ablaufschritt insbesondere dann, wenn die Lehrkraft die jeweiligen Leistungserwartungen so festlegt, dass diese aus Sicht des betroffenen Kindes als über- oder unterfordernd wahrgenommen werden. Langfristig neigen Schüler (unbewusst) dazu, das eigene Verhalten an die geäußerten Erwartungen anzupassen.

**-7-**

**Hintergründe und Ziele**

Signalisieren von Interesse und besseres Verständnis der Kinder

Steigerung der Motivation und Leistung

Lernzielbewusstsein

**Hintergründe und Ziele**

Signalisieren von Interesse und besseres Verständnis der Kinder: Indem in ABS 3 ein deutliches Interesse an den Kindern als Person signalisiert wird, wird eine positive Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft gefördert und die Lehrkraft erhält Aufschluss über die Beweggründe des Verhaltens der Kinder.

Steigerung der Motivation und Leistung: Weiterhin ist die Motivation durch eine gute Grundstimmung erhöht und die Leistung verbessert sich.

Lernzielbewusstsein: Das Lernzielbewusstsein wird durch die Abfrage des aktuellen Lernziels gestärkt und die Identifikation mit dem Lernziel erhöht.



**-10-**

**ABS 5 – Wie viel möchtest du heute schaffen?**  
Materialien

**Beschreibung**

Die Kinder geben ihre eigenen Leistungserwartungen an sich selbst an

Dem Manager (M) werden die Werte von den Kindern mitgeteilt

**Gelingensbedingungen**  
Klima des gegenseitigen Respekts

Eigenverantwortung bzw. Motivation an der Lerntafel schweigend einstellen

Eigenverantwortung der Kinder auch bei der Mitteilung der Werte

**ABS 5 – Wie viel möchtest du heute schaffen?**  
Materialien  
Hammer Lerntafel (HAMLET), Stundenprotokoll

**Beschreibung**

Nachdem die Lehrkraft in ABS 4 mitgeteilt hat, welche individuellen Leistungserwartungen sie an die Kinder stellt, geben die Kinder in ABS 5 ihrerseits an, wie viel Zeit sie in dieser Stunde voraussichtlich arbeiten werden bzw. wie motiviert sie sind. Diese Motivation dokumentieren die Kinder gleichzeitig an der Lerntafel (HAMLET), indem sie den entsprechenden Magneten auf eine Minutenzahl schieben, die der Dauer entspricht, die sie in dieser Stunde mindestens arbeiten wollen. Dieser Schritt soll in absoluter Ruhe stattfinden. Die Kinder sollen weder ihre eigenen Angaben, noch die Werte der anderen Kinder öffentlich kommentieren. Anschließend gehen die Kinder nacheinander zu dem Kind, welches in dieser Stunde die Manager-Rolle innehat (M) und teilen ihm sowohl den Wert mit, den die Lehrkraft von ihnen erwartet, als auch den Wert, der ihrer eigenen Erwartung entspricht. M dokumentiert diese beiden Werte von jedem Kind im Stundenprotokoll.

**Gelingensbedingungen**

Klima des gegenseitigen Respekts: Wie die meisten Methoden, die im Rahmen des Trainings eingesetzt werden, erfordert auch diese Methode ein Klima des gegenseitigen Respekts, in dem Unterschiedlichkeit als eine der Ressourcen des menschlichen Miteinanders begriffen wird. Auch wenn sich manche Kinder in einer ständigen Konkurrenzsituation miteinander sehen, sollte darauf geachtet werden, dass solche gruppenspezifischen Prozesse nicht dominierend für das gesamte Gruppengeräte sind. Aus demselben Grund sollte die Einstellung der Eigenverantwortung bzw. Motivation an der Lerntafel schweigend erfolgen. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit von bewertenden Kommentaren der Kinder untereinander und beugt somit der Verschlechterung des Gruppenklimas vor.

Eigenverantwortung, auch bei der Mitteilung der Werte: Eine weitere Gelingensbedingung stellt die Regel dar, dass in den Fällen, in denen ein Kind einen oder beide Werte vergessen hat (und sie daher nicht dem M mitteilen kann), dieses Kind die Werte selbst erneut in Erfahrung bringen soll. Das Kind kann dabei entweder die Lehrkraft bitten, die festgelegte Erwartung erneut mitzuteilen oder an seiner Lerntafel nachschauen.

**-9-**

**Hintergründe und Ziele**  
Anspruchsvolle und realistische Leistungserwartungen stellen

Hintergründe und Ziele  
Anspruchsvolle und realistische Leistungserwartungen stellen  
Training des Umgangs mit Erwartungen

Hintergründe und Ziele  
Anspruchsvolle und realistische Leistungserwartungen stellen  
Training des Umgangs mit Erwartungen

Hintergründe und Ziele  
Anspruchsvolle und realistische Leistungserwartungen stellen  
Training des Umgangs mit Erwartungen





**-14-**

**-13-**

**Gelingensbedingungen**

Hörbares Mitsprechen der teilnehmenden Kinder

Vorbildfunktion der Lehrkraft

Fokus auf der Wortliste

Durchgehender Ablauf der Übung

Signal zum Weitersprechen

Auswahl der Dirigenten

**Gemeinsame Aussprache des Wortes in Rechtschreibsprache**

Nomen

Adjektive

Verben

Im Normalfall sollte der Ablauf nicht unterbrochen werden.

Optionale Phase 2 – Ein Kind übernimmt die Leitung des Ablaufs

Das Kind wählt ein zu bearbeitendes Wort aus und bestimmt das Tempo des Ablaufs.

Dirigent = Kind, das den Ablauf der Wortlistenübung steuert

die entsprechende Stelle des Ablaufplans gezeigt hat) und die Bezeichnung Dirigent wurde für diese Aufgabe etabliert. Der Dirigent wählt dazu ein Wort aus der von der Lehrkraft gewählten Wortliste aus und steuert den weiteren Ablauf genauso, wie es für die Lehrkraft in Phase 1 ausführlich beschrieben worden ist. Nachdem der Dirigent maximal zwei Wörter auf diese Weise mit der Gruppe bearbeitet hat, darf er sich entscheiden, ob die Gruppe für ihn klatschen, klopfen oder stampfen soll, da er sich als Dirigent in den Dienst der Gruppe gestellt hat.

**Gelingensbedingungen**

Die Hinweise, die an dieser Stelle gegeben werden, beziehen sich bei der Wortlistenübung überwiegend auf Fragen der konkreten Durchführung und knüpfen daher an die Ausführungen zur Beschreibung der Methode an:

**Hörbares Mitsprechen der teilnehmenden Kinder:** Es ist entscheidend, dass alle Kinder, die ihr Lernlicht (An?ja!) eingeschaltet haben, tatsächlich hörbar mitsprechen. Kann die Lehrkraft ein Kind nicht hören, soll dieses Kind das vorangegangene Wort wiederholen. Die Lehrkraft sollte das Kind darauf hinweisen, dass es zukünftig unbedingt hörbar mitsprechen soll, um korrigierend auf eventuelle Aussprachefehler der Kinder zu reagieren. Die Lehrkraft kann das Kind in diesen Fällen auch an seine Wahlmöglichkeit (Mitarbeit vs. keine Mitarbeit) erinnern.

**Vorbildfunktion der Lehrkraft:** Die Lehrkraft hat bei der Wortlistenübung eine besondere Vorbildfunktion inne. So sollte sie die Wörter jeweils sehr deutlich, also korrekt artikulierend, und gut hörbar mitsprechen.

**Fokus auf der Wortliste:** Es muss sichergestellt sein, dass nur Wörter derselben Wortliste in einer Förderstunde auf diese Weise bearbeitet werden. Von Kindern eingebrachte Wörter erhöhen zwar deren Aufmerksamkeit und Freude an der Übung, sind aber im Hinblick auf die Detektion von Rechtschreibmustern nicht geeignet.

**Durchgehender Ablauf der Übung:** Die Übung sollte möglichst nicht gestört werden und zügig ablaufen. Daher sollten keine Pausen eingelegt und keine vollständigen Sätze formuliert werden (z. B. nicht „deswegen ist es ein Nomen“, sondern schlicht „Nomen“). Falls Kinder angeben, die Bedeutung einzelner Wörter nicht zu kennen, sollte die Klärung im Anschluss an die Übung stattfinden, jedoch nicht währenddessen.

**Signal zum Weitersprechen:** Damit die Lehrkraft das Tempo selbst bestimmen kann und daher bspw. in jedem Schritt die Gelegenheit bekommt, korrigierend zu reagieren, muss darauf geachtet werden, dass die Lerngruppe immer erst dann weiterspricht, wenn die Lehrkraft, oder der Dirigent, das Signal zum Weitersprechen gibt, indem er mit dem Finger (oder Zeigestock, Laserpointer o. Ä.) auf die entsprechende Stelle des Ablaufplans zeigt.

**Auswahl der Dirigenten:** Bei der Auswahl der Dirigenten ist zu beachten, dass sich diese Übung erfahrungsgemäß dafür eignet, auch besonders schwachen Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu beweisen und als erfolgreich zu erleben. Voraussetzung ist jedoch, dass die Kinder diese Aufgabe freiwillig übernehmen wollen.

**-14-**

**-13-**

**Gelingensbedingungen**

Hörbares Mitsprechen der teilnehmenden Kinder

Vorbildfunktion der Lehrkraft

Fokus auf der Wortliste

Durchgehender Ablauf der Übung

Signal zum Weitersprechen

Auswahl der Dirigenten

**Gemeinsame Aussprache des Wortes in Rechtschreibsprache**

Nomen

Adjektive

Verben

Im Normalfall sollte der Ablauf nicht unterbrochen werden.

Optionale Phase 2 – Ein Kind übernimmt die Leitung des Ablaufs

Das Kind wählt ein zu bearbeitendes Wort aus und bestimmt das Tempo des Ablaufs.

Dirigent = Kind, das den Ablauf der Wortlistenübung steuert

schalten sie das Lernlicht (An?ja!) ein. Deshalb sollte die Lehrkraft während der Übung darauf achten, dass alle Kinder, deren Lernlicht (An?ja!) eingeschaltet ist, das Wort mitsprechen und interveniert prompt, wenn dies nicht der Fall ist. Anschließend deutet sie auf die Wörter „super deutlich“ und spricht das Zielwort gemeinsam mit den Kindern in der „Rechtschreibsprache“, d. h. sehr langsam und die spezifische Schreibung des Wortes berücksichtigend, aus. Im Beispiel eines Wortes aus dem Lernbereich LD 2 (lausprachliche Durgliederung) würde an dieser Stelle das üblicherweise kaum hörbare /r/ in dem Wort Wurst deutlich betont. Abhängig von der Wortart des Zielwortes, wird dieses Wort danach umgeformt bzw. abgeleitet, indem die beiden Hilfsörter gebildet werden. Um das gemeinsame Sprechen zu initiieren, zeigt die Lehrkraft auf die entsprechende Stelle des Ablaufplans.

Wenn es sich bei dem Wort um ein Nomen handelt, werden die Anzahl (Hilfswort 1 bzw. HW 1) und die Mehrzahl (Hilfswort 2 bzw. HW 2) gebildet, wobei diesen Wörtern jeweils „ein“, „eine“ oder „wenig“, bzw. „viele“ und „viel“ vorangestellt wird, z. B. „wenig Zucker, viel Zucker“ oder „ein Auto, viele Autos“.

Wenn es sich um ein Adjektiv handelt, werden stattdessen die ungesteigerte Form (HW 1) und die einfach gesteigerte Form (HW 2) genannt, z. B. „schnell, schneller“ oder „groß, größer“.

Handelt es sich bei dem Wort um ein Verb, werden die Grundform des Wortes sowie die dritte Person Singular gebildet, wobei die Wörter „wir“ bzw. „er“ oder „sie“ vorangestellt werden, z. B. „wir gehen, er geht“.

Von der Art der Wortumformung hängt der weitere Ablauf ab. Im Fall eines Nomens deutet die Lehrkraft nacheinander auf die Wörter „Mehrzahl bilden“, „Nomen“ und „groß“, woraufhin die Kinder gemeinsam in dem Rhythmus, den die Lehrkraft durch das Zeigen auf die Wörter vorgibt, zusammen mit der Lehrkraft „Mehrzahl bilden“, „Nomen“, „groß“ sprechen. Handelt es sich bei diesem Wort um ein Adjektiv oder ein Verb, ist der Ablauf analog, allerdings mit der Einschränkung, dass die Lehrkraft auf die Wörter „steigern“, „Adjektiv“ und „klein“, bzw. „beugen“, „Verb“ und „klein“ zeigt und die Kinder zusammen mit der Lehrkraft Entsprechendes gemeinsam sprechen. Der gesamte Vorgang wird mit fünf bis sieben Wörtern wiederholt.

Dieser Ablauf sollte im Normalfall nicht unterbrochen werden. Eine Ausnahme bildet die Situation, dass der Lehrkraft eine falsche Aussprache eines Wortes bei einem oder mehreren Kindern auffällt. In diesen Fällen spricht die Lehrkraft das Wort erneut in korrekter Aussprache vor, ohne jedoch zuvor die falsche Aussprache zu wiederholen oder das jeweilige Kind hervorzuheben, und lässt die korrigierte Aussprache von der gesamten Gruppe nachsprechen.

**Phase 2 (optional):**

Falls die Lehrkraft den Eindruck hat, dass die Gruppe oder einzelne Kinder von der zweiten Phase profitieren würden und keine zeitlichen Gründe dagegen sprechen, kann sie die Übung fortsetzen, indem sie ein oder zwei Kindern (nacheinander) die Steuerung des Ablaufs überträgt. Die Aufgabe dieser Kinder besteht ebenfalls darin, ein zu bearbeitendes Wort auszuwählen und andererseits das Tempo des Ablaufs zu bestimmen (indem die Gruppe immer erst dann sprechen darf, wenn das Kind auf

<p><b>-15-</b></p> <p><b>Hintergründe und Ziele</b> Verbesserung der Rechtschreibfähigkeiten</p> <p><b>Förderung</b> sprachschwächerer Kinder</p> <p><b>Verbesserung der Zuversicht</b> und des Erfolgserlebens</p>	<p><b>Hintergründe und Ziele</b> Um die Automatisierung der Rechtschreibfähigkeiten zu gewährleisten, wurde der Fokus bei der Wortlistenübung auf die Anwendung jeweils eines Phänomens pro Aufgabe gelegt.</p> <p><b>Förderung sprachschwächerer Kinder:</b> Durch die wiederholte Aussprache der Wörter der Wortliste erhalten sprachschwächere Kinder und / oder Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im Schutz der Gruppe Gelegenheiten, systematische Sprecherechnungen zu sammeln.</p> <p><b>Verbesserung der Zuversicht und des Erfolgserlebens:</b> Aufgrund der Konzeption der Wortlistenübung als rein sprachliche Methode profitieren besonders sehr schwache Rechtschreiber vom Einstieg in die Rechtschreibförderung und ihre Erfolgswahrscheinlichkeit, Fortschritte im Hinblick auf die eigenen Rechtschreibfähigkeiten zu machen, wird gestärkt.</p>
---	--

<p><b>-16-</b></p> <p><b>ABS 7 – Arbeit an den Heften</b> inTex-Übungen, Umschlagmappen, Abschlussdikate, Audiodikate, Auswertungsbogen der Abschlussdikate</p> <p><b>Beschreibung</b> Die individualisierte Rechtschreibförderung findet in ABS 7 statt. Insofern bildet dieser Ablaufschritt den Kern des gesamten Trainings, wenn es primär unter dem Gesichtspunkt der Rechtschreibförderung durchgeführt wird. Alle vorausgehenden und nachfolgenden Ablaufschritte dienen dem Ziel, diesen Ablaufschritt inhaltlich, organisatorisch und atmosphärisch vor- oder nachzubereiten. Die Lehrkraft kann die Kinder vor diesem ABS noch einmal daran erinnern, dass sie selbst entscheiden dürfen, ob sie mitarbeiten möchten oder nicht (vgl. Lichtregel).</p> <p><b>Bearbeitung der inTex-Übungen</b> In ABS 7 bearbeiten die Kinder individuelle Übungshäfte, sog. inTex-Übungen („individuelle Textübungen“), die an den unterschiedlichen Schwierigkeiten der verschiedenen Kinder ansetzen. Das heißt, sie entsprechen jeweils dem Lernbereich, der das aktuelle Lernziel des jeweiligen Kindes darstellt. Dies wird dadurch erreicht, dass zu Beginn der Einführung des (FU)s der STATES als Rechtschreibtest durchgeführt wird. So können die Schwierigkeiten der Kinder im Lesen und Schreiben genau lokalisiert werden. Die inTex-Übungen ruft die Lehrkraft mithilfe der Webanwendung „allig“ ab, die eigens für das [FU] entwickelt wurde. Die Bearbeitung der Übungen erfolgt nach einem festen Schema, welches prinzipiell in allen Lernbereichen identisch ist. Nur die jeweils trainierten Rechtschreibstrategien unterscheiden sich.</p>	<p><b>Ablauf der inTex-Übungen in sieben Schritten</b> <b>Schritt 1:</b> Das Kind beschafft sich ein Übungsheft, auf dem sein Name steht und heftet diese Übung in seine Umschlagmappe. Anschließend legt es zwei unterschiedlich farbige Stifte sowie einen Schreibstift (Bleistift, Kugelschreiber oder Federhalter) bereit.</p> <p><b>Schritt 2:</b> Sofern eine sogenannte Sternchenübung für dieses Kind erzeugt worden ist (dies betrifft Kinder, die an LD- oder LG-Kompetenzen arbeiten), bearbeitet das Kind zuerst dieses separate Arbeitsblatt. Dafür verbindet es mit seinem Schreibstift (Bleistift, Kugelschreiber oder Füller) die Sternchen, die unter den Graphemen der Wörter dargestellt sind. Wort für Wort auf zwei verschiedene Weisen: In einem ersten Durchlauf verbindet es die Sternchen eines Wortes sehr langsam, während es die darüberstehenden Grapheme im selben Tempo lautiert. Auf diese Weise entspricht die resultierende Aussprache des Wortes der „Rechtschreibsprache“. Im Anschluss verbindet es die Sternchen desselben Wortes mit einer flüssigen und raschen Bewegung, während es gleichzeitig dieses Wort in seiner Alltagssprache („Sprechsprache“) artikuliert. Jedes Wort wird demnach direkt hintereinander in beiden relevanten Sprechweisen ausgesprochen.</p>
--	--



gesteigerte Form (z. B. größer) und bei Nomen die Mehrzahl (z. B. Häuser). Anschließend prüft das Kind, ob es das Wort gerade gesteigert, gebeugt oder die Mehrzahl gebildet hat und kreuzt den entsprechenden Kasten an („stel.“, „beu.“, „Mzb.“). Danach legt es fest, ob das Wort ein Nomen, ein Verb oder ein Adjektiv ist („N.“, „V.“, „A.“) und kreuzt auch hier den entsprechenden Kasten an. Abschließend trifft es eine Entscheidung, ob das Wort deswegen groß („g.“) oder klein („k.“) geschrieben werden muss und kreuzt auch hier den entsprechenden Kasten an. Der äußerst wichtige nächste Schritt besteht darin, dass das Kind nun noch einmal diesen Entscheidungsweg in einem vollständigen Satz wiederholen soll, z. B. „Dieses Wort kann ich steigern, deswegen ist es ein Adjektiv, deswegen muss ich es klein schreiben.“ Es ist wichtig, darauf zu achten, dass das Kind diesen Schritt tatsächlich vollzieht. Nun soll das Kind die falsche Variante durchstreichen und die Korrekte umkreisen.

In den Blöcken zwei und drei sollen die Hilfsörter nicht mehr aufgeschrieben, sondern nur noch gedacht oder gesagt werden. Außer der veränderten Aufteilung der Kästen ändert sich ansonsten im Vergleich zu Block eins nur, dass das Wort erst am Ende der Bearbeitung auf die Linie geschrieben werden soll. Nach der Bearbeitung des zweiten Blocks soll das Kind festlegen, welches Wort sich von zwei anderen Wörtern unterscheidet und dieses entsprechend markieren. Wenn es den dritten Block durchgearbeitet hat, soll das Kind festlegen, welches Wort falsch geschrieben ist und dieses entsprechend markieren.

Stufe 4: Lernziel A – Ableitungen

Auch bei den Übungen zum Lernziel A soll das Kind zunächst die beiden Hilfsörter (HW1 und HW2) aufschreiben. Anschließend soll es bei beiden Wörtern den Wortstamm umkreisen. Sollte es innerhalb des Wortstamms Ausspracheunterschiede geben (z. B. bei Hund und Hunde), soll das Kind diese Stelle unterstreichen und das Kästchen „Unterschied?“ ankreuzen. Nun soll es das Wort richtig aufschreiben, die falsche Variante durchstreichen und die Richtige umkreisen.

Wie in den anderen Lernbereichen unterscheiden sich der zweite und dritte Block vom ersten darin, dass ab hier keine Entscheidungen mehr über Varianten getroffen werden müssen. Zudem sollen ab hier die Hilfsörter nicht mehr aufgeschrieben, sondern nur noch gedacht oder gesprochen werden. Ansonsten bearbeitet das Kind die folgenden Wörter nach dem bereits bekannten Schema.

Stufe 5: Lernziel D – Doppelung und Dehnung

Das Kind schreibt zunächst das erste Hilfswort (HW1) auf (siehe Erläuterungen zu WA). Auf dieses Hilfswort wendet das Kind die sogenannte Zwei-Kästchen-Technik an: Dabei wird das Wort bis zum ersten betonten Vokal geschrieben und anschließend zwei Kästchen oder Unterstriche gemalt (z. B. versalzen → versa \_ \_ oder rennen → re \_ \_ oder fluten → flu \_ \_). Ist der betonte Vokal kurz gesprochen, schreibt das Kind einen Punkt in den ersten Kasten. Ist dieser Vokal lang gesprochen, schreibt es hingegen einen Pfeil, z. B. versa → re → re → flu → \_ \_ . Falls der Vokal lang gesprochen wird, soll das Kind den nächsten Kasten durchstreichen. Anderenfalls soll es prüfen, wie viele der beiden hörbaren Folgevokale Konsonanten sind. Die entsprechende Anzahl schreibt es in den zweiten Kasten, z. B. versa → 2, re

Schritt 3

Anschließend klappt das Kind das Heft auf und bearbeitet die sogenannte Generalisierungs- oder Rätselübung auf der linken Seite des Blattes. Die Bearbeitung erfolgt je nach Lernziel und der damit verbundenen zu trainierenden Rechtschreibstrategie unterschiedlich.

Allgemein gilt, dass die ersten vier Wörter jeweils dasselbe Problem aufweisen, welches durch die entsprechende Strategie gelöst werden kann, z. B. ob in diesen Wörtern eine Auslautverhärtung vorkommt oder nicht.

Im zweiten Block (drei Wörtern) unterscheidet sich ein Wort von den beiden anderen dadurch, dass es das zu der Strategie gehörende Phänomen nicht aufweist, z. B. wie bei dem Wort „Gebet“, in dem im Gegensatz zu „Hund“ und „Tag“ keine Auslautverhärtung vorkommt. Dieses Wort soll von den Kindern entdeckt werden.

Im dritten Block (drei Wörtern) befindet sich ein Wort, welches im Hinblick auf das bestimmte Phänomen falsch geschrieben ist, z. B. „Hant“. Auch dieses soll vom Kind gefunden und verbessert werden. Die jeweils gefundenen „Ausnahmewörter“ werden durch das Ankreuzen der entsprechenden Nummer markiert.

Die genauen Stufen der Übungsbearbeitung in Schritt 3 für die verschiedenen Lernziele werden hier beschrieben und in der Förderstunde von der Lehrkraft für die Kinder erklärt:

Stufe 1: Lernziel LD – lautsprachliche Durchgliederung

Das Kind setzt den Stift auf das erste Sternchen und verbindet es mit den folgenden Sternchen, während es das Wort langsam und übertrieben deutlich mitspricht.

Durch diese Art des Mitsprechens kann das Kind erkennen, welche der beiden Varianten (gekennzeichnet durch eckige Klammern) die richtige ist. Ein Unterstrich ( \_ ) bedeutet, dass es eine Variante gibt, in der dieser Laut überhaupt nicht vorkommt. Es umkreist die richtige Variante und streicht die falsche durch.

Anschließend schreibt es das Wort auf die Linie dahinter und spricht wiederum übertrieben deutlich mit. Die Bearbeitung des zweiten und dritten Blocks unterscheidet sich lediglich dadurch, dass die beiden Varianten nicht mehr angezeigt werden und infolge dessen keine Entscheidung für eine Variante erfolgen muss. Nachdem der zweite Block vom Kind bearbeitet wurde, entscheidet es, welches Wort sich von den beiden anderen unterscheidet und markiert dies durch ein Kreuz durch die Zahl am linken Seitenrand. Nachdem der dritte Block vom Kind bearbeitet wurde, entscheidet es, welches Wort falsch geschrieben wurde und markiert dies durch ein Kreuz durch die Zahl am linken Seitenrand.

Stufe 2: Lernziel LG – Laut-Graphem-Zuordnung

Die Bearbeitung erfolgt wie bei LD.

Stufe 3: Lernziel WA – Groß-Kleinschreibung bzw. Wortarten

Das Kind schreibt zwei Hilfsörter in die mit ❶ und ❷ gekennzeichneten Felder. Das erste Hilfswort (❶) ist bei Verben die Grundform (z. B. gehen), bei Adjektiven die ungesteigerte Form (z. B. groß) und bei Nomen die Einzahl (z. B. Haus). Das zweite Hilfswort (❷) ist bei Verben die dritte Person Singular (z. B. geht), bei Adjektiven die

• 1 flu → X. Nur bei der Kombination 1 muss der Folgekonsonant verdoppelt werden, sonst darf er nicht verdoppelt werden. Nun schreibt das Kind das Wort bis zum Ende.

Nachfolgend schreibt es das Wort noch einmal korrekt in das entsprechende Feld, streicht die falsche Variante durch und umkreist die korrekte. In Block zwei und drei soll das Kind das Hilfswort 1 nicht mehr aufschreiben, sondern denken oder sprechen und in diesem Moment den Kasten „HW1“ ankreuzen. Ansonsten unterscheiden sich diese Blöcke nicht von dem ersten. Wie in den anderen Übungen soll das Kind nach Beendigung eines Blocks festlegen, welches Wort sich von zwei anderen Wörtern unterscheidet (Block 2) bzw. welches Wort falsch geschrieben ist (Block 3).

#### Schritt 4

Nachdem das Kind die Generalisierungsübung bearbeitet hat, schlägt es das Heft wieder zu und wölmet sich seinem personalisierten Text. Das Kind liest ihn einmal vollständig und unterstreicht während des Lesens alle Wörter, in denen eckige Klammern vorkommen, mit derselben Farbe.

#### Schritt 5

Das Kind bearbeitet jedes dieser unterstrichenen Wörter, indem es Wort für Wort (1.) die jeweils falsche Variante durchstreicht, (2.) die richtige Variante umkreist und (3.) dieses Wort korrekt auf die nächste Seite überträgt (unter der Überschrift: „Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:“).

#### Schritt 6

Je nach Text kommen außerdem Falschschreibungen vor. Ist dies der Fall, liest das Kind den Text erneut vollständig durch. Während des Lesens markiert es mit der zweiten Farbe alle Wörter, die aus seiner Sicht falsch geschrieben sind. Die Falschschreibung bezieht sich dabei immer nur auf die zu trainierende Rechtschreibfertigkeit (z. B. Groß-Kleinschreibung).

#### Schritt 7

Das Kind bearbeitet jedes der mit der zweiten Farbe (aus Schritt 6) unterstrichenen Wörter, indem es dieses Wort korrekt auf die nächste Seite überträgt (unter der Überschrift: „Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:“).

#### Schritt 8

Das Kind soll in diesem Schritt eine Rückmeldung über seine Fertigkeiten in Bezug auf sein aktuelles Lernziel erhalten. Die Punkte ergeben sich aus den drei Aufgaben in diesem Heft: (a) richtige Entscheidungen treffen (b) falsch geschriebene Wörter finden und verbessern und (c) die Generalisierungsübung. Das Kind vergleicht seine Lösung mit denen auf der Rückseite des Hefts.

Bei (a) richtige Entscheidungen treffen und (b) falsch geschriebene Wörter finden: Um einen Punkt zu erhalten reicht es aus, wenn der Buchstabe bzw. das Graphem in der Klammer korrekt ist. Jedes in diesem Sinne richtige Wort wird durch ein X markiert (10).

Bei (c) Generalisierungsübung: Um die Punktzahl aus der Generalisierungsübung zu ermitteln, prüft das Kind, ob seine Lösung(en) mit den beiden angegebenen Nummern übereinstimmen (z. B. ① & ②). Für jede Übereinstimmung erhält das Kind einen Punkt.

Nun zählt das Kind alle Punkte zusammen und umkreist diese Zahl zusammen mit der Angabe der schwarzen Punkte am rechten Bildrand, z. B. 9. Die schwarze Zahl bildet eine Art „Score“ für diese Aufgabe und ist unabhängig von der verwendeten Übung oder dem zugrundeliegenden Text, weshalb sie für Vergleiche oder zur Dokumentation von Entwicklungen verwendet werden kann.

#### Die Aufgaben der Lehrkraft während die Kinder die in Tex-Übungen bearbeiten:

Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Übungshefte, indem sie die Kinder abwechselnd bei der Lösung der Aufgaben beobachtet. Dabei achtet sie bspw. darauf, ob die Kinder die Abfolgen der Übungsbearbeitung einhalten und beim Schreiben leise mitsprechen und gibt ggf. korrigierende Rückmeldungen. Gemäß der Enter-Methode richtet die Lehrkraft ihren Fokus auf die Detektion erwünschter Verhaltensweisen, z. B. demonstrierte Methodenkompetenz aus. Falls die Lehrkraft ein Verhalten beobachtet, welches sie positiv hervorheben möchte, informiert sie den LW (Lichtwächter). Der LW lässt dem entsprechenden Kind die Rückmeldung in Form eines beschreibenden Lobes zukommen.

#### Durchführung von Abschlussdiktionen:

Die Bearbeitung der inTex-Übungen stellt einen wesentlichen Bestandteil des ABS 7 dar. Außerdem fällt die Durchführung von Abschlussdiktionen in diesen Teil des Trainings. Diese Tests werden jeweils durchgeführt, wenn geprüft werden soll, ob ein Kind über eine ausreichende Sicherheit im Hinblick auf die trainierte Kompetenz verfügt und deswegen mit der Bearbeitung seines nächsten Lernziels beginnen soll. Daher sollten sie erst dann durchgeführt werden, wenn drei oder mehr inTex-Übungen mit mindestens 9 Punkten bearbeitet worden sind. Es handelt sich hierbei um auf die jeweiligen Lernziele abgestimmte Diktate, in denen die aktuell trainierten Rechtschreibstrategien besonders häufig angewendet werden müssen. Diese Diktate können dem Kind entweder von der Lehrkraft oder einem Mitschüler, der über die entsprechende Vorlesekompetenz verfügt, diktiert werden. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass sich das Kind den Text von einem MP3-Player, Mobiltelefon oder Tablet vorlesen lässt.

#### Unabhängig davon, wer den Text letztlich diktiert, ist das Vorgehen dabei wie folgt:

1. Die Lehrkraft druckt das zum aktuellen Lernziel gehörende Diktat sowie das linierte Schreibpapier aus. Alternativ lädt sie die entsprechende Datei auf das vorhandene Abspielgerät.
2. Das Kind erhält das linierte Schreibpapier im Format DIN-A4 quer. Die Lehrkraft erklärt dem Kind, dass es immer in der nächsten Zeile weiterschreiben soll, sobald sie „nächste Zeile“ sagt.
3. Die Lehrkraft liest das Diktat im Ganzen vor und klärt anschließend ab, ob das Kind die Bedeutungen aller Wörter (nicht deren Schreibweise) kennt und bespricht ggf. die unklaren Wortbedeutungen. Im Fall der Audiodiktate weist die Lehrkraft das Kind an, zunächst den gesamten Text in voller Länge



versuchen, möglichst viele Übungen in einer kurzen Zeit zu bearbeiten. Hierzu nutzen sie in der Folge „Abkürzungen“ wie die parallele Bearbeitung beider Textübungen oder die spaltenweise statt zeilenweise Bearbeitung der Generalisierungsübung. Diese Abkürzungen müssen durch eine starke Präsenz und Beobachtung durch die Lehrkraft so konsequent wie möglich verhindert werden, damit sich die Kinder intensiv mit den Aufgaben auseinandersetzen. Ein Hinweis auf den Fokus der Aufgabenbearbeitung – nämlich die Genauigkeit - kann in solchen Fällen hilfreich sein.

„Schummeln“ und der Umgang damit: Von diesen Abkürzungen zu unterscheiden ist das „Schummeln“. Unter Schummeln wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass Kinder die Informationen, die für die Selbstevaluation zur Verfügung gestellt werden, nutzen, um eine höhere Punktzahl zu erreichen. Sobald dieses Verhalten beobachtet wird, sollte die Lehrkraft sofort ein Gespräch unter vier Augen anknüpfen oder, falls möglich, dieses direkt mit dem Kind führen. In diesem Gespräch weist sie das Kind darauf hin, dass es sich mit einem solchen Verhalten nur selbst betrüge und spätestens im Abschlussdiktat auffallen würde, dass das aktuelle Lernziel in Wahrheit noch nicht erreicht wurde. So wird an die Eigenverantwortung des Kindes appelliert.

Wahrgenommene Redundanz der Aufgaben durch die Kinder: Kinder äußern sich teilweise kritisch darüber, dass sie immer dieselben Arten von Übungen bearbeiten sollen. Da sie in der Regel die komplexen Gründe für die Verwendung nur einer Übungsart nicht nachvollziehen können, kann stattdessen am Beispiel des Hanteltrainings erklärt werden, dass auch dort immer die gleiche Bewegung mit derselben Hantel gemacht werden müsse, um „richtige Muskeln zu bekommen.“

Umgang mit der Bitte um Hilfestellungen: Im Umgang mit der von Kindern geäußerten Bitte um Hilfestellungen sollten zunächst drei Situationen unterschieden werden:

1) Fertigkeiten zur Lösung sind vorhanden: Wenn die Lehrkraft den Eindruck hat, dass das Kind das Problem grundsätzlich alleine lösen könnte, auch wenn dies viel Zeit in Anspruch nähme, sollte die Lehrkraft das Kind nicht unterstützen. Stattdessen sollte sie das Kind an seine Wahlmöglichkeiten erinnern, eine Pause zu machen oder das Übungsheft mit reduzierter Punktzahl abzugeben.

2) Überforderung des Kindes: Kommt die Lehrkraft zu der Auffassung, dass ein Kind mit der Bearbeitung einer bestimmten Rechtschreibstrategie überfordert ist, sollte überprüft werden, ob eine Anpassung des aktuellen Lernziels erforderlich ist.

3) Mangelnde Methodenkompetenz des Kindes: Ist die Situation hingegen derart, dass ein Kind noch nicht versteht, wie eine Aufgabe bearbeitet werden soll, also nicht über die erforderliche Methodenkompetenz verfügt, sollte die Lehrkraft das Kind umfassend unterstützen.

Umgang mit Fehlern: Schließlich stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte damit umgehen sollen, wenn sie beobachten, dass die Kinder während der Bearbeitung ihrer Übungen Fehler machen.

Auch hier sollten die Arten der Fehler unterschieden werden:

anzuhören und unbekannte Begriffe zu notieren, um diese anschließend mit ihr zu klären.

4. Anschließend diktiert die Lehrkraft Zeile für Zeile. Den Wechsel zu einer neuen Zeile kündigt sie mit den Worten „nächste Zeile“ an. Dabei diktiert sie die Wörter in möglichst normaler Aussprache, also weder syllabierend, noch übertrieben deutlich. Da mit diesem Verfahren möglichst die maximale Leistungsfähigkeit des Kindes getestet werden soll, richtet sich die Diktiergeschwindigkeit nach den Anforderungen des jeweiligen Kindes. Im Fall der Verwendung der Audiodiktate entscheidet das Kind daher selbst über die Häufigkeit von Wiederholungen. Jeder Track entspricht hierbei einer Zeile.

5. Die Lehrkraft achtet darauf, dass das Kind die Zeilenumbrüche einhält. Satzzeichen können, müssen aber nicht mitdiktiert werden.

6. Wenn die Lehrkraft am Ende des Textes angekommen ist, soll das Kind den Schreibstift weglegen und zur Korrektur einen anderen Stift (Korrekturstift) zur Hand nehmen.

7. Nun liest die Lehrkraft den Text erneut im Ganzen vor. Dabei überprüft das Kind, ob es beim Schreiben Wörter oder Satzteile vergessen hat oder versehentlich Wörter gegen andere ausgetauscht hat. Bei Verwendung der Audiodiktate gibt das Kind das Abspielgerät nach diesem Schritt an die Lehrkraft ab.

8. Abschließend erhält das Kind die Gelegenheit, eigene Korrekturen mit seinem Korrekturstift vorzunehmen. Über die Dauer der Korrekturphase entscheidet das Kind. Allerdings berät die Lehrkraft das Kind in die Richtung, sich umfassend Zeit hierfür zu nehmen.

#### Auswertung der Diktate

Um die Auswertung der Abschlussdiktate zu erleichtern, wurde ein ökonomisches Verfahren entwickelt (vgl. Auswertungsbogen). Alle Fehler, die nicht zur aktuell getesteten Rechtschreibstrategie gehören, können bei der Auswertung ignoriert werden, wenn lediglich das Ausmaß der Zielerreichung des aktuellen Lernziels überprüft werden soll. Soll dieser Abschlusstest hingegen auch zur Identifikation weiterer Lernziele des Kindes genutzt werden, können die anderen Fehler selbstverständlich nicht unberücksichtigt bleiben.

Verständlichkeit des Testergebnisses: Die Auswertung ergibt einen Punktwert zwischen 0 (= Kompetenz nicht vorhanden) und 10 (Kompetenz gilt als gesichert), der gleichzeitig als prozentuale Angabe der Kompetenzerreichung interpretiert werden kann, indem er 10 multipliziert wird. Das Ausmaß der Automatisierung sollte bei der Interpretation der erreichten Punktzahl berücksichtigt werden.

#### Gelingensbedingungen

Bekannte Herausforderungen bei der Arbeit mit den inTex-Übungen

Die genaue Einhaltung der Abläufe durch die Kinder: Die größte Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, die Kinder zu einer genauen Einhaltung der Abläufe anzuleiten. Eine Besonderheit der inTex-Übungen besteht darin, dass es weniger um das Ergebnis, sondern vielmehr um den Prozess der Aufgabenbearbeitung an sich geht. Kinder erweisen sich allerdings häufig als „Effizienzexperten“ und

-23-

1) Mangelnde Methodenkompetenz: Handelt es sich um Fehler, die auf mangelnde Methodenkompetenz zurückzuführen sind, sollte die Lehrkraft eine korrigierende Rückmeldung geben.

2) Fertigkeiten zur Lösung sind vorhanden: Handelt es sich hingegen um einen Fehler, der auf Unsicherheiten bei der aktuell trainierten Rechtschreibstrategie hinweist, sollte die Lehrkraft keine Rückmeldung geben, da das Kind eine Rückmeldung darüber im Zuge der Selbstevaluation erhält.

3) Unsicherheiten bei anderen Rechtschreibstrategien: Handelt es sich schließlich um einen Fehler, der auf Unsicherheiten bei anderen Rechtschreibstrategien hindeutet, sollte die Lehrkraft dem Kind ebenfalls keine Rückmeldung darüber geben. In diesem Fall kann sie das Kind jedoch bitten, nach der Bearbeitung der Übung das fehlerhafte Wort erneut korrekt abzuschreiben.

**Die eigenständige Korrekturphase:**  
Manche Kinder scheinen wenig Interesse an einer Korrektur des eigenen Diktats während der Korrekturphase zu haben bzw. möchten möglichst schnell fertig werden. Die Wichtigkeit der eigenständigen Korrektur sollte im Rahmen eines Beratungsgesprächs betont werden. In jedem Fall wird dazu geraten, die Entscheidung der Kinder zu akzeptieren und sie eigene Erfahrungen sammeln zu lassen.

**Hintergründe und Ziele**  
*Gründe für die Reduzierung auf eine einzige Übungsform*  
Definiertheit des Lernziels: Die Übungen sind nach einem definierten und klar umschriebenen Lernziel ausgerichtet und das Ausmaß der Zielerreichung ist durch die Abschlussdikate messbar.  
*Identifikation mit dem Lernziel:* Gemeinsam mit Rahmenbedingungen wie der Sicherstellung des Lernzielbewusstseins und der öffentlichen Bekanntgabe des eigenen Lernziels führen die personalisierten inTex-Übungen außerdem dazu, dass die Kinder das vorgegebene Lernziel als ihr eigenes übernehmen.  
*Strategieautomatisierung:* Die inTex-Übungen ermöglichen, dass Arbeitsschritte und Lösungsstrategien, das heißt die aktuell trainierte Rechtschreibstrategie, innerhalb kurzer Zeit mehrfach hintereinander angewendet werden.

-24-

**Generalisierung:** Die inTex-Übungen stellen neue Situationen (neue Wörter) zur Verfügung, in denen die erworbenen Strategien und Automatismen angewendet werden können.

**Selbstevaluation**  
**Einhalten eines festen Ablaufs**  
**Abschlussdikate**  
**Individuelle Lernziele und der Lernweg**  
**Keine Vergleichbarkeit mit Prüfungen im Regelunterricht**  
**Verwendung eines besonderen Korrekturstifts**

**Generalisierung:** Die inTex-Übungen stellen neue Situationen (neue Wörter) zur Verfügung, in denen die erworbenen Strategien und Automatismen angewendet werden können.

**Selbstevaluation:** Die jeweilige anschließende Ermittlung der erreichten Punktzahlen stellt eine regelmäßige Rückmeldung für die Kinder über ihre aktuelle Leistungsentwicklung dar. Diese Form der Evaluation erhöht die wahrgenommene Kontrolle und Verantwortung der Kinder, indem sie die Aufgaben selbst korrigieren. **Einhalten eines festen Ablaufs:** Die inTex-Übungen sollen eine genaue Orientierung bieten, weil feste Abfolgen gerade für leistungsschwächere Kinder wichtig sind. Dass die Bearbeitungsreihenfolge beispielsweise innerhalb der Korrekturübung von der Bearbeitungsreihenfolge der Entscheidungsübung abweicht hat den Grund, dass der Gesamtprozess des „Fehler-entdeckens“ → „Fehler-markierens“ → „Fehler-berichtigens“ nicht zergliedert werden soll, sondern als Gesamtablauf automatisiert werden muss.

**Abschlussdikate**  
**Individuelle Lernziele und der Lernweg:** Im Rahmen der individuellen Förderplanung werden für jedes Kind individuelle Lernziele festgelegt und als Lernweg in eine festgelegte Reihenfolge gebracht. Grundlage für die Förderplanung ist eine qualitative Analyse der individuellen Rechtschreibkompetenzen mithilfe des STATE-S. Das Tempo der Förderung wird an das Kind angepasst, indem jedes Kind genau so lange an seinem aktuellen Lernziel arbeitet, bis es diese Kompetenz sicher erworben hat. Die Abschlussdikate stellen hierbei einen wichtigen Teil des Leistungsrückmeldesystems dar.

**Keine Vergleichbarkeit mit Prüfungen im Regelunterricht:** Allerdings ist keine Vergleichbarkeit mit Prüfungen im Regelunterricht gegeben, weil die Abschlussdikate immer nur die aktuell geübte Kompetenz der Kinder berücksichtigen, während in anderen Situationen sämtliche bereits gelernte Regeln angewendet werden müssen.

**Verwendung eines besonderen Korrekturstifts:** Durch die Verwendung eines speziellen Korrekturstifts in einer anderen Farbe können die Korrekturen während und nach dem Schreiben voneinander unterschieden und so Rückschlüsse auf den Automatisierungsgrad verschiedener Rechtschreibstrategien gezogen werden.



-26-

Kooperation

b) Kooperation: Wie kooperativ haben sich die anderen Kinder verhalten? Haben sie an den verschiedenen Stellen die Auskünfte erteilt, die sie erteilen sollten? Haben sie nach der Bearbeitung der Hefte ihre erreichten Punktzahlen ohne Erinnerung mitgeteilt? Wurde in ABS 5 während des Wartens bis die Kinder ihre Werte dem M mitteilen konnten, gedrängt? Ebenso wie beim RCH und dem LW sollten sowohl positive als auch negative Beobachtungen mitgeteilt werden und daraus Hinweise für die kommende Förderstunde abgeleitet werden. Auch für den M gilt, dass im Fall von positiven Rückmeldungen die Namen der Kinder erwähnt werden sollen, während diese im Fall von negativen Rückmeldungen nicht benannt werden dürfen.

*Gelingsbedingungen*

Die Aufgabe, die Förderstunde im Hinblick auf spezifische Fragestellungen zu analysieren und aus den Ergebnissen konstruktive Hinweise für die kommende Förderstunde abzuleiten, stellt selbst für Erwachsene eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe dar. In der Regel benötigen die Kinder daher starke Unterstützung durch die Lehrkraft.

Diese Unterstützung kann auf vier Ebenen stattfinden:

1. Unterstützung während der Stunde bei der Beobachtung von Ereignissen  
Damit die Kinder in ABS 8 Rückmeldungen geben können, müssen sie während der Förderstunde entsprechende Situationen registriert und memoriert haben. Die Lehrkraft unterstützt die Rolleninhaber, indem sie sie während der Stunde auf entsprechende Situationen hinweist und sie in ABS 8 ggf. daran erinnert.
2. Unterstützung bei der Auswahl von erwähnenswerten Ereignissen  
Die Lehrkraft behält im Blick, dass ausreichend positive Berichte mitgeteilt werden. Insbesondere, wenn ein Rolleninhaber während einer Stunde kaum etwas zu tun hatte, weil es bspw. keine Störungen oder Regelabweichungen gegeben hat, geben sie häufig an, nichts berichten zu können. Die Lehrkraft sollte das Kind in diesem Fall auffordern, diese Information, dass sich bspw. alle Kinder permanent an die Lichtregel gehalten haben, in Form eines positiven Berichts zu formulieren.
3. Unterstützung bei der Formulierung der Rückmeldung und der konstruktiven Hinweise  
Sowohl die angemessene Formulierung von Rückmeldungen als auch die Ableitung von konstruktiven Hinweisen ist für Kinder herausfordernd. Gerade bei kritischen Rückmeldungen sollte die Lehrkraft das Kind dabei unterstützen, Formulierungen zu finden, die sachlich und beschreibend sind (z. B. „Ich habe wahrgenommen, dass es heute lauter in der Klasse war als es sein sollte, weil verschiedene Kinder während der Arbeitsphase miteinander geredet haben.“). Im Hinblick auf die Ableitung und Formulierung konstruktiver Hinweise sollte die Lehrkraft das Kind durch Fragen anleiten, angemessene Ausdrucksweisen zu finden (z. B. „Was genau soll beim nächsten Mal anders gemacht werden?“). Für Kinder kann es eine Hilfestellung darstellen, wenn sie alle konstruktiven Hinweise mit den Worten „Beim nächsten

-25-

Phase 3 (ABS 8 bis 12)

ABS 8 – Wie war es heute? – RCH, LW und M berichten Materialien

Beschreibung

Konstruktive Nachbereitung der aktuellen Förderstunde

Bericht der drei Rolleninhaber und Konsequenzen für die folgende Förderstunde

Bericht des Ruhechefs (RCH)

Bericht des Lichtwächters (LW)

Bericht des Managers (M) in Bezug auf verschiedene Dimensionen Zeit und Struktur

Phase 3 (ABS 8 bis 12)

ABS 8 – Wie war es heute? – RCH, LW, M berichten Materialien

keine Beschreibung

Nachdem die Kinder in ABS 7 an ihren individuellen Lernzielen gearbeitet haben, wird mit ABS 8 die dritte und damit letzte Phase der Förderstunde eingeleitet. Die aktuelle Förderstunde wird mit dem gedanklichen Blick auf die nächste Förderstunde konstruktiv nachbereitet. Konkret berichten in ABS 8 die drei Rolleninhaber, wie die Stunde aus der spezifischen Perspektive ihrer Rolle verlaufen ist und ob sich daraus Konsequenzen für die kommende Förderstunde ergeben. Die Reihenfolge der Berichte wird von der Lehrkraft festgelegt. Gegebenenfalls unterstützt die Lehrkraft die Rolleninhaber, indem sie ihnen vor dem Hintergrund der eigenen Beobachtungen und Erinnerungen gezielte Fragen stellt. Der Ruhechef (RCH) berichtet sowohl über die Lernatmosphäre während der Stunde als auch darüber, wie die Methode der stummen Aufforderung von der Lerngruppe umgesetzt worden ist. Falls es Störungen gegeben hat, soll der RCH von diesen berichten, ohne dabei Namen zu nennen (z. B. „Dann ist ein Kind extra laut aufgestanden.“). In diesen Fällen ist der RCH aufgefordert, einen konstruktiven Hinweis für die kommende Förderstunde zu formulieren (z. B. „Es wäre wichtig, beim nächsten Mal leise aufzustehen.“). Dabei kann er von der Lehrkraft unterstützt werden. Der RCH soll jedoch auch positive oder ausgebliebene negative Ereignisse erwähnen. Dazu zählt bspw., wenn die Methode der stummen Aufforderung einmal gut funktioniert hat, kein Kind beleidigt worden ist oder die Arbeitsatmosphäre im Allgemeinen gut gewesen ist. In diesen Fällen sollen die Namen der Kinder benannt werden.

Der Lichtwächter (LW) berichtet insbesondere, wie gut die Lichtregel eingehalten worden ist. Darüber hinaus erwähnt der LW, wenn er im Verlauf der Stunde beobachtet hat, dass ein anderes Kind versucht hat, das Lernlicht zu verstellen oder häufig auf den Zähler geschaut hat, obwohl dies nicht gestattet ist. Wie oben beschrieben, soll der LW dabei jedoch keine Namen nennen. Besonders im Fall von negativen Rückmeldungen sollte immer ein entsprechender konstruktiver Hinweis für die nächste Stunde formuliert werden. Auch der LW soll über positive oder ausgebliebene negative Ereignisse berichten.

Beispiele:

- allgemein gute Regelinhaltung der Gruppe
- die Benennung ganz bestimmter Kinder handeln, die sich im Hinblick auf die Lichtregel vorbildlich verhalten haben.

Da der Anlass in diesem Fall eine positive Rückmeldung ist, darf und soll der LW die entsprechenden Kinder benennen.

Der Manager (M) gibt eine Rückmeldung dazu, wie die Stunde aus seiner speziellen Perspektive verlaufen ist. Aus dieser Sicht sind zwei Dimensionen besonders relevant:

- a) Zeit und Struktur: Konnten alle Ablaufschritte in der richtigen Reihenfolge durchgeführt werden? Gab es in einem ABS vermeidbare Verzögerungen?

-28-

**Hintergründe und Ziele**

Fertigkeit, konstruktive Kritik zu üben, trainieren  
Erhöhung bzw. Aufrechterhaltung der Attraktivität der sozialen Rollen und ihre Verfestigung

Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas

**Hintergründe und Ziele**

Mit ABS 8 werden verschiedene Ziele verfolgt.

Die Fertigkeit, konstruktive Kritik zu üben, wird in ABS 8 fordert trainiert und als Maßnahme der Steigerung sozialer Kompetenzen wirksam.

Erhöhung bzw. Aufrechterhaltung der Attraktivität der sozialen Rollen und ihre Verfestigung.

Die Rolleninhaber sollten von der Gruppe und der Lehrkraft positiv wahrgenommen werden und jede soziale Rolle muss von den anderen Kindern ernst genommen werden. Indem die Rolleninhaber offiziell aufgefördert sind, zu der aktuellen Förderstunde Stellung zu beziehen, wird ihnen deutlich signalisiert, dass ihre Meinungen und ihre Beobachtungen als wertvoll betrachtet und ernst genommen werden. Außerdem werden die Rollen weiter verfestigt, weil wichtige Hinweise für deren Ausübung in der nächsten Stunde gegeben werden.

Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas: Vor allem positive Beobachtungen, die von den Rolleninhabern rückgemeldet werden, führen zu einer Grundstimmung, in der eine konstruktive Verarbeitung der kritischen Rückmeldungen möglich ist.

-27-

**4) Unterstützung bei der Vermeidung von Konflikten**

„Mol...“ beginnen müssen, weil dadurch eine konstruktive Formulierung beinahe erzwingen wird.

**4 Unterstützung bei der Vermeidung von Konflikten**

Die Rückmeldung von kritischen Berichten birgt Konfliktpotenziale, obwohl die Wahrscheinlichkeit der Konfliktentstehung reduziert wird, indem die Namen der „Verursacher“ nicht genannt werden dürfen. Sollte trotzdem Uneinigkeit entstehen, ist zunächst Sorge dafür zu tragen, dass der Rolleninhaber nicht in diesen Konflikt verwickelt wird. In diesen Situationen ist die Unterstützung des Kindes durch die Lehrkraft elementar. Die Lehrkraft sollte solche Debatten sofort unterbrechen und gegebenenfalls auf den nächsten Ablaufschritt verweisen, in dem die Rolleninhaber von der Lehrkraft eine Rückmeldung zu ihrer Rollenausübung erhalten (z. B. „Unsere Lichtwächterin hat die Situation so in ihrer Erinnerung. Du hast sie dagegen anders in Erinnerung. Aber der Bericht der Lichtwächterin steht jetzt nicht zur Diskussion. Wenn du dich ungerecht behandelt fühlst, kannst du mir das gleich im nächsten Schritt mitteilen und ich überlege dann, wie ich damit umgehen werde.“). Auf diese Weise wird der Rolleninhaber vor der Kritik der anderen geschützt, ohne diese aus den Augen zu verlieren.

Es können Situationen entstehen, in denen sich die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrkraft deutlich von denen der Rolleninhaber unterscheiden. Dies wäre bspw. der Fall, wenn der RCH berichtet, dass in der aktuellen Förderstunde eine ausgezeichnete Arbeitsatmosphäre vorgeherrscht habe, während die Lehrkraft zahlreiche Situationen beobachtet hat, in denen es deutlich zu laut gewesen ist. Die Lehrkraft sollte in einer solchen Situation mitteilen, dass sie die Stunde anders wahrgenommen habe und anschließend ihre eigenen Erinnerungen möglichst konkret schildern (z. B. „In meiner Erinnerung haben viele Kinder miteinander geredet, als ihr eure Zeitwerte abgeholt habt, obwohl in der Zeit Ruhe herrschen sollte. Das ist meine Einschätzung, aber jeder nimmt Situationen unterschiedlich wahr.“). Dabei macht sie jedoch auch deutlich, dass ihre Einschätzung nicht richtiger ist als die des RCH, sondern vermittelt, dass jeder eine Situation unterschiedlich wahrnimmt. Wichtig ist, dass keine Diskussion darüber stattfindet, welche Einschätzung zutreffender ist.



**-30-**

**Hintergründe und Ziele**

Kontinuierliche Verbesserung der Rollenausübung. Indem die Lehrkraft regelmäßig konstruktive Hinweise zur Optimierung gibt, wird das Aufgabenprofil und die Art und Weise, mit der diesen Aufgaben bearbeitet werden sollen, zunehmend transparenter und von den Kindern verinnerlicht.

Warum nur die Lehrkraft direkte Rückmeldungen zur Rollenausübung gibt: Die Bewertung der Rollenausübung und das Kommunizieren konstruktiver Hinweise für eine verbesserte Rollenausübung ist allein Aufgabe der Lehrkraft, um ihre Rolle zu stärken. Außerdem werden so Konflikte zwischen den Kindern vermieden, weil die Lehrkraft die Kontrolle über die Rückmeldungen behält.

Ergänzende Hinweise zur Rückmeldung in Form einer Note: Um die Noten zu einer konstruktiven Rückmeldung zu machen, die nicht lediglich den Ist-Zustand beschreibt, informiert die Lehrkraft die Kinder darüber, was sie verändern müssten, um die nächstbessere Note zu erreichen. Die Note ergänzt demnach die ausführliche qualitative Rückmeldung für die Kinder.

**-29-**

**ABS 9 - Was haben Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M) gut gemacht?**

**Materialien**

Bggf. Stundenprotokoll

**Beschreibung**

Während die drei Rolleninhaber in ABS 8 berichten, wie die aktuelle Förderstunde aus ihrer spezifischen Perspektive verlaufen ist, erhalten sie im neunten Ablaufschritt nun selbst nacheinander von der Lehrkraft Rückmeldungen zu ihrer Rollenausübung. Sie beschreiben dabei ihre Eindrücke und Beobachtungen möglichst konkret, hebt positive Beobachtungen in Form des beschreibenden Lobens hervor und übt ggf. konstruktive Kritik, indem sie konkrete Hinweise zur Verbesserung der Rollenausübung gibt.

Optional dürfen auch andere Kinder der Lehrkraft (wichtig: d. h. nicht direkt dem Rolleninhaber) im Anschluss an die Rückmeldung durch die Lehrkraft ihre eigenen positiven und negativen Beobachtungen mitteilen. Dieser Schritt wird nur dann durchgeführt, wenn die Initiative von einem oder mehreren Kindern ausgeht. Zumeist ist dies der Fall, wenn sich ein oder mehrere Kinder während der Förderstunde vom Rolleninhaber ungerecht behandelt gefühlt haben. In diesen Situationen hört sich die Lehrkraft die Berichte an und entscheidet anschließend, wie sie damit umgehen möchte. So ist es bspw. möglich, diese Informationen lediglich zur Kenntnis zu nehmen und nichts weiter zu unternehmen (z. B. „Ok, ich habe jetzt verstanden, dass du dich in dieser Situation ungerecht behandelt gefühlt hast.“). Demgegenüber kann sie jedoch auch zu der Entscheidung gelangen, dass eine Aufklärung der Situation sinnvoll ist. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sie selbst der alleinige Gesprächspartner des Kindes, welches die Beschwerde hervorgebracht hat, ist, und nicht der bewertete Rolleninhaber. Nach diesem Schritt vergibt die Lehrkraft eine Note für die Qualität der Rollenausübung und diese wird vom M im Stundenprotokoll in der achten Spalte notiert. Diese Note muss zu der vorausgegangen qualitativen verbalen Bewertung passen. Im Anschluss an die Kommunikation der Note informiert die Lehrkraft das Kind darüber, welche konkreten Verbesserungen hinsichtlich der Rollenausübung erforderlich wären, um die nächstbessere Note zu erreichen. Den drei Rolleninhabern wird erst im ABS 12 öffentlich für ihr Engagement gedankt, was gleichzeitig als Entlassung aus ihren Rollen fungiert.

**Gelingensbedingungen**

Damit die langfristigen Ziele, die mit ABS 9 verbunden sind, möglichst gut erreicht werden können, sollten diese beschriebenen Regeln und Vorgaben genau in der hier vorgegebenen Form umgesetzt und eingehalten werden. Dazu zählt insbesondere, dass der Fokus bei der Bewertung der Rollenausübung auf gelungene Handlungen und angemessenes bzw. erwünschtes Verhalten gelegt wird, ohne dabei noch unfähiges Verhalten zu ignorieren. Weiterhin sollte die Lehrkraft regelmäßig betonen, dass sie nicht das Kind selbst, sondern die Art der Rollenausübung bewertet.

**-29-**

**ABS 9 - Was haben Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M) gut gemacht?**

**Materialien**

Bggf. Stundenprotokoll

**Beschreibung**

Während die drei Rolleninhaber in ABS 8 berichten, wie die aktuelle Förderstunde aus ihrer spezifischen Perspektive verlaufen ist, erhalten sie im neunten Ablaufschritt nun selbst nacheinander von der Lehrkraft Rückmeldungen zu ihrer Rollenausübung. Sie beschreiben dabei ihre Eindrücke und Beobachtungen möglichst konkret, hebt positive Beobachtungen in Form des beschreibenden Lobens hervor und übt ggf. konstruktive Kritik, indem sie konkrete Hinweise zur Verbesserung der Rollenausübung gibt.

Optional dürfen auch andere Kinder der Lehrkraft (wichtig: d. h. nicht direkt dem Rolleninhaber) im Anschluss an die Rückmeldung durch die Lehrkraft ihre eigenen positiven und negativen Beobachtungen mitteilen. Dieser Schritt wird nur dann durchgeführt, wenn die Initiative von einem oder mehreren Kindern ausgeht. Zumeist ist dies der Fall, wenn sich ein oder mehrere Kinder während der Förderstunde vom Rolleninhaber ungerecht behandelt gefühlt haben. In diesen Situationen hört sich die Lehrkraft die Berichte an und entscheidet anschließend, wie sie damit umgehen möchte. So ist es bspw. möglich, diese Informationen lediglich zur Kenntnis zu nehmen und nichts weiter zu unternehmen (z. B. „Ok, ich habe jetzt verstanden, dass du dich in dieser Situation ungerecht behandelt gefühlt hast.“). Demgegenüber kann sie jedoch auch zu der Entscheidung gelangen, dass eine Aufklärung der Situation sinnvoll ist. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sie selbst der alleinige Gesprächspartner des Kindes, welches die Beschwerde hervorgebracht hat, ist, und nicht der bewertete Rolleninhaber. Nach diesem Schritt vergibt die Lehrkraft eine Note für die Qualität der Rollenausübung und diese wird vom M im Stundenprotokoll in der achten Spalte notiert. Diese Note muss zu der vorausgegangen qualitativen verbalen Bewertung passen. Im Anschluss an die Kommunikation der Note informiert die Lehrkraft das Kind darüber, welche konkreten Verbesserungen hinsichtlich der Rollenausübung erforderlich wären, um die nächstbessere Note zu erreichen. Den drei Rolleninhabern wird erst im ABS 12 öffentlich für ihr Engagement gedankt, was gleichzeitig als Entlassung aus ihren Rollen fungiert.

**Gelingensbedingungen**

Damit die langfristigen Ziele, die mit ABS 9 verbunden sind, möglichst gut erreicht werden können, sollten diese beschriebenen Regeln und Vorgaben genau in der hier vorgegebenen Form umgesetzt und eingehalten werden. Dazu zählt insbesondere, dass der Fokus bei der Bewertung der Rollenausübung auf gelungene Handlungen und angemessenes bzw. erwünschtes Verhalten gelegt wird, ohne dabei noch unfähiges Verhalten zu ignorieren. Weiterhin sollte die Lehrkraft regelmäßig betonen, dass sie nicht das Kind selbst, sondern die Art der Rollenausübung bewertet.

**-29-**

**ABS 9 - Was haben Ruhechef (RCH), Lichtwächter (LW) und Manager (M) gut gemacht?**

**Materialien**

Bggf. Stundenprotokoll

**Beschreibung**

Während die drei Rolleninhaber in ABS 8 berichten, wie die aktuelle Förderstunde aus ihrer spezifischen Perspektive verlaufen ist, erhalten sie im neunten Ablaufschritt nun selbst nacheinander von der Lehrkraft Rückmeldungen zu ihrer Rollenausübung. Sie beschreiben dabei ihre Eindrücke und Beobachtungen möglichst konkret, hebt positive Beobachtungen in Form des beschreibenden Lobens hervor und übt ggf. konstruktive Kritik, indem sie konkrete Hinweise zur Verbesserung der Rollenausübung gibt.

Optional dürfen auch andere Kinder der Lehrkraft (wichtig: d. h. nicht direkt dem Rolleninhaber) im Anschluss an die Rückmeldung durch die Lehrkraft ihre eigenen positiven und negativen Beobachtungen mitteilen. Dieser Schritt wird nur dann durchgeführt, wenn die Initiative von einem oder mehreren Kindern ausgeht. Zumeist ist dies der Fall, wenn sich ein oder mehrere Kinder während der Förderstunde vom Rolleninhaber ungerecht behandelt gefühlt haben. In diesen Situationen hört sich die Lehrkraft die Berichte an und entscheidet anschließend, wie sie damit umgehen möchte. So ist es bspw. möglich, diese Informationen lediglich zur Kenntnis zu nehmen und nichts weiter zu unternehmen (z. B. „Ok, ich habe jetzt verstanden, dass du dich in dieser Situation ungerecht behandelt gefühlt hast.“). Demgegenüber kann sie jedoch auch zu der Entscheidung gelangen, dass eine Aufklärung der Situation sinnvoll ist. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sie selbst der alleinige Gesprächspartner des Kindes, welches die Beschwerde hervorgebracht hat, ist, und nicht der bewertete Rolleninhaber. Nach diesem Schritt vergibt die Lehrkraft eine Note für die Qualität der Rollenausübung und diese wird vom M im Stundenprotokoll in der achten Spalte notiert. Diese Note muss zu der vorausgegangen qualitativen verbalen Bewertung passen. Im Anschluss an die Kommunikation der Note informiert die Lehrkraft das Kind darüber, welche konkreten Verbesserungen hinsichtlich der Rollenausübung erforderlich wären, um die nächstbessere Note zu erreichen. Den drei Rolleninhabern wird erst im ABS 12 öffentlich für ihr Engagement gedankt, was gleichzeitig als Entlassung aus ihren Rollen fungiert.

**Gelingensbedingungen**

Damit die langfristigen Ziele, die mit ABS 9 verbunden sind, möglichst gut erreicht werden können, sollten diese beschriebenen Regeln und Vorgaben genau in der hier vorgegebenen Form umgesetzt und eingehalten werden. Dazu zählt insbesondere, dass der Fokus bei der Bewertung der Rollenausübung auf gelungene Handlungen und angemessenes bzw. erwünschtes Verhalten gelegt wird, ohne dabei noch unfähiges Verhalten zu ignorieren. Weiterhin sollte die Lehrkraft regelmäßig betonen, dass sie nicht das Kind selbst, sondern die Art der Rollenausübung bewertet.

<p style="text-align: center;"><b>-31-</b></p> <p><b>ABS 10 – Wie viel hast du heute gearbeitet?</b> Materialien</p> <p><b>Beschreibung</b> Ermitteln der erreichten Arbeitszeiten der Kinder, indem der LW reihum die Werte von der Lernlichtern abliest</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b> Vorbeugen von Unruhe in der Fördergruppe</p> <p>Wenn Kinder ihren Zeitwert vergessen</p>	<p><b>ABS 10 - Wie viel hast du heute gearbeitet?</b></p> <p><b>Materialien</b> Hammer Lerntafel (HAMLET), Stundenprotokoll</p> <p><b>Beschreibung</b> In ABS 10 werden die erreichten Arbeitszeiten der Kinder ermittelt. Dazu liest der LW reihum die Werte von den Lernlichtern (An?ja)s ab. Dafür dreht er die Apparatur um, und liest den Wert ab, den der Minutenzeiger anzeigt. In den seltenen Fällen, in denen ein Kind mehr als 60 Minuten gearbeitet hat, werden 60 Minuten zu dem angezeigten Wert hinzuaddiert. Daraufhin geht dieses Kind ruhig zu seiner Lerntafel und schiebt den entsprechenden Magneten auf den erreichten Wert. Danach geht es zum M, teilt diesem die eigene erreichte Arbeitszeit mit und setzt sich wieder auf seinen Platz. Der M notiert diesen Wert im Stundenprotokoll. Diese Prozesse müssen nicht streng nacheinander ablaufen, d. h. der LW muss nicht warten bis ein Kind seinen Wert an der Lerntafel eingestellt, dem M mitgeteilt und sich wieder hingesetzt hat, bevor er die „An?ja“ des nächsten Kindes abliest. Es ist aber wichtig, dass Ruhe herrscht und keine Hektik entsteht. Deswegen sollen die Kinder in dieser Phase nicht miteinander sprechen. Die Rolleninhaber sind von dieser Regel ausgenommen. ABS 10 ist beendet, wenn der M die Werte aller Schüler im Stundenprotokoll dokumentiert hat.</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b> Vorbeugen von Unruhe in der Fördergruppe:</p> <p>Nachdem alle Kinder ihre Werte dem M mitgeteilt haben, kann eine Unruhe in der Fördergruppe entstehen, weil ABS 10 von den Kindern häufig als Höhepunkt und Abschluss der Förderstunde aufgefasst wird. Um diese Unruhe zu verhindern, sollten die Lehrkräfte einerseits darauf achten, dass sich die Kinder wieder leise an ihre Plätze begeben, nachdem sie dem M ihre Werte mitgeteilt haben. Andererseits muss deutlich kommuniziert werden, dass die Stunde noch nicht vorbei ist, sondern noch zwei Ablaufschritte nachfolgen. Die Lehrkraft kann auch den M beauftragen, diese Information an die Kinder zu kommunizieren.</p> <p><b>Wenn Kinder ihren Zeitwert vergessen:</b> Außerdem kann es passieren, dass einige Kinder den Wert, der ihnen vom LW mitgeteilt worden ist, entweder nicht mitbekommen oder bereits wieder vergessen haben, wenn sie diesen an ihrer Lerntafel einstellen sollen. Um Ausreden die Grundlage zu entziehen, sollte die Regelung eingeführt werden, dass der LW in den Fällen, in denen ein Kind seinen Wert vergessen hat, diesen erneut ablesen und mitteilen soll. Die Regelung, dass nur der LW die Werte ablesen darf, sollte unbedingt bestehen bleiben. Dies hat zwei unmittelbare Konsequenzen: Einerseits wird durch die erneute Betonung der besonderen Befugnisse der LW-Rolle, ihre Attraktivität deutlich erhöht. Andererseits hören die Kinder dem LW in der Folge wirklich zu und schenken ihm ihre Aufmerksamkeit, da ein erneutes Nachfragen in der Regel als unangenehm empfunden wird.</p>
---	--

<p style="text-align: center;"><b>-32-</b></p> <p><b>Hintergründe und Ziele</b> Bewusstmachen der eigenen Lernleistung</p>	<p><b>Hintergründe und Ziele</b> Dadurch, dass die Kinder ihre erreichten Werte dem M selbst mitteilen, wird dem Kind seine eigene erreichte Lernleistung bewusst und eine innere Auseinandersetzung angeregt.</p>
--	--



-34-

Auf das Selbstkonzept bezogene Umformulierungen

-35-

ABS 11 – Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute?

Materialien

Beschreibung

Reflektieren der eigenen Zufriedenheit mit sich selbst im Hinblick auf die aktuelle Förderstunde in Form einer Schulnote

Reaktionen der Lehrkraft auf die mitgeteilte Zufriedenheit

-34-

Auf das Selbstkonzept bezogene Umformulierungen

-35-

ABS 11 – Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute?

Materialien

Beschreibung

Reflektieren der eigenen Zufriedenheit mit sich selbst im Hinblick auf die aktuelle Förderstunde in Form einer Schulnote

Reaktionen der Lehrkraft auf die mitgeteilte Zufriedenheit

**Tabelle 1. Auf das Selbstkonzept bezogene Umformulierungen**

Begründung des Kindes	mögliche Umformulierung der Lehrkraft
„Ich habe viele Übungen bearbeitet.“	„Du bist jemand, der es schafft, viele Aufgaben nacheinander zu erledigen.“
„Ich habe heute einem anderen Kind erklärt, wie die Übung geht.“	„Es ist typisch für dich, dass du anderen Kindern hilfst.“
„Ich habe mich heute immer an die Lichtregel gehalten.“	„Für dich ist es ganz selbstverständlich, dich an Regeln zu halten.“
„Ich habe heute 50 Minuten gearbeitet.“	„Du kannst sehr lange arbeiten.“
„Als es laut war, habe ich gut weitergearbeitet.“	„Du bist in der Lage, dich nicht ablenken zu lassen.“
„Obwohl ich nicht gut drauf bin, habe ich 35 Minuten gearbeitet.“	„Es gelingt dir, dich durch eine schlechte Stimmung nicht vom Arbeiten abhalten zu lassen.“

**Gelingensbedingungen**  
Die geäußerte Zufriedenheit der Kinder darf nicht kommentiert werden. Eine zentrale Gelingensbedingung besteht darin, dass die von den Kindern geäußerte Zufriedenheit von anderen Kindern nicht kommentiert werden darf. Um das Kind darin zu bestärken, sich an seiner eigenen Entwicklung zu orientieren, sollte auch die Lehrkraft selbst die Angabe des Kindes nicht öffentlich infrage stellen.  
Es können sich jedoch Situationen ergeben, in denen diese Angaben in einem gemeinsamen Gespräch angesprochen werden sollten (s. u.):

**1. Gesprächsanlass bei seltener Mitarbeit**  
Ein Gesprächsanlass liegt bspw. dann vor, wenn ein Kind regelmäßig eine hohe Zufriedenheit angibt, obwohl es selten mitarbeitet. Zwar sollte die Lehrkraft auch in einem solchen Fall dieses Verhalten zunächst über einen Zeitraum von vier oder fünf Stunden beobachten und nicht kommentieren. Wenn sich dieses Verhalten jedoch nicht verändert, ist es sinnvoll, ein persönliches Gespräch mit dem Kind zu führen. In diesem bringt die Lehrkraft ihre Verwunderung über das Verhalten zum Ausdruck (z. B. „Ich wundere mich darüber, dass du immer sehr zufrieden mit dir bist und gleichzeitig nur selten wirklich mitarbeitest.“). Erfahrungsgemäß ist es nicht zielführend, die Gründe für dieses Verhalten erforschen zu wollen (z. B. „Ich wundere mich zwar darüber und verstehe das nicht, werde das aber akzeptieren.“). Stattdessen sollte die Lehrkraft das Kind fragen, welche weitere Unterstützung es braucht, um häufiger mitarbeiten zu können (z. B. „Was ich allerdings schon wissen möchte, ist, wie ich dir dabei helfen kann, dass du häufiger mitarbeitest.“).

**ABS 11 - Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute?**

**Materialien**

**Stundenprotokoll**

**Beschreibung**

In ABS 11 reflektieren und äußern die Kinder ihre Zufriedenheit mit sich selbst im Hinblick auf die aktuelle Förderstunde. Dazu fragt die Lehrkraft die Kinder reihum, wie zufrieden sie mit ihrer heutigen Arbeit sind. Diese Zufriedenheit kann sich dabei auf unterschiedliche Dimensionen und Aspekte beziehen, z. B. die eigene Arbeitszeit, die Anzahl der bearbeiteten Übungen, die erreichten Kompetenzpunkte, die Mitarbeit trotz schlechter Stimmung und eine geringe Ablenkbarkeit durch die Sitznachbarn. Das Kind beantwortet diese Frage in Form einer Schulnote, wobei die Note „1“ einer hohen Selbstzufriedenheit und die Note „6“ einer hohen Unzufriedenheit entspricht. Der M notiert diese Angabe im Stundenprotokoll. Die Reaktion der Lehrkraft auf diese Mitteilung ist abhängig von der geäußerten Note. Handelt es sich dabei um die Noten „1“ oder „2“, fragt die Lehrkraft das Kind, worauf es stolz ist. Gibt das Kind an, dass die eigene Zufriedenheit den Noten „3“ oder „4“ entspricht, fragt die Lehrkraft das Kind, was es heute (besonders) gut gemacht habe. Antwortet das Kind hingegen mit den Noten „5“ oder „6“, wird es gefragt, was es beim nächsten Mal konkret anders machen könne, um zufriedener mit sich selbst sein zu können. Falls das Kind Schwierigkeiten hat, diese konkretisierende Nachfrage zu beantworten, kann die Lehrkraft dieses auf die Vielzahl der Selbstbewertungsdimensionen hinweisen. Bei der Auswahl der angebotenen (Un-)Zufriedenheitsursachen berücksichtigt sie dabei die eigenen Beobachtungen des Kindes während der Förderstunde. Wenn ein Kind bspw. sehr konzentriert gearbeitet und sich gut an die Lichtregel gehalten hat, könnte die Lehrkraft dem Kind diese beiden Selbstbewertungsdimensionen anbieten (z. B. „Du könntest zum Beispiel stolz auf dich sein, weil du sehr konzentriert gearbeitet hast“ oder „...weil du dich sehr gut an die Lichtregel gehalten hast.“). Das Kind muss sich jedoch für einen (dominierenden) Grund entscheiden und diesen selbstständig äußern (z. B. „Ich bin stolz darauf, dass ich heute sehr konzentriert gearbeitet habe.“). Daraufhin wiederholt die Lehrkraft diese Äußerungen in einer bestimmten Weise, die allerdings erneut vom Ausmaß der (Un-)Zufriedenheit bzw. deren Attribubierung abhängt. Falls das Kind sehr unzufrieden mit sich gewesen ist und daher an dieser Stelle den Vorsatz einer Verhaltensänderung formuliert (z. B. „Beim nächsten Mal werde ich mich weniger ablenken lassen.“), wiederholt die Lehrkraft diese Äußerung mit ihren eigenen Worten, ohne dabei den Inhalt des Gesagten zu verändern (z. B. „Du nimmst dir also vor, dich beim nächsten Mal besser auf deine Übungen zu konzentrieren.“).

Ist das Kind hingegen einigermaßen oder sehr zufrieden mit sich selbst (Noten „1“ bis „4“), formuliert die Lehrkraft die Aussage so um, dass das situative Verhalten als generelle Kompetenz oder Personeneigenschaft bezeichnet wird. Gibt das Kind bspw. an, konzentriert gearbeitet zu haben, könnte die Lehrkraft bemerken, dass dieses Kind jemand sei, der arbeiten könne, ohne sich dabei ablenken zu lassen. Die folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über einige Äußerungen und die dazugehörigen möglichen Umformulierungen:

-36-

Verbesserung des Beginns der kommenden Stunde

Verbesserung des Beginns der kommenden Stunde: Generell werden die Ablaufschritte der dritten Phase bereits als Vorbereitung der nachfolgenden Förderstunde betrachtet. Diese Aussage trifft insbesondere auf ABS 11 zu. Die Vorbereitung bezieht sich hierbei auf zwei Ebenen: Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass das Gefühl, mit dem die Kinder die Förderstunde verlassen einen starken Einfluss auf das Gefühl hat, mit dem Kinder zur neuen Förderstunde erscheinen. Andererseits wird in den Fällen, in denen Kinder eine konkrete Absicht äußern, ihr Verhalten in der kommenden Stunde verändern zu wollen, eine Verbesserung der Arbeits- und Gruppenprozesse vorbereitet. Durch beide Arten von Vorbereitungen kann der Beginn und der Verlauf der nachfolgenden Förderstunde verbessert werden.

-35-

Gesprächsanlass bei Unzufriedenheit des Kindes mit sich selbst

2. Gesprächsanlass bei Unzufriedenheit des Kindes mit sich selbst  
Anders verhält es sich in dem umgekehrten Fall, dass ein Kind regelmäßig unzufrieden mit seinem eigenen Arbeit- und Lernprozess ist, obwohl das Kind aus Sicht der Lehrkraft zahlreiche Gründe hätte, sehr zufrieden mit sich zu sein. In diesen Fällen wird empfohlen, möglichst schnell das persönliche Gespräch zu suchen. Die Lehrkraft sollte konkrete Beispiele für Verhaltensweisen des Kindes nennen, die ausreichende Anlässe bieten, sehr zufrieden mit sich zu sein.

3. Schwierigkeiten bei der Kommunikation eigener Stärken  
Vermutlich damit verbunden ist die folgende Beobachtung: So kann es vorkommen, dass es Kindern schwerfällt, positiv über sich zu berichten oder dass sie berichten, dass ihnen nichts einfallen, worauf sie stolz seien oder was sie gut gemacht hätten. In diesen Fällen sollte die Lehrkraft darauf bestehen, dass die Kinder dennoch etwas mitteilen, was sie in der Stunde gut gemeistert haben. Um die Kinder bei diesem Schritt zu unterstützen, kann die Lehrkraft vielfältige Vorschläge machen, aus denen das Kind auswählen darf. Die Vorschläge ergeben sich aus den tatsächlichen Beobachtungen des Kindes durch die Lehrkraft während der aktuellen Förderstunde.

*Hintergründe und Ziele*

Förderung der Eigenverantwortung für den Lernprozess: Durch die Abfrage der Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsprozess wird implizit signalisiert, dass dieser Prozess im Verantwortungsbereich der Kinder selbst und nicht in dem der Lehrkraft liegt.

Steigerung der Motivation und des Anstrengungsverhaltens  
Bestehen von Herausforderungen führt in der Regel zu Zufriedenheitsgefühlen. Dadurch, dass die Kinder regelmäßig eine konstruktive Rückmeldung für ihre Arbeit in der Förderstunde erhalten, erhöht sich ihre Anstrengungsbereitschaft dauerhaft.

Anreize zur Mitarbeit für Kinder schaffen, die noch nicht mitarbeiten: Kinder, die Mühe haben, sich zur Arbeit zu motivieren, erleben die Freude und Selbstzufriedenheit derjenigen Kinder, die ihre eigenen Leistungshemmnisse überwinden und etwas geleistet haben. Diese Beobachtung stellt erfahrungsgemäß einen Anreiz dar, in der kommenden Förderstunde ebenfalls mitzuarbeiten.

Steigerung der Erfolgszuversicht: Durch erlebte Erfolge halten es die Kinder für wahrscheinlicher, auch weitere Aufgaben zu ihrer Zufriedenheit erledigen zu können und die Lernmotivation steigt („Wenn ich mich anstrengen, kann ich das schaffen.“).

Verbesserung der individuellen Arbeitsprozesse: Indem die Kinder in den Fällen, in denen sie sehr unzufrieden mit ihrem Arbeitsprozess sind, aufgefordert werden, eigenständig konstruktive Veränderungsvorschläge zu formulieren, werden die Arbeitsprozesse kontinuierlich verbessert. Die Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass sich die Kinder an ihre eigenen und öffentlich geäußerten Absichtserklärungen gebunden fühlen.



<p style="text-align: right;">-37-</p> <p><b>ABS 12 – Abschied</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p>keine</p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Im letzten ABS wird die Förderstunde gemeinsam beendet. Dafür werden zunächst die drei Rolleninhaber öffentlich nacheinander aus ihren Rollen entlassen. Jeder Rolleninhaber darf entscheiden, ob die anderen Kinder für ihn klatschen, stampfen oder klopfen sollen. Anschließend bewertet die Lehrkraft knapp die zurückliegende Förderstunde. Indem die Lehrkraft ihren Fokus bei der Bewertung auf beobachtete Fortschritte und Erfolge richtet, sollte in der Regel ein positives und ermutigendes Fazit gezogen werden. Sollte es aus bestimmten Gründen jedoch nicht möglich sein, eine positive Bilanz zu ziehen, sollte dieser Schritt entweder ausgelassen oder angekündigt werden, dass in der kommenden Förderstunde besprochen wird, auf welche Weise zukünftig mit den aufgetretenen Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Danach gibt die Lehrkraft einen positiven Ausblick auf die nächste Stunde (z. B. „Ich freue mich auf die nächste Woche, wenn wir uns wiedersehen.“), verabschiedet mit der sie diese anfangs begrüßt hat (z. B. per Handschlag und unter Nennung des jeweiligen Vornamens). Falls die Lehrkraft einem oder mehreren Kindern einen sogenannten NETTEN ZETTEL für deren Eltern mitgeben möchte, kann sie diese nun ausfüllen und dem Kind oder den Kindern diesen übergeben. Der NETTE ZETTEL ist ein Instrument zur Rückmeldung in Bezug auf die Arbeitsweise des Kindes in der Förderstunde.</p> <p>Ggf. lässt die Lehrkraft noch die verwendeten Materialien (Übungshäfte, An?jal, Tippzettel und Stundenprotokoll) von einem oder mehreren Kindern einsammeln. Dies kann jedoch auch zu einem früheren Zeitpunkt organisiert werden. Spätestens dann ist die Förderstunde endgültig beendet.</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Wenn die Vorfreude der Lehrkraft aus verschiedenen Gründen nicht authentisch ausgedrückt werden kann:</p> <p>Eine Herausforderung, die im letzten Ablaufschritt auftreten kann, ist der Umgang mit der Situation, dass die Lehrkraft durch die Stunde oder einzelne Kinder so beansprucht worden ist, dass sie ihre Vorfreude auf die kommende Förderstunde nicht mehr authentisch ausdrücken kann. In diesen Fällen sollte sich die Lehrkraft nicht verstellen, sondern vielmehr die eigene Stimmungslage transparent machen (z. B. „Ich bin gerade total geschafft, weil es heute auch für mich sehr anstrengend war. Zwischendurch war ich auch ziemlich genervt. Aber in der nächsten Woche habe ich sicher neue Energie und dann legen wir wieder richtig los.“).</p> <p><b>Vereinbarkeit von Authentizität und positiver Beziehungsgestaltung</b></p> <p>In Fällen, in denen sich die Lehrkraft durch Kinder provoziert oder gestört fühlt hat, finden sich entsprechende Hinweise für die Vereinbarkeit von Authentizität und positiver Beziehungsgestaltung in den Ausführungen zu ABS 1.</p>	<p><b>ABS 12 – Abschied</b></p> <p><b>Materialien</b></p> <p>keine</p> <p><b>Beschreibung</b></p> <p>Im letzten ABS wird die Förderstunde gemeinsam beendet. Dafür werden zunächst die drei Rolleninhaber öffentlich nacheinander aus ihren Rollen entlassen. Jeder Rolleninhaber darf entscheiden, ob die anderen Kinder für ihn klatschen, stampfen oder klopfen sollen. Anschließend bewertet die Lehrkraft knapp die zurückliegende Förderstunde. Indem die Lehrkraft ihren Fokus bei der Bewertung auf beobachtete Fortschritte und Erfolge richtet, sollte in der Regel ein positives und ermutigendes Fazit gezogen werden. Sollte es aus bestimmten Gründen jedoch nicht möglich sein, eine positive Bilanz zu ziehen, sollte dieser Schritt entweder ausgelassen oder angekündigt werden, dass in der kommenden Förderstunde besprochen wird, auf welche Weise zukünftig mit den aufgetretenen Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Danach gibt die Lehrkraft einen positiven Ausblick auf die nächste Stunde (z. B. „Ich freue mich auf die nächste Woche, wenn wir uns wiedersehen.“), verabschiedet mit der sie diese anfangs begrüßt hat (z. B. per Handschlag und unter Nennung des jeweiligen Vornamens). Falls die Lehrkraft einem oder mehreren Kindern einen sogenannten NETTEN ZETTEL für deren Eltern mitgeben möchte, kann sie diese nun ausfüllen und dem Kind oder den Kindern diesen übergeben. Der NETTE ZETTEL ist ein Instrument zur Rückmeldung in Bezug auf die Arbeitsweise des Kindes in der Förderstunde.</p> <p>Ggf. lässt die Lehrkraft noch die verwendeten Materialien (Übungshäfte, An?jal, Tippzettel und Stundenprotokoll) von einem oder mehreren Kindern einsammeln. Dies kann jedoch auch zu einem früheren Zeitpunkt organisiert werden. Spätestens dann ist die Förderstunde endgültig beendet.</p> <p><b>Gelingensbedingungen</b></p> <p>Wenn die Vorfreude der Lehrkraft aus verschiedenen Gründen nicht authentisch ausgedrückt werden kann:</p> <p>Eine Herausforderung, die im letzten Ablaufschritt auftreten kann, ist der Umgang mit der Situation, dass die Lehrkraft durch die Stunde oder einzelne Kinder so beansprucht worden ist, dass sie ihre Vorfreude auf die kommende Förderstunde nicht mehr authentisch ausdrücken kann. In diesen Fällen sollte sich die Lehrkraft nicht verstellen, sondern vielmehr die eigene Stimmungslage transparent machen (z. B. „Ich bin gerade total geschafft, weil es heute auch für mich sehr anstrengend war. Zwischendurch war ich auch ziemlich genervt. Aber in der nächsten Woche habe ich sicher neue Energie und dann legen wir wieder richtig los.“).</p> <p><b>Vereinbarkeit von Authentizität und positiver Beziehungsgestaltung</b></p> <p>In Fällen, in denen sich die Lehrkraft durch Kinder provoziert oder gestört fühlt hat, finden sich entsprechende Hinweise für die Vereinbarkeit von Authentizität und positiver Beziehungsgestaltung in den Ausführungen zu ABS 1.</p>
---	--

<p style="text-align: right;">-38-</p> <p><b>Hintergründe und Ziele</b></p> <p>Begründung für die Strukturierung des Abschlusses: Indem dieser Abschluss regelmäßig gemeinsam stattfindet, wird das Gruppengefühl gefördert und die Wahrnehmung des Trainings als Besonderheit im schulischen Alltag verstärkt. Diese Wahrnehmung ist hilfreich, weil es Kinder dadurch leichter fällt, Neues auszuprobieren und sich selbst auf neue Arten zu entdecken. Gleichzeitig wird eine Kontinuität und Verlässlichkeit durch dieselbe Art der Verabschiedung und Begrüßung der Kinder erreicht.</p> <p>Begründung für die Ausrichtung des Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge: Mit zwei Maßnahmen wird der Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge gelenkt: Auf vergangene Fortschritte und Erfolge wird der Fokus durch die positive Bewertung der Förderstunde durch die Lehrkraft gelenkt. Auf zukünftige Fortschritte und Erfolge richtet die Lehrkraft den Fokus, indem sie einen positiven Ausblick auf die nächste Förderstunde gibt. Mit diesen beiden Maßnahmen wird das Ziel verfolgt, dass die Kinder zu der Auffassung gelangen, dass sie von diesem Training profitieren und sich auf die nächste Förderstunde freuen können.</p>	<p><b>Hintergründe und Ziele</b></p> <p>Begründung für die Strukturierung des Abschlusses: Indem dieser Abschluss regelmäßig gemeinsam stattfindet, wird das Gruppengefühl gefördert und die Wahrnehmung des Trainings als Besonderheit im schulischen Alltag verstärkt. Diese Wahrnehmung ist hilfreich, weil es Kinder dadurch leichter fällt, Neues auszuprobieren und sich selbst auf neue Arten zu entdecken. Gleichzeitig wird eine Kontinuität und Verlässlichkeit durch dieselbe Art der Verabschiedung und Begrüßung der Kinder erreicht.</p> <p>Begründung für die Ausrichtung des Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge: Mit zwei Maßnahmen wird der Fokus der Lerngruppe auf Fortschritte und Erfolge gelenkt: Auf vergangene Fortschritte und Erfolge wird der Fokus durch die positive Bewertung der Förderstunde durch die Lehrkraft gelenkt. Auf zukünftige Fortschritte und Erfolge richtet die Lehrkraft den Fokus, indem sie einen positiven Ausblick auf die nächste Förderstunde gibt. Mit diesen beiden Maßnahmen wird das Ziel verfolgt, dass die Kinder zu der Auffassung gelangen, dass sie von diesem Training profitieren und sich auf die nächste Förderstunde freuen können.</p>
--	---

neu erworbene Wissen "dekontextualisiert" werden. Die BTA-Methode trägt zu einer Aufrechterhaltung der Fokussierung des aktuellen Lernziels bei, bezieht andere Erwachsene (Lehrkräfte und Eltern) in den Förderprozess der Kinder sinnvoll mit ein und steigert die Motivation und das Erfolgserleben der Kinder.

**ENTER-Methode** = Der Begriff „ENTER“ beschreibt ENTWICKELUNGSELEIERTER Erfolgskommunikation Rückmeldung, die die Lehrkraft den Kindern während einer Förderinheit gibt. Das bedeutet, dass die Lehrkraft kontinuierlich die individuellen Fortschritte der Kinder reflektiert und ihren Fokus auf die Detektion erwünschter Verhaltensweisen, wie beispielsweise die demonstrierte Methodenkompetenz, richtet.

**Gegenseitig transparente Leistungsverwartungen** = Die Entwicklung eines inneren Beurteilungsmaßstabes der eigenen Leistung („Wann kann und darf ich mit mir selbst zufrieden sein?“) stellt einen wichtigen entwicklungspsychologischen Schritt dar. Durch diese Methode sollen die Kinder angeregt werden, einen solchen inneren Beurteilungsmaßstab zu entwickeln. Die Lehrkraft informiert jedes Kind einzeln, aber öffentlich vor der Lerngruppe darüber, welche Anstrengungswerte es diesem in der aktuellen Förderstunde zutraut und visualisiert diesen Wert an der Lerntafel des Kindes. Nachdem dem Kind die Erwartung von der Lehrkraft mitgeteilt worden ist, gibt es seinerseits Auskunft darüber, welche Arbeitszeit es sich in dieser Förderstunde zutraut zu leisten. Dieser Wert wird von dem Kind selbst auf seiner Lerntafel visualisiert. Anschließend teilt jedes Kind dem Manager (M) beide Erwartungswerte (den der Lehrkraft sowie den eigenen) mit, der diese beiden Werte in den Stundenprotokollbogen einträgt.

**Gemeinsame strukturierte Unterrichtsreflexion (GSU)** = Bei der GSU-Methode handelt es sich um eine gemeinsame strukturierte Unterrichtsreflexion, die die beiden für die Förderung zuständigen Lehrkräfte nach den Fördereinheiten durchführen sollen. Grundlage für diese Gespräche ist ein standardisierter Fragenkatalog zum Ausfüllen. Die ausgefüllten Exemplare sollen mit in den Unterlagen für die Förderung aufgehoben werden. Dadurch soll eine Anpassung des Trainingsansatzes an die konkreten Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe sowie eine Qualifizierung der Lehrkräfte und eine Qualitätssicherung unterstützt und sichergestellt werden.

**HAMLET (Hammer Lerntafel)** = Die Hammer Lerntafel (HAMLET) ist eine personalisierte Tafel, die im Training genutzt wird, um lernrelevante Variablen für das Kind selbst, die Mitschüler und die Lehrkräfte sichtbar zu machen. Jedes Kind hat eine eigene HAMLET, die mit seinem Namen und einem Foto gekennzeichnet ist. Außerdem findet man sein individuelles Lernziel, Erfahrungspunkte, Arbeitszeiten sowie seine aktuelle Kompetenz, die in Punktwerten zwischen 1 und 10 angegeben wird. Diese Angaben werden durch verschiedene Elemente (Magnete, Cent Stücke, Unterlegscheiben oder laminierte Papierplättchen) visualisiert.

**Hochfrequente Leistungsrückmeldung und -dokumentation** = Jedes Kind erhält im Anschluss an jede Übung eine Rückmeldung über das derzeitige Ausmaß der aktuell trainierten Kompetenz. Diese Rückmeldung ermittelt das Kind in einem

#### Glossar

**Ablaufplan Wortstentübung** = Der Ablaufplan erleichtert die Orientierung während der Wortstentübung und ermöglicht die gemeinsame synchrone Bearbeitung durch die Lerngruppe. Wesentliche Ziele der Übung bestehen in dem Erkennen von Rechtschreibmustern und dem Aufbau von kognitiven Schemata, im Sinne einer Verinnerlichung und Automatisierung von Rechtschreibstrategien. Auch außerhalb der Wortstentübung soll der Ablaufplan hängen bleiben, um die Schülerinnen und Schüler während der Bearbeitung der eigenen Übungen zu unterstützen.

**Allgemeiner Ablaufplan** = Der Ablaufplan umfasst alle Ablaufschritte einer Förderstunde in Kurzform. Er dient als Orientierungshilfe für die Kinder und die Lehrkraft während des Trainings. Des Weiteren signalisiert er Verlässlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Abfolgen des Trainings.

**Abschlussdikate** = Durch die Abschlussdikate soll überprüft werden, wie gut das Kind das aktuelle Lernziel bereits beherrscht und ob es zum nächsten Lernziel übergehen kann. Deshalb sollten die Abschlussdikate erst durchgeführt werden, wenn drei oder mehr inText-Aufgaben mit mindestens 9 Punkten bearbeitet wurden.

**Audiodikate** = Die Audiodikate sind die Abschlussdikate in digitaler Form, die die Kinder sich mit einem MP3-Player anhören können. Ein Track entspricht einer geschriebenen Zeile auf dem Arbeitszettel.

**Auswertungsbogen der Abschlussdikate** = Um die Auswertung ökonomischer zu gestalten, gibt es einen Auswertungsbogen passend zu jedem Abschlussdikate (vgl. Materialien).

**An?ja!** = Die Apparatur „An?ja!“ ermöglicht den Kindern anzuzeigen, ob sie aktuell arbeiten (wollen) oder nicht (Frage: „Mache ich das Licht an?“; Antwort: „ja!“). Die resultierende, über die gesamte Unterrichtsstunde kumulierte Arbeitszeit wird gemessen. Diese Arbeitszeit kann prinzipiell abgelesen werden, ist jedoch während der Förderstunde nicht sichtbar. Die „An?ja!“ stellt eine Apparatur dar, mit der die tatsächliche Arbeitszeit der Kinder gemessen wird. Das heißt, sie funktioniert wie eine Stoppuhr und wird ausgeschaltet, wenn das Kind gerade nicht arbeiten möchte. Während das Kind arbeitet und die „An?ja!“ eingeschaltet ist, leuchtet eine grüne Lampe.

**Beschreibendes Loben** = Das Loben ist ein wichtiger Bestandteil des Förderkonzeptes. Dabei sollen gerade bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen, die bei einzelnen Kindern nicht häufig auftreten, durch das Loben positiv hervorgehoben und unterstützt werden. Wenn eine Entscheidung der Lehrkraft für ein Lob fällt, soll dieses beschreibend durchgeführt werden. Damit ist gemeint, dass die Lehrkraft das zu verstärkende Verhalten benennt bzw. es konkret beschreibt und dies positiv bewertet.

**Breddermann'sche Transferaufgabe** = Mit der Breddermann'schen Transferaufgabe (BTA-Methode) werden Brücken vom [FÖRDERUNGSUM] zu Hausaufgaben-situationen und dem Fachunterricht geschlagen. Dadurch soll das in der Förderung



selbstevaluativen Verfahren. Die Rückmeldung besteht aus einem Punktwert zwischen 1 (= Fähigkeit ist kaum vorhanden) und 10 (= Fähigkeit ist voll ausgeprägt). Aufgrund der Vorschritt, mit der diese Punkte berechnet werden, repräsentieren sie die Häufigkeit, mit der das aktuell trainierte rechtschriftliche Phänomen vermutlich korrekt verschriftet werden würde, wobei ein Punkt 10% und zehn Punkte 100% entsprechen. Für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation ist das Erleben von Erfolg entscheidend. Das Erfolgserleben wird in dieser Methode dadurch gesteigert, dass die Ergebnisse jeweils in ein Diagramm eingetragen werden und auf diese Weise Leistungsverläufe sichtbar werden, welche in der Regel positive Entwicklungen beschreiben. Gemeinsam mit dem Graphen des Anstrengungsverhaltens stellt dieser Graph der Leistungsentwicklung die Grundlage für potenzielle Lernerberatungsgespräche dar.

**Implementationsmanual** = Das Implementationsmanual stellt eine Hilfestellung zur Einführung des Förderkonzeptes und damit verbundenen neuen Methoden dar. Dabei handelt es sich um Anmerkungen und Tipps, die einen Handlungsrahmen schaffen sollen, an dem sich Lehrkräfte orientieren können.

**inTex-Übungen** = Die inTex-Übungen stellen das zentrale Fördermaterial dar. Obwohl sie sehr spezifisch an den verschiedenen zu fördernden Rechtschreibkompetenzen ansetzen, werden sie alle in derselben Weise bearbeitet: In einem ersten Schritt wird das jeweilige rechtschriftliche Phänomen durch zahlreiche Wiederholungen auf der Wortebene eingeübt. Anschließend wenden die Kinder dieses Wissen an, indem sie innerhalb eines Textes Entscheidungen zwischen zwei Rechtschreibalternativen treffen sollen. Die dritte Aufgabe besteht darin, Abschießend ermitteln die Kinder selbstständig das Ausmaß ihrer Zielerreichung und dokumentieren diese. Die standardisierte Konzeption dieser Übungen ermöglicht den Kindern, unabhängig von ihrem aktuellen Lernziel, schnell mit der Art und Weise der Übungsbearbeitung vertraut zu werden und weitgehend selbstständig an ihren individuellen Lernzielen zu arbeiten.

**Intraindividuelle Bezugsnormorientierung** = Das Kind wird in seiner Entwicklung mit seiner vorherigen Leistung verglichen und nicht mit seinen Mitschülern.

**Kürzel der Lernziele** = LD = lautsprachliche Durchgliederung, LG = Laut-Graphem-Zuordnung, WA = Groß-Kleinschreibung, Wortarten, A = Ableitungen, D = Dopplung und Dehnung

**Kybernetisch-serielle Lernzielbearbeitung** = Für jedes Kind werden im Vorfeld des Trainings auf der Grundlage von qualitativer Diagnostik vier individuelle Lernziele festgelegt und in eine feste Bearbeitungsreihenfolge gebracht. Grundsätzlich kann hierbei auf zweierlei Weisen vorgegangen werden:

- (1) Die Reihenfolge ergibt sich aus der vermuteten Schwierigkeit der Lernziele in der Richtung vom Leichten zum Schweren. Diese Strategie ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Lernziele inhaltlich aufeinander aufbauen und das Kind zunächst Selbstvertrauen aufbauen soll.

(2) Die Reihenfolge kann sich aber auch aus dem Ausmaß der spezifischen Schwierigkeit in der Richtung vom größeren zum kleineren Problem ergeben. Diese Strategie führt meist zu rasch spürbaren Verbesserungen in der Rechtschreibleistung und verstärkt das Vertrauen in das Training, was unter dem Gesichtspunkt von Instrumentalität für die Kinder, deren Eltern und Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung ist.

**Lichtregel** = Der „An?ja!“-Methode liegt die Einsicht zugrunde, dass Lernen ein aktiver und selbstbestimmter Prozess ist, der von außen lediglich angeregt, nicht aber erzwungen werden kann. Die Lernenden entscheiden dabei selbst, ob sie gerade mitarbeiten möchten. Allerdings müssen sie sich dabei an die Lichtregel halten, d. h. dass sie ihre Entscheidung öffentlich machen müssen. Entscheiden sie sich dafür mitzuarbeiten, schalten sie ihre Lernlampe ein, ein grünes Licht leuchtet und die Arbeitszeit wird von einer Apparatur (An?ja! = Lernlampe) gemessen. Entscheidet sich ein Kind allerdings dagegen mitzuarbeiten, schaltet es seine Lernlampe aus und darf eine Pause machen. In der Zeit der Pause ist es wichtig, dass den Kindern keine Alternativbeschäftigung gestattet wird, sondern sie ruhig an ihrem Platz sitzen bis sie wieder mitarbeiten.

**Lichtwächter** = Der Lichtwächter achtet auf die Einhaltung der Lichtregel, unterstützt den RCH in unruhigen Situationen und kann von der Lehrkraft beauftragt werden, andere Kinder beschreibend zu loben, wenn diese aus Sicht der Lehrkraft etwas gut und/oder richtig gemacht haben.

**Manager** = Der Manager (M) ist für das Stundenprotokoll und für die Einhaltung des Gesamtablaufs der Förderung verantwortlich. Er trägt die erwarteten und tatsächlich erreichten Zeitwerte der Kinder in das Stundenprotokoll ein.

**Methode der stummen Aufforderung** = Wenn nach Empfinden des Ruhechefs (RCH) die Arbeitsatmosphäre gestört ist, steht dieser leise auf, stellt seine „An?ja!“ aus und nimmt Blickkontakt mit dem Lichtwächter (LW) auf, der daraufhin ebenfalls aufsteht. Alle anderen Kinder tun es ihnen gleich. Sobald nach Wahrnehmung des RCH die Arbeit wieder aufgenommen werden kann, gibt er ein Signal, dass alle Arbeit fortsetzen und die „An?ja!“ wieder eingeschaltet werden dürfen.

**Nachrücker-Coaching** = Um den Einstieg neuer Kinder in den Ablauf des [FÖRDERUNGSUM] zu erleichtern, bietet es sich an, ihnen einen festen Partner zuzuordnen, der bereits mit dem Ablauf und den Übungen vertraut ist. Beide Kinder arbeiten für eine Weile an der gleichen Übung und benutzen eine Uhr. Die Daten trägt jedes Kind in sein eigenes Protokoll ein.

**NETTER ZETTEL** = Der NETTE ZETTEL dient dazu den Eltern eine Rückmeldung über das Verhalten ihrer Kinder während den Förderstunden zu geben. Auf einem Zettel im Format DIN-A6 stehen verschiedene Aussagen zum Sozial- und Lernverhalten, die die Lehrkräfte ankreuzen können. Dieser soll von den Eltern zu Hause unterschrieben werden. Die Ausführungen auf dem Zettel sind weitestgehend positiv formuliert. Dadurch soll die kindliche und elterliche Aufmerksamkeit auf Erfolge und durch das Training verursachte Fortschritte gelenkt werden, eine

-44-

**Umschlagmappen** = Die Umschlagmappen sind personalisiert, beschreiben und visualisieren die individuellen Lernziele und deren Bearbeitungsablauf und dienen zur Dokumentation der jeweiligen Arbeitszeiten und Kompetenzerwartungen der Kinder. Außerdem werden die in Text-Übungen während den Förderseinheiten in die Umschlagmappen geheftet und aufbewahrt, wodurch ein Überblick über die bearbeiteten Übungen gewahrt bleiben kann.

**Wortlisten** = Die verschiedenen Wortlisten (ABS 6) repräsentieren unterschiedliche Phänomene, die den jeweiligen Lernbereichen zugeordnet sind. Zusätzlich sind die Wörter der unterschiedlichen Lernbereiche nach den jeweiligen Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) sortiert.

-43-

Erfolgsversicht bei Kindern und Eltern entstehen und gleichzeitig die Lernmotivation gesteigert werden.

**Ruhechef** = Der Ruhechef übernimmt Verantwortung dafür, dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre vorherrscht, in der alle Kinder konzentriert arbeiten können. In unruhigen Situationen sorgt er gemeinsam mit dem Lichtwächter dafür, dass wieder eine solche Atmosphäre entsteht.

**Soziale Rollen** = Während einer Förderstunde übernehmen jeweils drei Kinder besondere Rollen, mit denen verschiedene Rechte und Pflichten verbunden sind. Das Ziel besteht dabei darin, das Ausmaß der Selbstorganisation der Lerngruppe zu maximieren.

Vor dem Start des eigentlichen Rechtschreibtrainings werden die drei sozialen Rollen mit allen Kindern der Lerngruppe mithilfe eines manualisierten Trainings eingeübt. Diese drei sozialen Rollen werden als Lichtwächter (LW), Ruhechef (RCH) sowie Manager (M) bezeichnet und jeweils von der Lehrkraft zu Beginn einer Förderstunde und für die Dauer einer Förderstunde festgelegt.

**STATE-S** = Mit dem Strategieautomatisierungstest (STATE-S) kann geprüft werden, wie sicher die 27 im Rahmen des Trainingsansatzes trainierbaren Rechtschreibstrategien beherrscht werden. Es wird nicht getestet, ob die Kinder die Zielwörter korrekt verschriftlichen können, sondern vielmehr, welche Rechtschreibstrategien bereits sicher angewendet werden. Auf der Grundlage der Testergebnisse können individuelle Förderpläne entwickelt werden. Es handelt sich bei diesem Test schlussendlich um ein qualitatives und altersunabhängiges Gruppendiagnostikverfahren in Form eines Wortdiktes, dessen einziges Ziel darin besteht, Ansatzpunkte für die weiteren individuellen Förderbemühungen zu detektieren.


**Stemchenübung** = Eine Form der Rechtschreibübung. Das Kind verbindet mit seinem Schreibstift Sternchen, die unter den Graphemen der Wörter dargestellt sind, Wort für Wort auf zwei verschiedene Weisen, die in ABS 7 genauer beschrieben werden.


**Stundenprotokoll** = Im Stundenprotokoll werden die Lernziele eingetragen, an denen die Kinder gerade arbeiten. Außerdem wird festgehalten, welche Arbeitszeit die Lehrkraft von jedem Kind in der betreffenden Stunde erwartet und was das Kind selbst denkt, wie lange es arbeiten wird. Am Ende wird hier vom M die tatsächliche Arbeitszeit ergänzt.

**Themenparkplatz** = Der Themenparkplatz ist ein Arbeitszettel, auf dem die Themen notiert werden, bei denen die Kinder in ABS 3 noch Gesprächsbedarf haben, allerdings in dem Moment keine Zeit mehr zur Verfügung steht, diese anzuhören.




**Tippkarten** = Während der Förderstunde übernehmen jeweils drei Kinder die sozialen Rollen des Lichtwächters (LW), des Ruhechefs (RCH) und des Managers (M). Die Tippkarten stellen Hilfestellungen für die Kinder dar, die in der aktuellen Förderstunde eine der drei sozialen Rollen ausüben.












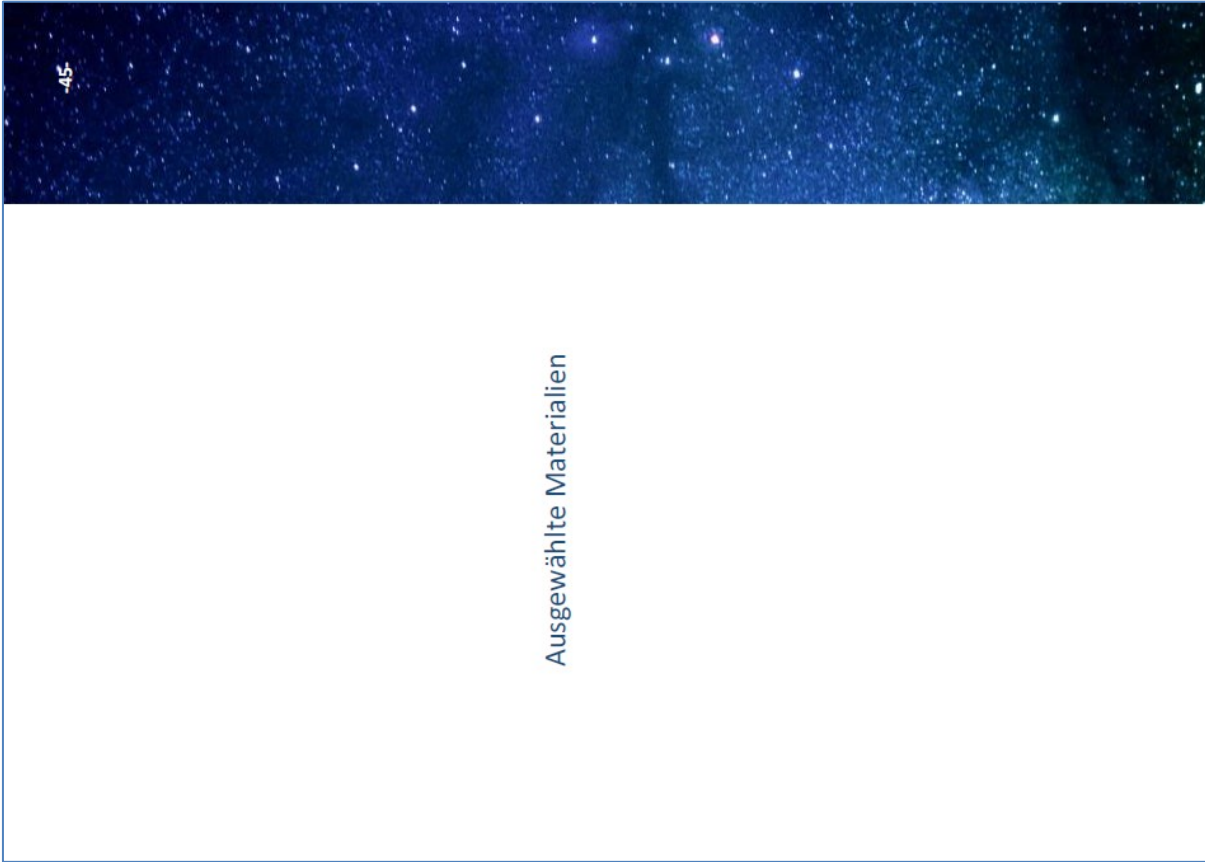




**[FÖRDERUNIVERSUM]**

- (1)  Begrüßung
- (2)  Wer wird RCH, LW und M?
- (3)  Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen?  

Was übst du gerade?
- (4)  Wie viel könntest du heute schaffen?
- (5)  Wie viel möchtest du heute schaffen?
- (6)  Wortlisten gemeinsam sprechen
- (7)  Arbeit an den Heften
  - a. Rätsel lösen
  - b. Welchen Buchstaben muss ich schreiben?
  - c. Fehler im Text finden (z.B. haus)
  - d. Meine Punkte berechnen
  - e. Meine Punkte an der Lerntafel einstellen
  - f. Meine Punkte dem Manager mitteilen
- (8)  Wie war es heute? (RCH, LW, M berichten)
- (9)  Was haben RCH, LW und M gut gemacht?
- (10)  Wie viel hast du heute gearbeitet?
- (11)  Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit heute?
- (12)  Abschied



Ausgewählte Materialien

Ablaufposter der Förderung

Gruppenname: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Dauer: \_\_\_\_\_ Min. gemeinsam schaffen: \_\_\_\_\_ Min.


[FUJ 4  
[FUJ-12 & 10

Name	Aufgaben (RCH, M, LW)	Wie geht's? (1-6)	Lernziel	Erwartung (1-60)	Motivation (1-60)	Können (1-10)	Aufgaben Note (1-6)	Arbeitszeit (1-70)	Zufriedenheit (1-6)	Bemerkungen
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										

Zeit für Anderes: \_\_\_\_\_  
Besprechung (1 bis 6): \_\_\_\_\_

[Förderuniversum] | Dipl.-Psych. N. Apitzsch | SPLZ Hamm

Stundenprotokoll



**SPLZ**  
Schulpsychologisches Lernzentrum

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

## TIPPKARTE - Manager

*Diese Tippkarte kann dem Manager als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden. Die Reihenfolge der Fragen ist abgestimmt auf den Ablauf von [FUJ]-12.*


**Vor der Arbeitsphase:**

- (1) Trage alle Namen ein!
- (2) Trage Manager (M), Lichtwächter (LW) und Ruhechef (RCH) ein.
- (3) Frage alle Schüler:  
„Wie geht es dir?“  
„Warum geht es dir so?“ oder  
„Was möchtest du erzählen?“  
„Was übst du gerade?“
- (4) Frage alle Kinder: „Wie viel Arbeitszeit kannst du heute schaffen?“
- (5) Frage alle Kinder: „Wie viel Arbeitszeit möchtest du heute schaffen?“


**Während der Arbeitsphase:**  
Jetzt beginnt die Arbeit an den Heften. Wenn ein Kind zu dir kommt, um dir seine Könnenzahl zu nennen, trage diese ein.

**Nach der Arbeitsphase:**

- (6) Frage den Lehrer: „Welche Noten gibst du dem Lichtwächter, dem Ruhechef und mir (Manager)?“
- (7) Frage alle Schüler: „Wie viel hast du heute gearbeitet?“
- (8) Trage ein, wie zufrieden jedes Kind mit seiner Arbeit ist.



Tippkarten, Manager (M)



**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

## TIPPKARTE - Ruhechef

*Diese Tippkarte kann dem Ruhechef als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden.*

**Deine Aufgabe**


Achte darauf, dass man immer gut arbeiten kann und es nicht zu laut wird.

**Ist es zu laut?**


- (1) Sprich den Lichtwächter leise an:
- (2) Steh leise auf.

Der Lichtwächter muss jetzt darauf achten, dass alle Anjas ausgeschaltet werden.

- (3) Warte so lange, bis es wieder ruhig ist.
- (4) Setz dich wieder hin.



Tippkarte Ruhechef (RCH)



**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

## TIPPKARTE - Lichtwächter

*Diese Tippkarte kann dem Lichtwächter als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden.*

**Deine Aufgaben**

Achte darauf, dass sich alle Kinder an die Lichtregel halten und lobe die Kinder, wenn sie etwas gut machen.


**Hält sich ein Kind nicht an die Lichtregel?**

- (1) Geh leise zu dem Kind hin.
- (2) Sag leise und freundlich:


Das Kind kann jetzt selbst entscheiden, wie es weitergeht.

**Findet es der Ruhechef gerade zu laut?**

- (1) Warte, bis dich der Ruhechef anspricht.
- (2) Sage so laut, dass dich jeder hören kann:
- (3) Sage so laut, dass dich jeder hören kann:



Tippkarte Lichtwächter (LW)



**SPLZ**  
Schulpsychologisches Lernzentrum

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

# WORTLISTENÜBUNG

## - ANLEITUNG & WORTLISTEN-


Die Wortlistenübung stellt einen zentralen Bestandteil in der Rechtschreibförderung nach dem (Förderuniversum) dar. Sie wird an Schritt 6 des Ablaufs [FUJ]-12 mit allen Kindern gleichzeitig durchgeführt.

Durch diese Übung trainieren die Kinder gleichzeitig drei zentrale Rechtschreibstrategien:

1. Die Übersetzung eines Wortes von der „Sprechsprache“ in die „Schreibsprache“. → Kompetenz *lautsprachliche Durchgliederung, LD.*
2. Die Ableitung / Umformung von Wörtern, durch die Phänomene wie die Auslautverhärtung oder die Umlautschreibung <ä> und <au> bewältigt werden können. → Kompetenz *Ableitung, A.*
3. Die Analyse, um welche Wortart es sich bei einem Wort handelt, um über die Groß-, bzw. Kleinschreibung entscheiden zu können. → Kompetenz *Wortart, WA.*

Damit diese Übung ihre maximale Wirkung entfalten kann, ist es wichtig, dass bestimmte Abläufe bzw. Regeln eingehalten werden.

- Zunächst ist es zentral, dass immer nur die Wörter einer Wortliste verwendet werden sollen. Um welche es sich dabei handelt, entscheidet die Lehrkraft.
- Pro Förderinheit sollten 5 bis 7 Wörter mit dieser Methode bearbeitet werden.
- Alle Kinder sollen laut und deutlich mitsprechen. Nur wenn ein Kind mitspricht, gilt dies als individuelle Arbeitszeit (im Sinne von An7a) darf eingeschaltet werden).
- Es gilt die Maxime, dass möglichst viele Wörter in möglichst kurzer Zeit bearbeitet werden sollen. Dies hat den Hintergrund, dass es dem Gehirn auf diese Weise erleichtert wird, ein Muster zu erkennen.
- Wenn Wörter unbekannt sind, soll die Wortbedeutung im Anschluss an die Wortlistenübung geklärt werden, aber nicht während der Übung.
- Es darf immer erst gesprochen werden, nachdem die Lehrkraft oder ein Kind den Finger auf den nächsten Schritt gelegt hat.
- Bevor das Wort bearbeitet wird, lesen Sie das Wort zunächst isoliert vor, dann im Satzsammenhang und anschließend erneut isoliert.



1 / 12

Anleitung Wortlistenübung

# [FÖRDERUNIVERSUM]



ein(e) ...  
viele ...  
wenig ...  
viel ...

Mehrzahl bilden

normal

super deutlich

schnell schneller stark stärker

steigern

Nomen

groß

Adjektiv

klein

wir ...  
er ...

beugen


\*Verb

**Wortlistenübung**




Ablaufplan der Wortlistenübung






**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm




## WORTLISTE LD\_2

Nomen	
Kerze	In der Kirche brennt eine <b>kerze</b> .
Bart	Mein Onkel trägt einen <b>Bart</b> .
Birke	Vor dem Haus steht eine <b>Birke</b> .
Dorf	In dem <b>Dorf</b> gibt es eine Bäckerei.
Durst	Das Mädchen hat <b>Durst</b> .
Erde	Die <b>Erde</b> ist rund.
Garten	Meine Oma hat einen schönen <b>Garten</b> .
Kern	Unsere Erde hat einen metallischen <b>Kern</b> .
Adjektive	
ernst	Der Junge hat es <b>ernst</b> gemeint.
hart	Das Brot ist <b>hart</b> .
kurz	Die Pause war <b>kurz</b> .
artig	Das Kind war immer <b>artig</b> .
durstig	Ich bin <b>durstig</b> .
Verben	
bürsten	Jeden Morgen <b>bürsten</b> wir unsere Haare.
dürfen	Wir <b>dürfen</b> nach Hause gehen.
flüstern	Im Kino darf man nur <b>flüstern</b> .
lernen	Die Schüler <b>lernen</b> fleißig.
knistern	Im Theater darf man mit Bonbonpapier nicht <b>knistern</b> .
merken	Die Kinder <b>merken</b> sich schnell die Spielregeln.
kleckern	Wir dürfen beim Essen nicht <b>kleckern</b> .




4 / 12

Wortliste LD 2




**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm



## WORTLISTE LD\_1

Nomen	
Truhe	Der Schatz ist in der <b>Truhe</b> .
Uhu	Der <b>Uhu</b> ist die größte Eulenart.
Ahorn	Aus <b>Ahorn</b> -Bäumen werden Möbel gemacht.
Kühe	Die <b>Kühe</b> fressen das Gras.
Flöhe	<b>Flöhe</b> zählen zu den Parasiten.
Mühe	Er scheute <b>keine Mühe</b> , sein Ziel zu erreichen.
Krähe	Die <b>Krähe</b> ist die intelligenteste Vogelart.
Schuhe	Max hat heute seine neuen <b>Schuhe</b> an.
Ehe	Nach der Schließung der <b>Ehe</b> folgte die Hochzeitsfeier.
Adjektive	
fähig	Die Schüler sind <b>fähig</b> , die Aufgaben zu lösen.
ruhig	Der Mann blieb trotz Angst <b>ruhig</b> .
Verben	
blähen	Haferflocken <b>blähen</b> den Bauch auf.
sprühen	Wir <b>sprühen</b> Sahne auf den Kuchen.
brühen	Wie heiß muss man Tee <b>brühen</b> ?
wiehern	Die Pferde <b>wiehern</b> .
krähen	Die Hähne <b>krähen</b> auf dem Mist.
blühen	Im Frühling <b>blühen</b> die Blumen.
mähen	Wir <b>mähen</b> den Rasen.
flehen	Die Gefangenen <b>flehen</b> um Gnade.
glühen	LED-Lampen <b>glühen</b> immer nach.



3 / 12

Wortliste LD 1

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**WORTLISTE LD\_3**

**Nomen**

Rudel Im Wald trafen wir ein Rudel von Wölfen.

Spachtel Wir kratzen die Wandfarbe mit einer Spachtel ab.

Buckel Die Katze macht einen Buckel.

Riegel Die Tür wurde durch einen großen Riegel versperrt.

Ziegel Um ein Haus zu bauen, braucht man viele Ziegel.

Schädel Der Schädel schützt unser Gehirn.

Engel An dem Tannenbaum hängt ein Engel.

Sockel Eine Statue steht auf einem Sockel.

Sattel Das Pferd bekommt einen neuen Sattel.

Gurgel Meine Gurgel schmerzt beim Schlucken.

Staffel Die erste Staffel der Serie war am besten.

Teufel Mal doch nicht den Teufel an die Wand.

Onkel Mein Onkel wohnt in Amsterdam.

Diesel Das Auto fährt mit Diesel.



Siegel Die Urkunde wurde mit einem Siegel versehen.

Murmel Das Kind hat eine rote Murmel.

Kugel Ich möchte eine Kugel Eis.

Gabel Man isst mit Gabel und Messer.

5 / 12

Wortliste LD 3

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**WORTLISTE LD\_4**

**Nomen**

Fenster Das Mädchen schaut aus dem Fenster.

Gärtner Die Gärtner haben neue Blumen eingepflanzt.

Hamster Ich wünsche mir als Haustier einen Hamster.

Jäger Die Jäger gehen in den Wald.

Käfer Im Garten leben viele Käfer.

Vater Der Vater von Leoni ist Arzt.

Redner Der Redner hat eine interessante Geschichte erzählt.

Täter Der Täter konnte nicht ermittelt werden.

Butter Ich esse morgens immer Brötchen mit Butter.

Mutter Meine Mutter ist nach Hause gekommen.

Tochter Meine Oma hat eine Tochter.

Roller Nach der Schule fahre ich gerne Roller.

Bauer Der Bauer hat viele Tiere.

**Adjektive**

sauer Der Orangensaft schmeckt sauer.

lecker Die Pizza schmeckt lecker.

(älter) Mein Bruder ist zwei Jahre älter als ich.

(größer) Mein Bruder ist fünf cm größer als ich.



(schneller) Mit dem Fahrrad bin ich schneller in der Schule.

(früher) Das Mädchen musste heute Morgen früher aufstehen.


(heller) Draußen ist es heller geworden.

(blinder) Der Mann wurde mit den Jahren immer blinder.

6 / 12

Wortliste LD 4




**SPLZ**  
SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz


## WORTLISTE LD\_6

Verben	
zögern	Wir dürfen mit der Antwort nicht <b>zögern</b> .
steigern	Die Läufer <b>steigern</b> das Tempo.
flimmern	Das Fensterbild <b>flimmert</b> stark.
hindern	Max wollte seine Mutter bei der Arbeit nicht <b>hindern</b> .
foltern	Im Mittelalter durfte man Gefangene <b>foltern</b> .
plaudern	Mit Freunden kann ich lange <b>plaudern</b> .
stottern	Der Junge begann vor Aufregung zu <b>stottern</b> .
schleudern	In der Kurve fing der Wagen plötzlich an zu <b>schleudern</b> .
knabbern	Hamster <b>knabbern</b> alles an.
liefern	Die Firma kann zurzeit nicht pünktlich <b>liefern</b> .
schmettern	Sie wollte nicht die Vase an die Wand <b>schmettern</b> .
erobern	Er konnte die Sympathien der Zuhörer <b>erobern</b> .
knattern	Die Motoren <b>knattern</b> laut.
Adjektive	
albern	Das Kind benimmt sich <b>albern</b> .
fern	Das Mädchen sieht gerne <b>fern</b> .



8 / 12

Wortliste LD 6




**SPLZ**  
SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

## WORTLISTE LD\_5

Verben	
sollen	Hattest du nicht bei ihm anrufen <b>sollen</b> ?
schrumpfen	Unsere Vorräte an Essen <b>schrumpfen</b> .
flitzen	Die Kinder <b>flitzen</b> schnell nach Hause.
roden	Sie gingen in den Wald, um Bäume zu <b>roden</b> .
bezahlen	Wir <b>bezahlen</b> an der Kasse.
schuffen	Die Bauarbeiter müssen schwer <b>schuffen</b> .
nennen	Wir <b>nennen</b> unseren Kater Tom.
stemmen	Wir <b>stemmen</b> uns in die Höhe.
zwingen	Du musst dich <b>zwingen</b> , etwas mehr zu essen.
schwätzen	Die beiden <b>schwätzen</b> ständig im Unterricht.
bitten	Die Kinder <b>bitten</b> um Entschuldigung.
bepflanzen	Im Frühjahr wird meine Oma den Garten <b>bepflanzen</b> .
schießen	Die Männer <b>schießen</b> nur in die Luft.
schneiden	Er nahm ein Holzstück und begann zu <b>schneiden</b> .
schlafen	Die Gäste <b>schlafen</b> im Gästezimmer.
reden	Sie konnte vor Schreck nicht <b>reden</b> .
fahren	Wir <b>fahren</b> mit dem Zug.



7 / 12

Wortliste LD 5

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

## WORTLISTE A\_1

Adjektive	
blind	Die Oma war auf einem Auge <b>blind</b> .
blond	Die Frau hatte <b>blond</b> gefärbtes Haar.
fremd	Ich fühle mich hier <b>fremd</b> .
rund	Unsere Erde ist <b>rund</b> .
gelb	Im Herbst werden die Blätter <b>gelb</b> .
klug	Der Schüler war sehr <b>klug</b> .
lieb	Alle waren sehr <b>lieb</b> zu mir.
taub	Ihr linkes Ohr ist <b>taub</b> .
wild	Der Tiger ist ganz <b>wild</b> .
Nomen	
Band	Das Mädchen trägt ein <b>Band</b> im Haar.
Feld	Auf dem <b>Feld</b> blühen Blumen.
Freund	Max ist ein guter <b>Freund</b> von mir.
Gegend	Wir wollen durch die <b>Gegend</b> fahren.
Hand	Er hat den Brief mit der <b>Hand</b> geschrieben.
Herd	In der Küche steht ein <b>Herd</b> mit vier Kochplatten.
Kind	Das <b>Kind</b> spielt oft im Garten.
Mond	Die Menschen sind schon auf dem <b>Mond</b> gelandet.
Sieg	Der <b>Sieg</b> war schwer erkämpft.
Urlaub	Wir fahren morgen in den <b>Urlaub</b> .
Wind	Der <b>Wind</b> kam von Osten und brachte Regen.

9 / 12

Beispielhafte Wortliste

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm


## WORTLISTE A\_2

Verben	
fegt	Die Bäuerin <b>fegt</b> noch den Hof.
gräbt	Der Maulwurf <b>gräbt</b> sich einen Bau.
legt	Die Mutter <b>legt</b> das Baby auf den Rücken.
liebst	Du <b>liebst</b> deine Eltern.
siebt	Für den Kuchen <b>siebt</b> die Oma das Mehl.
magst	<b>Magst</b> du mit mir gehen.
regt	Da <b>regt</b> sich was.
sagst	Was <b>sagst</b> du dazu?
saugt	Eine Biene <b>saugt</b> Nektar aus den Blüten.
schlägt	Der Handwerker <b>schlägt</b> einen Nagel in die Wand.
schiebt	Die Frau <b>schiebt</b> einen Kinderwagen vor sich her.
liebt	Er <b>liebt</b> seine Schwester von ganzem Herzen.
siegt	Unsere Mannschaft <b>siegt</b> im letzten Moment.
trägt	Der Vater <b>trägt</b> das Kind auf dem Arm.

10 / 12

Wortliste A 2


SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz



Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

## WORTLISTE A\_5


Adjektive	
froh	Ich bin so <b>froh</b> , dass du wieder zu Hause bist.
früh	Sie ist noch <b>früh</b> genug gekommen.
nah	Das Flugzeug fliegt zu <b>nah</b> am Boden.
roh	Das meiste Gemüse kann man <b>roh</b> essen.
zäh	Das Steak ist ja <b>zäh</b> wie Leder.
Nomen	
Floh	Der <b>Floh</b> ist ein blutsaugendes Insekt.
Kuh	Die <b>Kuh</b> gibt Milch.
Reh	Sie ist scheu wie ein <b>Reh</b> .
Schuh	Diesen <b>Schuh</b> verkaufen wir sehr viel.
Verben	
weht	Der Wind <b>weht</b> aus Norden.
geht	Wie <b>geht</b> es dir heute?
steht	Das Mädchen <b>steht</b> vor dem Haus.



12 / 12

Wortliste A 5


SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz



Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

## WORTLISTE A\_3


Adjektive	
stärker	Unsere Mannschaft ist <b>stärker</b> geworden.
härter	Stahl ist <b>härter</b> als Gold.
Nomen	
Bänder	Eine Matrosenmütze hat lange <b>Bänder</b> .
Bräute	Die vier <b>Bräute</b> präsentieren ihre Hochzeiten.
Hände	Im Winter habe ich immer kalte <b>Hände</b> .
Häuser	An unserer Straße stehen viele neue <b>Häuser</b> .
Länder	Ich möchte viele neue <b>Länder</b> kennenlernen.
Läuse	Das Kind hat <b>Läuse</b> .
Mäuse	Katzen fangen gerne <b>Mäuse</b> .
Ränder	Eine Briefmarke hat gezackte <b>Ränder</b> .
Räte	Der Lehrer gab mir viele gute <b>Räte</b> .
Säue	Alle <b>Säue</b> sind im Käfig.
Verben	
gräbt	Er <b>gräbt</b> ein Loch im Garten.
schlägt	Die Frau <b>schlägt</b> die Sahne für den Kuchen steif.



11 / 12

Wortliste A 3





**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
Soraauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

## DIE VERWENDETEN KOMPETENZDEFINITIONEN DES SPLZ

*Vorbemerkung:*  
Zahlreiche vorhandene förderdiagnostische Ansätze im Bereich LRS basieren auf einer qualitativen Analyse der Rechtschreibfehler, d.h. es wird nicht nur geprüft, ob ein Fehler vorhanden ist, sondern vor allem, um welchen Fehler es sich dabei handelt.  
Dabei bezeichnen die verschiedenen Ansätze die Art der Fehler häufig vollkommen unterschiedlich. Einerseits liegt dies an unterschiedlichen Vorstellungen darüber, in welcher Weise und Reihenfolge sich rechtschriftliche Kompetenzen entwickeln, andererseits mag einigen Autoren auch daran gelegen sein, ihr System als etwas Neuartiges und Unvergleichliches darzustellen.  
In der Konsequenz kommt es daher immer wieder zu Verwirrungen und Missverständnissen, da in vielen Fällen dieselben Phänomene unterschiedlich bezeichnet werden.  
Bei der Fehleranalyse des SPLZ handelt es sich um einen prozess-interpretativen Ansatz, der über eine reine Beschreibung des vorhandenen Fehlers (vgl. deskriptive Fehleranalyse) hinausgeht. Prozess-interpretative Ansätze sind dadurch gekennzeichnet, dass bei jedem Fehler die Überlegung stattfindet, welche rechtschriftliche Kompetenz sicher vorhanden sein müsste, damit dieser spezielle Fehler nicht mehr auftreten kann. Diese Art der Fehleranalyse findet sich in zahlreichen Konzepten zur Diagnostik und Förderung bei LRS. Die Kompetenzdefinitionen des SPLZ sind also keine eigenständigen Entwicklungen des SPLZ, sondern es wurden vorhandene Ansätze auf ihre Fachlichkeit und Praktikabilität hin überprüft, ggf. abgeändert, übernommen oder verworfen.  
Im Ergebnis basiert das diagnostische und förderpraktische Konzept des SPLZ in Bezug auf die Rechtschreibkompetenz auf der Wortebene auf einer siebenstufigen Abfolge von rechtschriftlichen Kompetenzen. Diese werden in der Förderung nacheinander erworben bzw. gesichert. Um die Anschlussfähigkeit zu erleichtern, wurden die Bezeichnungen dieser rechtschriftlichen Kompetenzen zu großen Teilen aus den beiden weitverbreiteten diagnostischen Verfahrensweisen des DRI (Deutscher Rechtschreibtest, Müller, R., Beltz Test GmbH) und der Rechtschreibwerkstatt (Sommer-Stumpfenhorst, N., Graf Orthos Rechtschreibwerkstatt GmbH) übernommen.  
Zentral für das Verständnis der weiteren Ausführungen ist, dass sich die Fehlerdefinitionen unmittelbar aus der jeweiligen rechtschriftlichen Kompetenz ergeben. Dies ist ein wesentliches Merkmal von interpretativen Fehleranalysen. Aus diesem Grund sind prozess-interpretative Ansätze im Hinblick auf Förderplanung und –durchführung besonders geeignet.


*Die Fehlerdefinitionen im Einzelnen:*

**Stufe 1:**  
**LD**


**Abkürzung steht für:**  
„lautsprachliche Durchgliederung“

**(rechtschriftliche) Kompetenzen:**  
Kompetenz 1:  
Der Schreiber muss in der Lage sein, das gehörte oder gedachte Wort in eine „Rechtschreibsprache“ zu überführen. Dies ist vergleichbar mit der Überführung eines Wortes in einen bestimmten Dialekt. Hierfür muss das Gehirn bestimmte Muster der Sprechweise „erkennen“, damit diese Überführungsregeln auch bei bislang unbekanntem Wörtern angewendet werden können. Die Rechtschreibsprache

1 / 4



Kurzbeschreibung: schriftsprachliche Kompetenzen



**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
Soraauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

## Stufe 2: LG

unbekanntem Wörtern angewendet werden können. Die Rechtschreibsprache unterscheidet sich deutlich von der hochdeutschen Aussprache und selbstverständlich noch deutlicher von der umgangssprachlichen Sprechweise.

**Kompetenz 2:**  
In einem weiteren Schritt muss dieses in „Rechtschreibsprache“ übersetzte Wort in seine einzelnen lautlichen Bestandteile zerlegt werden. Jeder Laut muss nacheinander abgehört und benannt werden können.

**Besondere Bemerkungen:**  
Bis hierhin haben die Kompetenzen noch nicht zwangsläufig mit Schreiben zu tun. Allerdings lassen sich einige Rechtschreibfehler auf eine nicht ausreichend vorhandene LD-Kompetenz zurückführen.

**Typische Fehler:**  
Nicht verschriftete vokalische <v> (z.B. Wu, st) oder nicht vorhandene Silben-h (z.B. ge\_ en oder ge\_\_n) können einer fehlenden Kompetenz 1 zugeordnet werden  
Andere nicht-verschriftete, hinzugefügte oder vertauschte Grapheme\* lassen sich häufig einer fehlenden zweiten LD-Kompetenz zuordnen.


\*Grapheme sind verschriftliche Laute und können aus mehreren Buchstaben bestehen, z.B. <sch>


**Abkürzung steht für:**  
„Laut-Graphem-Zuordnung“

**(rechtschriftliche) Kompetenzen:**  
Sobald ein Schreiber jeden Laut eines gesprochenen oder gedachten Wortes abhören kann, muss er diesen Lauten bestimmte Grapheme zuordnen. In der deutschen Schriftsprache ist diese Zuordnung aber keinesfalls eindeutig. In der Regel gibt es zwei oder mehr Verschriftungsmöglichkeiten, z.B. kann ein lang gesprochenes /a/ als <a>, <ah> oder <aa> verschriftet werden. LG-Kompetenz bedeutet daher, einem Laut ein passendes (nicht zwangsläufig das richtige) Graphem zu zuordnen. Da bestimmte Laut-Graphem-Zuordnungen allerdings häufiger sind als andere (z.B. <e> für /e/ statt <v> für /v/) ist es ein Ziel der Förderung, dass die häufigeren Verbindungen sicher abgerufen werden können. Ebenfalls sollen nicht vorhandene Buchstabenkombinationen „abtrainiert“ werden.

**Typische Fehler:**  
Einerseits sind die sehr seltenen oder nicht vorhandenen Buchstabenkombinationen zu nennen:  
<oi> für <eu>, <kw> für <qu>, <ks> für <chs>, <schp> für <sp> u.Ä.  
Andererseits verweisen falsche Grapheme (an der richtigen Stelle) auf mangelnde LG-Kompetenz, z.B. <Häuser> für <Häuser>.

2 / 4







**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

<b>Stufe 3:</b> <b>WA</b>	<p><b>Abkürzung steht für:</b>                      „Groß-Kleinschreibung“ bzw. „Wortarten“</p> <p><b>(rechtschriftliche) Kompetenzen:</b>                      Da die Wortart eines Wortes darüber entscheidet, ob es groß oder klein geschrieben werden muss, muss ein Schreiber die Wortart sicher bestimmen können. Dabei reicht es zunächst aus, wenn Nomen von anderen Wortarten unterschieden werden können. Für die Entwicklung nachfolgender rechtschriftlicher Kompetenzen ist allerdings auch eine Unterscheidung von Adjektiven und Verben wichtig.</p> <p><b>Typische Fehler:</b>                      &lt;haus&gt; für &lt;Haus&gt;, &lt;Stark&gt; für &lt;stark&gt;</p>
<b>Stufe 4:</b> <b>A</b>	<p><b>Abkürzung steht für:</b>                      „Ableitungen“</p> <p><b>(rechtschriftliche) Kompetenzen:</b>                      Zahlreiche Wörter werden anders geschrieben, als man es hört. Selbst wenn also die oben genannten Kompetenzen sicher beherrscht werden, können einige Wörter noch nicht korrekt verschriftet werden. Bei einem Teil dieser Wörter kann durch geschicktes Ableiten der Wörter die korrekte Schreibung ermittelt werden. Die Kompetenz besteht also darin, dass der Schreiber die Ableitungstechnik sicher beherrscht und bei Schreibunsicherheiten intuitiv anwendet.</p> <p><b>Typische Fehler:</b>                      &lt;sticker&gt; für &lt;sticker&gt;, &lt;Hunf&gt; für &lt;Hund&gt;, &lt;get&gt; für &lt;geht&gt;</p>
<b>Stufe 5:</b> <b>D</b>	<p><b>Abkürzung steht für:</b>                      „Dopplung und Dehnung“</p> <p><b>(rechtschriftliche) Kompetenzen:</b>                      In zahlreichen Wörtern kommen Doppelkonsonanten (z.B. m, ll, ck, tz) vor. Diese Doppelkonsonanten sind bei normaler Sprechweise in der Regel nicht hörbar (z.B. &lt;dünn&gt;), oder aber nur dann, wenn ein Schreiber die Verlängerungstechnik und die Silbentechnik sicher beherrscht (z.B. &lt;du[m oder mm?]&gt; → &lt;du[m oder mm?]&gt;er → &lt;du[m] &gt; → &lt;[m]er&gt; → also: &lt;du[m] &gt;). Das SPLZ verwendet einen anderen Ansatz, um diese Kompetenz zu erwerben: Der Schreiber muss hierbei die Länge des vorhergehenden Vokals und die Folgehaupte abhören (im Wortstamm). Wenn er/sie diese Kompetenz sicher beherrscht und die damit zusammenhängende Regelmäßigkeit verinnerlicht hat, verfügt er/sie über D-Kompetenz.</p>




3 / 4



**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm


<b>Stufe 6:</b> <b>WZ</b>	<p><b>Typische Fehler:</b>                      &lt;negen&gt; für &lt;nehmen&gt;, &lt;Bäker&gt; für &lt;Bäcker&gt;, &lt;ragte&gt; für &lt;ramte&gt;, &lt;Falke&gt; für &lt;Falke&gt;, &lt;Fusse&gt; für &lt;Fuß&gt;, &lt;draussen&gt; für &lt;draußen&gt;</p> <p><b>Abkürzung steht für:</b>                      „Wortbildungen“ bzw. „Wortzusammensetzungen“</p> <p><b>(rechtschriftliche) Kompetenzen:</b>                      Aus einer begrenzten Anzahl von Wörtern der deutschen Sprache lassen sich durch Zusammensetzungen und Überführungen in andere Wortarten unendlich viele neue Wörter bilden (Komposition und Derivation). Diese Kompetenz wird hier als WB-Kompetenz bezeichnet.</p> <p><b>Typische Fehler:</b>                      &lt;Schrank&gt; &lt;wand&gt; für &lt;Schrankwand&gt;, &lt;ferlieren&gt; für &lt;verlieren&gt;, &lt;herforbringen&gt; für &lt;hervorbringen&gt;, &lt;groß_&gt; &lt;Flughafen&gt; für &lt;Großflughafen&gt;</p>
<b>Stufe 7:</b> <b>AF</b>	<p><b>Abkürzung steht für:</b>                      „Ausnahme- und Fremdwortschreibungen“</p> <p><b>(rechtschriftliche) Kompetenzen:</b>                      Auch wenn alle oben genannten Kompetenzen sicher beherrscht werden, bleiben noch (relativ wenige) Wörter übrig, bei denen die Schreibung von den bekannten Regeln abweicht. Vor allem betrifft dies Wörter mit einem Dehnungs-h (z.B. &lt;fahren&gt;), eingedeutschte Wörter (z.B. &lt;Bus&gt;) und Funktionswörter (z.B. &lt;hm&gt;). Seltene Phänomene in der deutschen Rechtschreibung wie &lt;oo&gt; oder &lt;th&gt; und lang-gesprochene /i:/ die als &lt;i&gt; verschriftet werden (z.B. &lt;Tiger&gt;), werden dieser Fehlerart zugerechnet. Umgekehrt bedeutet AF-Kompetenz, dass der Schreiber ein gutes Gespür für Fremdworte entwickelt hat (i.S.v. „dieses Wort klingt nicht deutsch, ich werde im Wörterbuch nachschlagen“) und/oder die schreibwichtigen Ausnahmeschreibungen auswendig kennt.</p> <p><b>Typische Fehler:</b>                      &lt;faren&gt; für &lt;fahren&gt;, &lt;Zo&gt; für &lt;Zoo&gt;, &lt;Dax&gt; für &lt;Dachs&gt;, &lt;Fieh&gt; für &lt;Vieh&gt;</p>



4 / 4

**DER NETTE ZETTEL**  
[FÖRDERUNIVERSUM]

Datum: \_\_\_\_\_




hat heute...

☺	... mehr geschafft als letzte Woche.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr konzentriert und ruhig gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... gut gearbeitet und viele Punkte aufhängen können.	<input type="checkbox"/>
☺	... ein Diktat geschrieben und keine/ nur wenige Fehler im aktuellen Lernbereich gemacht.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr lange gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... sein Amt als <i>Ruhechef/ Lichtwächter/ Manager</i> gut ausgeführt.	<input type="checkbox"/>
☹	... unruhiger gearbeitet als sonst.	<input type="checkbox"/>
☹	... die anderen Kinder beim Arbeiten gestört.	<input type="checkbox"/>

Unterschrift Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Eltern: \_\_\_\_\_

**DER NETTE ZETTEL**  
[FÖRDERUNIVERSUM]

Datum: \_\_\_\_\_




hat heute...

☺	... mehr geschafft als letzte Woche.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr konzentriert und ruhig gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... gut gearbeitet und viele Punkte aufhängen können.	<input type="checkbox"/>
☺	... ein Diktat geschrieben und keine/ nur wenige Fehler im aktuellen Lernbereich gemacht.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr lange gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... sein Amt als <i>Ruhechef/ Lichtwächter/ Manager</i> gut ausgeführt.	<input type="checkbox"/>
☹	... unruhiger gearbeitet als sonst.	<input type="checkbox"/>
☹	... die anderen Kinder beim Arbeiten gestört.	<input type="checkbox"/>

Unterschrift Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Eltern: \_\_\_\_\_

**DER NETTE ZETTEL**  
[FÖRDERUNIVERSUM]

Datum: \_\_\_\_\_




hat heute...

☺	... mehr geschafft als letzte Woche.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr konzentriert und ruhig gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... gut gearbeitet und viele Punkte aufhängen können.	<input type="checkbox"/>
☺	... ein Diktat geschrieben und keine/ nur wenige Fehler im aktuellen Lernbereich gemacht.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr lange gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... sein Amt als <i>Ruhechef/ Lichtwächter/ Manager</i> gut ausgeführt.	<input type="checkbox"/>
☹	... unruhiger gearbeitet als sonst.	<input type="checkbox"/>
☹	... die anderen Kinder beim Arbeiten gestört.	<input type="checkbox"/>

Unterschrift Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Eltern: \_\_\_\_\_

**DER NETTE ZETTEL**  
[FÖRDERUNIVERSUM]

Datum: \_\_\_\_\_



hat heute...

☺	... mehr geschafft als letzte Woche.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr konzentriert und ruhig gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... gut gearbeitet und viele Punkte aufhängen können.	<input type="checkbox"/>
☺	... ein Diktat geschrieben und keine/ nur wenige Fehler im aktuellen Lernbereich gemacht.	<input type="checkbox"/>
☺	... sehr lange gearbeitet.	<input type="checkbox"/>
☺	... sein Amt als <i>Ruhechef/ Lichtwächter/ Manager</i> gut ausgeführt.	<input type="checkbox"/>
☹	... unruhiger gearbeitet als sonst.	<input type="checkbox"/>
☹	... die anderen Kinder beim Arbeiten gestört.	<input type="checkbox"/>

Unterschrift Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Eltern: \_\_\_\_\_

Kopiervorlage Der nette Zettel



Nachname, Vorname: \_\_\_\_\_  
 Schule: \_\_\_\_\_  
 ID-Nr. (falls vorhanden): \_\_\_\_\_  
 Zuhause gespr. Sprache: \_\_\_\_\_  
 Klasse: \_\_\_\_\_ Geschlecht: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

- 1 Die Schweine \_\_\_\_\_ in ihrem Käfig.
- 2 Die Hühner liegen auf dem \_\_\_\_\_.
- 3 Emma ist traurig, weil sie ihre \_\_\_\_\_ verloren hat.
- 4 Die Kinder \_\_\_\_\_ durch das Fenster.
- 5 Emma hat ihren \_\_\_\_\_ verloren.
- 6 Timo \_\_\_\_\_ seine Tasche, um ins Ferienlager zu fahren.
- 7 Tim hält einen \_\_\_\_\_ der Stadt in seinen Händen.
- 8 Timo mag es, wenn nachts die Ampeln \_\_\_\_\_ scheinen.
- 9 Im Sommer sollte die \_\_\_\_\_ sich gerne auf dem Baum.
- 10 Die Kinder \_\_\_\_\_ gelöst.
- 11 Lisa hat die Aufgabe \_\_\_\_\_ gelöst.
- 12 Anna \_\_\_\_\_ ihre kleine Schwester.
- 13 Anja glaubt, dass ihr Bruder \_\_\_\_\_.
- 14 In den Sommerferien fahren viele Kinder in den \_\_\_\_\_ übernehmen.
- 15 Thomas möchte das \_\_\_\_\_ übernehmen.
- 16 Gestern war die Toilette \_\_\_\_\_.
- 17 Clara verkleidet sich gerne als \_\_\_\_\_.
- 18 Handball im Sportunterricht ist sehr \_\_\_\_\_ ein tiefes Loch.
- 19 Timo \_\_\_\_\_ ein tiefes Loch.
- 20 Gestern wurde Peter von einer Wespe \_\_\_\_\_.
- 21 Im Winter \_\_\_\_\_ viele Schornsteine.
- 22 Nach dem Sport schwitzen viele Menschen unter der \_\_\_\_\_.
- 23 Werner \_\_\_\_\_ jeden Donnerstag beim Fußballspielen.
- 24 Eine \_\_\_\_\_ versteckt sich gerne unter Sträuchern.
- 25 Jeden Sonntag kommt der \_\_\_\_\_.

STATE-S Testbogen




**Wortliste**

- 1 **quieken** Die Schweine **'quieken'** in ihrem Käfig.
- 2 **Stroh** Die Hühner liegen auf dem **'Stroh'**.
- 3 **Spange** Emma ist traurig, weil sie ihre **'Spange'** verloren hat.
- 4 **spähen** Die Kinder **'spähen'** durch das Fenster.
- 5 **Schuh** Emma hat ihren **'Schuh'** verloren.
- 6 **packt** Timo **'packt'** seine Tasche, um ins Ferienlager zu fahren.
- 7 **Bescheid** Tim hält einen **'Bescheid'** der Stadt in seinen Händen.
- 8 **blinken** Timo mag es, wenn nachts die Ampeln **'blinken'**.
- 9 **Sonne** Im Sommer sollte die **'Sonne'** scheinen.
- 10 **verstecken** Die Kinder **'verstecken'** sich gerne auf dem Baum.
- 11 **priffig** Lisa hat die Aufgabe **'priffig'** gelöst.
- 12 **liebt** Anna **'liebt'** ihre kleine Schwester.
- 13 **spinnt** Anja glaubt, dass ihr Bruder **'spinnt'**.
- 14 **Urlaub** In den Sommerferien fahren viele Kinder in den **'Urlaub'**.
- 15 **Steuer** Thomas möchte das **'Steuer'** übernehmen.
- 16 **verstopft** Gestern war die Toilette **'verstopft'**.
- 17 **Teufel** Clara verkleidet sich gerne als **'Teufel'**.
- 18 **anstrengend** Handball im Sportunterricht ist sehr **'anstrengend'**.
- 19 **gräbt** Timo **'gräbt'** ein tiefes Loch.
- 20 **gestochen** Gestern wurde Peter von einer Wespe **'gestochen'**.
- 21 **qualmen** Im Winter **'qualmen'** viele Schornsteine.
- 22 **Achsel** Nach dem Sport schwitzen viele Menschen unter der **'Achsel'**.
- 23 **siegt** Werner **'siegt'** jeden Donnerstag beim Fußballspielen.
- 24 **Eidechse** Eine **'Eidechse'** versteckt sich gerne unter Sträuchern.
- 25 **Gärtner** Jeden Sonntag kommt der **'Gärtner'**.
- Hinweis, das Blatt zu wenden.**
- 26 **ausleihen** Klaus möchte sich ein Buch **'ausleihen'**.
- 27 **feuern** Timos Eltern **'feuern'** ihn beim Fußball an.
- 28 **pfückt** Der Bauer **'pfückt'** Äpfel.
- 29 **Onkel** Lisa vermisst ihren **'Onkel'**, der in Afrika lebt.
- 30 **Bächen** Theo angelt gerne Fische in den **'Bächen'**.
- 31 **blühen** Die Blumen **'blühen'** im Garten.
- 32 **spielt** Sarah **'spielt'** gerne mit ihrer Puppe.
- 33 **wachsen** Lisas Haare sollen bis zu den Schultern **'wachsen'**.
- 34 **ernten** Im Oktober **'ernten'** wir einen Kürbis.
- 35 **früh** Morgen **'früh'** kommt der Postbote.
- 36 **zwinkern** Im Unterricht **'zwinkern'** sich Lisa und Tom immer zu.
- 37 **singt** Anne **'singt'** gerne vor vielen Menschen.
- Unsinnswörter**
- 38 **launern** Im Park kann man am besten **'launern'**.
- 39 **verspauern** Wenn Anna und Tom sich treffen **'verspauern'** sie ganz viel Kaffee.
- 40 **Quiller** Anna sucht einen **'Quiller'** für den Garten.
- 41 **Togger** Wenn es regnet, spielt Susanne lieber **'Togger'**.
- 42 **quabben** Wenn Nina **'quabben'** geht, scheint immer die Sonne.
- 43 **Schlachel** Montags gibt es **'Schlachel'** in der Schule.
- 44 **Kreiber** Der **'Kreiber'** fliegt gerne von Haus zu Haus.
- 45 **verstecheit** Lena **'verstecheit'** ihre Schwester.
- 46 **Meischel** Ein **'Meischel'** verkriecht sich am liebsten im Laub.
- 47 **Trebbel** Im Sommer ist der **'Trebbel'** besonders warm.
- 48 **vermeuppen** Tinas Großeltern **'vermeuppen'** sich oft.
- 49 **Spulstaker** Beim Einkaufen werden oft **'Spulstaker'** verteilt.

STATE-S Wortliste


- 26 Klaus möchte sich ein Buch \_\_\_\_\_.
- 27 Timos Eltern \_\_\_\_\_ ihn beim Fußball an.
- 28 Der Bauer \_\_\_\_\_ Äpfel.
- 29 Lisa vermisst ihren \_\_\_\_\_, der in Afrika lebt.
- 30 Theo angelt gerne Fische in den \_\_\_\_\_.
- 31 Die Blumen \_\_\_\_\_ im Garten.
- 32 Sarah \_\_\_\_\_ gerne mit ihrer Puppe.
- 33 Lisas Haare sollen bis zu den Schultern \_\_\_\_\_.
- 34 Im Oktober \_\_\_\_\_ wir einen Kürbis.
- 35 Morgen \_\_\_\_\_ kommt der Postbote.
- 36 Im Unterricht \_\_\_\_\_ sich Lisa und Tom immer zu.
- 37 Anne \_\_\_\_\_ gerne vor vielen Menschen.
- Unsinnswörter – Unsinnswörter – Unsinnswörter – Unsinnswörter**
- 38 Im Park kann man am besten \_\_\_\_\_.
- 39 Wenn Anna und Tom sich treffen, \_\_\_\_\_ sie ganz viel Kaffee.
- 40 Anna sucht einen \_\_\_\_\_ für den Garten.
- 41 Wenn es regnet, spielt Susanne lieber \_\_\_\_\_.
- 42 Wenn Nina \_\_\_\_\_ geht, scheint immer die Sonne.
- 43 Montags gibt es \_\_\_\_\_ in der Schule.
- 44 Der \_\_\_\_\_ fliegt gerne von Haus zu Haus.
- 45 Lena \_\_\_\_\_ ihre Schwester.
- 46 Ein \_\_\_\_\_ verkriecht sich am liebsten im Laub.
- 47 Im Sommer ist der \_\_\_\_\_ besonders warm.
- 48 Tinas Großeltern \_\_\_\_\_ sich oft.
- 49 Beim Einkaufen werden oft \_\_\_\_\_ verteilt.

Vielen Dank für Deine Mühe! ☺




**StAte-S**  
STRATEGIEAUTOMATISIERUNGSTEST-SCHREIBEN

### Kompetenzbeschreibungen



<b>ID_1:</b>	Das silbentrennende <h> wurde korrekt verschriftet, z.B. ge(h)hen.
<b>ID_2:</b>	Das vokalisches <r> wurde korrekt verschriftet, z.B. Wu(r)st.
<b>ID_3:</b>	Die Endung <el> wurde korrekt verschriftet, z.B. Fabel(e).
<b>ID_4:</b>	Die Endung <er> wurde korrekt verschriftet, z.B. Vater(er).
<b>ID_5:</b>	Die Endung <en> wurde korrekt verschriftet, z.B. Kopler(en).
<b>ID_6:</b>	Die Endung <ern> wurde korrekt verschriftet, z.B. meck(ern).
<b>LG_1:</b>	Der Laut /au/ wurde korrekt als <au> verschriftet, z.B. H(au)s.
<b>LG_2:</b>	Der Laut /ei/ wurde korrekt als <ei> verschriftet, z.B. fei(j)ern.
<b>LG_3:</b>	Der Laut /eu/ wurde korrekt als <eu> verschriftet, z.B. Fr(eu)nd(e).
<b>LG_4:</b>	Der Laut /sch/ wurde korrekt als <sch> verschriftet, z.B. (Sch)lafen.
<b>LG_5:</b>	Der Laut /ch/ wurde korrekt als <ch> verschriftet, z.B. Ba(ch) oder Teil(ch).
<b>LG_6:</b>	Der Laut /ng/ wurde korrekt als <ng> verschriftet, z.B. Ri(ng).
<b>LG_7:</b>	Der Laut /nk/ wurde korrekt als <nk> verschriftet, z.B. Schra(n)k.
<b>LG_8:</b>	Die Lautfolge /k/ + /w/ wurde korrekt durch <qu> verschriftet, z.B. (Qu)elle.
<b>LG_9:</b>	Die Lautfolge /k/ + /s/ wurde korrekt durch <chs> verschriftet, z.B. Da(ch)s.
<b>LG_10:</b>	Der Laut /pf/ wurde korrekt als <pf> verschriftet, z.B. im(p)fen.
<b>LG_11:</b>	Das lange /i:/ wurde korrekt als <ie> verschriftet und das kurze /i/ als <i>, z.B. L(i)eben oder (I)mm(er).
<b>LG_12:</b>	Die Lautfolge /sch/ + /p/ wurde korrekt durch <sp> verschriftet, z.B. (s)pielen.
<b>LG_13:</b>	Die Lautfolge /sch/ + /t/ wurde korrekt durch <st> verschriftet, z.B. (s)treiten.
<b>WA_1:</b>	Das Wort wurde korrekt groß geschrieben, z.B. (S)chrank.
<b>WA_2:</b>	Das Wort wurde korrekt klein geschrieben, z.B. (l)eise.
<b>A_1:</b>	Es wurde korrekt erkannt, ob eine Auslautverhärtung vorhanden ist, oder nicht, z.B. Hun(d) oder stark(i).
<b>A_2:</b>	Es wurde korrekt erkannt, ob eine Lautverhärtung im Wort vorkommt, oder nicht, z.B. trägt(t) oder stärk(i)t.
<b>A_3:</b>	Die Laute /e/ bzw. /eu/ wurden entweder korrekt als <ä> bzw. <äu> verschriftet oder aber als <e> bzw. <eu>, z.B. H(au)ser und st(är)ker oder r(i)en(n)en und Fr(eu)nde.
<b>A_5:</b>	Das Ableitungs-<h> wurde korrekt verschriftet, z.B. Kul(h).
<b>D_1:</b>	Der Konsonant wurde korrekt verdoppelt, obwohl das Wort dafür zuvor im Kopf umgeformt werden musste, z.B. re(nn)it oder pa(c)ht.
<b>D_2:</b>	Der Konsonant wurde korrekt verdoppelt, z.B. schw(i)mm(en), pu(t)z(en), La(c)k oder Gru(B).
<b>WZ_1</b>	Die Vorsilbe wurde erkannt und der Laut /f/ deswegen als <v> verschriftet, z.B. (ver)lieren

Kompetenzbeschreibungen im STATE-S




**StAte-S**  
STRATEGIEAUTOMATISIERUNGSTEST-SCHREIBEN

### Auswertungsbogen

Wort	ID_1	ID_2	ID_3	ID_4	ID_5	ID_6	LG_1	LG_2	LG_3	LG_4	LG_5	LG_6	LG_7	LG_8	LG_9	LG_10	LG_11	LG_12	LG_13	WA_1	WA_2	A_1	A_2	A_3	A_5	D_1	D_2	WZ_1	
1	<input type="checkbox"/>																												
2																													
3																													
4	<input type="checkbox"/>																												
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													
25																													

STATE-S, Auswertungsbogen für Papier-Bleistift-Verfahren



### Auswertung & Förderplanung

	LD.1	LD.2	LD.3	LD.4	LD.5	LD.6	LG.1	LG.2	LG.3	LG.4	LG.5	LG.6	LG.7	LG.8	LG.9	LG.10	LG.11	LG.12	LG.13	WA.1	WA.2	A.1	A.2	A.3	A.5	D.1	D.2	WZ.1		
<b>I</b>																														
<b>II</b>	/3	/7	/6	/6	/1,3	/4	/4	/4	/5	/4	/4	/4	/3	/3	/4	/3	/3	/4	/6	/8	/1,3	/2,4	/4	/3	/3	/3	/3	/3	/7	/5
<b>III</b>																														
<b>IV</b>																														

Lernziel 1

Lernziel 2


Lernziel 3


Lernziel 4

### Anleitung

<b>I</b>	Zählen Sie alle Kreuze der jeweiligen Kategorie (=Lernziel) zusammen und tragen Sie diese Anzahl in das Feld in Reihe I.
<b>III</b>	Teilen Sie die Zahl aus Reihe I durch die in Reihe II angegebene Zahl und tragen Sie das gerundete Ergebnis in Reihe III ein. Beachten Sie, dass ein Komma vor der Zahl bedeutet, dass durch eine Dezimalzahl geteilt werden muss. „4“ steht bspw. für die Zahl 0,4.
<b>IV</b>	Markieren Sie die vier niedrigsten Werte indem Sie unter dem Wert aus Reihe III ein „X“ in Reihe IV eintragen. Sollten zwei Werte gleichniedrig sein, so wird in jedem Fall der Wert berücksichtigt, der weiter links steht.
<b>V</b>	Tragen Sie abschließend die Lernziele in Reihe V, indem Sie die von Ihnen markierten Lernbereiche von links nach rechts in die dafür vorgesehenen Felder übertragen.

Zusätzliche Fehler und Bemerkungen





Wort	LD.1	LD.2	LD.3	LD.4	LD.5	LD.6	LD.7	LD.8	LD.9	LD.10	LD.11	LD.12	LD.13	WA.1	WA.2	A.1	A.2	A.3	A.5	D.1	D.2	WZ.1	
26	<input checked="" type="checkbox"/>																						
27	<input checked="" type="checkbox"/>																						
28																							
29																							
30																							
31	<input checked="" type="checkbox"/>																						
32																							
33																							
34																							
35																							
36																							
37																							
38																							
39																							
40																							
41																							
42																							
43																							
44																							
45																							
46																							
47																							
48																							
49																							





## Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir danken Ihnen für Ihre Bereitschaft, das [FÖRDERUNGSUM] als [FUJ]-Multiplikatorin oder als [FUJ]-Multiplikator zu unterstützen. Neben der fachlichen Begleitung von Lehrkräften, die das [FÖRDERUNGSUM] an ihren Schulen durchführen, hat die Fortbildung der Lehrkräfte eine besonders hohe Bedeutung für das Gelingen des Vorhabens. Damit diese Weiterbildung eine gleichbleibend hohe Qualität hat und um Sie bei dieser Aufgabe möglichst gut zu unterstützen, haben wir dieses Fortbildungsmanual entwickelt. Hier finden Sie ausführliche Beschreibungen zu allen relevanten Inhalten, Methoden, Materialien und Ablaufschritten. Den Anspruch, dass sämtliche Ablaufschritte vollständig selbsterklärend sind, konnten wir jedoch bislang leider nicht realisieren. Sollten Sie daher weiteren Klärungsbedarf haben, zögern Sie bitte nicht, uns zu kontaktieren.

Ihr Team des SPLZ

  
Dipl.-Psych. Anja Apitzsch

  
Dipl.-Psych. Veronika Kapteina

  
Dipl.-Psych. Veronika Beckmann

## Rahmenbedingungen

In diesem Manual wird eine Fortbildung beschrieben, die zwei Ganztage sowie einen halben Tag in Anspruch nimmt. Diese drei Fortbildungstage können entweder an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt werden. Empfohlen werden jedoch größere zeitliche Abständen zwischen den Fortbildungstagen. Da sich die Abfolge der Fortbildungsinhalte sich an der zeitlichen Abfolge des Implementationsprozesses orientiert, finden die ersten beiden Ganztage idealerweise vor den Sommerferien statt, während der dritte halbe Tag unmittelbar nach Beginn des neuen Schuljahres, in dem die Förderung begonnen werden soll, durchgeführt wird. Bewährte Ablaufschritte während des Implementationsprozesses werden in „Band 2: Implementationsmanual“ ausführlich beschrieben.

Grundsätzlich sind innerhalb der Fortbildung zahlreiche Zeiträume für Rückfragen und Diskussionen eingeplant. An den beiden ganzen Tagen werden feste einstündige Mittagspausen etwa zwischen 13:00 Uhr und 14:00 Uhr eingeplant, morgens und nachmittags wird jeweils eine Kaffeepause eingelegt, nach Bedarf auch kleinere Zwischenpausen.

Empfohlen zur Durchführung sind mindestens zwei [FUJ]-MultiplikatorInnen ([FUJ-M]) bei maximal 10 TeilnehmerInnen (TN). Der Seminarraum sollte ausreichend groß sein. Neben einer Flipchart werden ein Beamer oder ein größerer Bildschirm benötigt.

## Impressum

„[Förderversum] Fortbildungsmanual“, Juli 2017

Autoren:  
Fabian Becker, Psychologie B. Sc., Aachen  
Dipl.-Psych. Nicolas Apitzsch, SPLZ Hamm

Susanne Breddermann, Hamm

Anja Apitzsch, Hamm

Gestaltung:  
Foto/Motiv: Pixels, Mai 2016 (Quelle: pixabay.com)

Herausgeber:

Schulpsychologisches Lernzentrum (SPLZ), Hamm  
Sorauer Str. 16, 59065 Hamm

[splz@stadt.hamm.de](mailto:splz@stadt.hamm.de)



**Themen der drei Tage im Überblick:****Tag 1 (7 Stunden, Module 101 bis 119)**

- Wissenschaftliche Grundlagen zu LRS
- die gestörte und ungestörte Rechtschreibentwicklung
- Förderdiagnostik mithilfe des Testverfahrens STATE-S
- individuelle Förderplanung
- Voraussetzungen zur Teilnahme am Programm [FU]

**Tag 2 (7 Stunden, Module 201 bis 222)**

- LRS im Bedingungsgefüge von emotionalen, motivationalen und sozialen Faktoren
- Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten mithilfe des Programms [FÖRDERUNIVERSUM]

**Tag 3 (5 Stunden, Module 301 bis 316)**

- Formative und summative Evaluation des Förderfortschritts
- schulrechtliche Rahmenbedingungen
- Nutzen und Formen der Elternbeteiligung
- Fortbildungsreflexion

**Verzeichnis der Module**

Das Modulverzeichnis ist mit 42 Modulen so gegliedert, dass zunächst die Modulnummer, dann der Modulname und in einer zweiten Ebene die benötigten Materialien für das Modul genannt sind. Alle Module und Materialien können somit direkt überschaubar auf den nächsten Seiten eingesehen werden. Im Anhang befinden sich Dokumente, wie der Ablaufplan und Flipcharts aus der Pilotdurchführung. Die Materialien sind in einem anderen Dokument extra gespeichert.



Beginn (Uhr)	Dauer (Min.)	Nr.	[FU]-M (zum eintragen)	Themen Tag 1	Material (Index) S. im Handout für TN	Seite M.-H.
09:00	5	101		Begrüßung Tag 1	Flip „Willkommen 1“ (F_001) Flip „Namen“ (F_002) Marker, Kreppband	8
09:05	5	102		Vortrag: Gesamtaufbau der	Zusätzlich „Implementationsmanual“ (Z_001)	8
09:10	10	103		Vortrag: Tagesplanung Tag 1	Flip „Ablaufplan 1“ (F_003) Ggf. Essensbroschüren Dokument „Essen“ (D_001) S.01	9
09:20	15	104		Übung: Begrifflichkeiten LRS	Flip „Begriffe“ (F_004) Marker	9
09:35	20	105		Reflexion: Die pädagogische Rolle	Dokument „Taxi“ (D_002) S.02 Flip „Reflexion Rolle“ (F_005)	10
09:55	30	106		Übung: universelle Rechtschreibung	Flip „Erkenntnisse Rechtschreibentwicklung“ (F_006) TN: Dokument „Fahrrad“ (D_003) S.03 Marker	10
10:25	10	107		Zusammenfassung: erster	Flip „Ablaufplan 1“ (F_003)	11
10:35	40	108		Unsinnswörtertest	Flip „Unsinnswörter“ (F_007) TN: Dokument „Unsinnswörtertest“ (D_004) S.04	12
11:15	15	109		Frühstückspause	Kaffee, Kekse, ggf. Essensbroschüren	13
11:30	50	110		[FU]-Kompetenzbereiche	Flip „Kompetenzbereiche“ (F_008) Marker TN: Dokument „Kompetenzbereiche“ (D_005a) S.06 TN: Dokument „Lernziele“ (D_005b) S.08 TN: Dokument „Kompetenzbereiche STATE-S“ (D_005c) S.13	13
12:20	20	111		Übung: Durchführung STATE-S	TN: Dokument „STATE-S teilausgefüllt“ (D_006) S.13 TN: Dokument „STATE-S Blanko“ (D_007) S.15	14
12:40	40	112		Übung: Auswertung STATE-S	Zusätzlich: Auswertprogramm (Z_002) Computer TN: Dokument „STATE-S teilausgefüllt“ (D_006) S.13	14
13:20	60	113		Mittagspause	Essensutensilien	15
14:20	10	114		Übung: Individuelle Förder-	Dokument „Umschlagmappen“ (D_008) S.18	15
14:30	30	115		Diskussion: Zusammenstel-	TN: Dokument „Voraussetzungen“ (D_009) S.20	16
15:00	20	116		Übung: Lernberatung	Dokument „Umschlagmappen“ (D_008) S.18	16
15:20	10	117		Zusammenfassung: Tag 1	Flip „Ablaufplan 1“ (F_003)	17
15:30	20	118		Diskussion: Klärung offener	Flip „Fragezeichen“ (F_009)	17
15:50	10	119		Abschluss Tag 1	Flip_Fragezeichen (F_009)	18

Beginn (Uhr)	Dauer (Min.)	Nr.	[FU]-M (zum eintragen)	Themen Tag 2	Material (Index) ggf. S. im Handout für TN	Seite M.-H.
09:00	5	201		Begrüßung Tag 2 und Rückblick	Flip „Willkommen 2“ (F_010) Flip „Namen“ (F_002) Flip „Ablaufplan 1“ (F_003) Marker, Kreppband	19
09:05	5	202		Vortrag: Tagesplanung Tag 2	Flip „Ablaufplan 2“ (F_011) Ggf. Essensbroschüren Dokument „Essen“ (D_001) S.02	19
09:10	20	203		Vortrag: Lern- und Motivationspsychologie	TN: Dokument „Entwicklungsdynamik“ (D_010) S.22	20
09:30	10	204		Vortrag: Ziele des [FU]s	Zusätzlich: „Präsentation [FU]“ (Z_003) Beamer, Pc	20
09:40	5	205		Vortrag: Wichtige Materialien	AN?JA! Dokument „Umschlagmappen“ (D_008) S.18 HAMLET	21
09:45	10	206		Vortrag: Soziale Rollen	TN: Dokument „Tippkarten“ (D_011) S.23 TN: Dokument „Managerprotokoll“ (D_012) S.26	21
09:55	5	207		Zusammenfassung zweiter Vormittag	Flip „Ablaufplan 2“ (F_011)	22
10:00	15	208		Frühstückspause	Kaffee, Kekse, ggf. Essensbroschüren	22
10:15	10	209		Vortrag: Ablaufplan [FU]-12	Dokument „Ablaufplan“ (D_013, groß kopiert) TN: Dokument „Ablaufplan“ (D_013) S.27	23
10:25	10	210		Übung: Simulation Ablaufschritte 1 bis 5	TN: Dokument „Managerprotokoll“ (D_014) S.26 HAMLET	23
10:35	10	211		Diskussion: ABS 1 bis 5	Flip „Diskussion ABS“ (F_012)	24
10:45	10	212		Übung: Simulation ABS 6	Dokument „Wortlistenablauf“ (D_013) S.27 TN: Dokument „Wortlisten Beispiel“ (D_015) S.30 TN: Dokument „Wortlistenablauf“ (D_014) S.27	24
10:55	125	213		Übung: Simulation ABS 7	Dokument „Paarungen“ (D_016) S.31 Bunte Stifte WA, A, D) S.32 Pro TN insgesamt vier inTex-Übungen	25
13:00	60	214		Mittagspause	Essensutensilien	26
14:00	20	215		Diskussion ABS 6 und 7	Flip „Diskussion ABS“ (F_012) Marker	26
14:20	30	216		Übung: Simulation ABS 8 bis 12	TN: Dokument „Feedback“ (D_021) S.41	27
14:50	15	217		Kaffeepause	Kaffee, Kekse	27
15:05	10	218		Diskussion ABS 8 bis 12	Flip „Diskussion ABS“ (F_012)	27
15:15	10	219		Vortrag: Unterrichtsreflexion	TN: Dokument „GSU“ (D_022) S.42	28
15:25	10	220		Vortrag: Materialabruf	Beamer, Sound, PC, Internet	28
15:35	10	221		Zusammenfassung: Tag 2	Flip „Ablaufplan 2“ (F_011)	29
15:45	15	222		Abschluss Tag 2	Flip „Fragezeichen“ (F_009)	30

Beginn (Uhr)	Dauer (Min.)	Nr.	[FU]-M (zum eintragen)	Themen Tag 3	Material (Index) S. im Handout für TN	Seite M.-H.
09:00	5	301		Begrüßung Tag 3 und Rückblick	Flip „Willkommen 3“ (F_013) Flip „Ablaufplan 2“ (F_011) Marker, Kreppband	31
09:05	10	302		Vortrag: Tagesplanung Tag 3	Flip „Ablaufplan 3“ (F_014)	31
09:15	10	303		Vortrag: Ziele der Leistungsmessung	Flip „Evaluation“ (F_015) Marker	32
09:25	15	304		Vortrag: Fördergeschwindigkeit anpassen	Dokument „Schreibpapier“ (D_023) S.44 Dokument „Abschlussdiktat LG 8“ (D_024) S.45	32
09:40	10	305		Vortrag: Fördererfolg messen		33
09:50	15	306		Vortrag: Am Schuljahresende...	Dokument „Umschlagmappen“ (D_008) S.18 HamLet	33
10:05	10	307		Vortrag: Nutzen von Elternbeteiligung	Flip „Elternbeteiligung“ (F_016)	34
10:15	45	308		Vortrag: Maßnahmen der Elternbeteiligung	TN: Dokument „BTA“ (D_025) S.48 TN: Dokument „Netter Zettel“ (D_026) S.52	34
11:00	15	309		Frühstückspause 1	Kaffee, Kekse	35
11:15	50	310		Übung: Entwicklung Elternkonzept	Flip „Elternkonzept“ (F_017) Marker Leere Moderationskarten	35
12:05	15	311		Frühstückspause 2	Kaffee, Kekse	35
12:20	60	312		Vortrag: Schulrechtliche Aspekte	TN: Dokument „LRS-Erlass“ (D_027) S.53 TN: Dokument „FAQ LRS“ (D_028) S.54 Flip „rechtliche Fragen“ (F_018)	35
13:20	15	313		Vortrag: Nachträge [FU]-M	Entsprechend des Themas	36
13:35	15	314		Klärung offener Fragen	Entsprechend des Themas	36
13:50	5	315		Zusammenfassung Tag 3	Flip „Ablaufplan 3“ (F_014)	37
13:55	5	316		Abschluss Tag 3	Flip „Fragezeichen“ (F_009)	37



## Vorbereitungen

### Ziel(e)

Gute Vorbereitungen vermindern Stress und vermitteln Professionalität.

### Notwendige Voraussetzungen und Vorarbeiten

- Schül(er) haben ihr Interesse an einer Einführung des [FU]s bekundet (siehe Implementationsmanual).
- Termine und Ort der Fortbildung stehen fest.
- TN haben sich angemeldet.
- Die Schulleitungen und die TN haben eine Anmeldebestätigung erhalten.
- Tee, Kaffee, Milch, Zucker, Wasser, Gebäck sind organisiert.
- Tassen, Gläser etc. stehen zur Verfügung.
- Möglichkeiten der Mittagsversorgung (Kantinen, Gastronomie, Lieferdienste, Selbstversorgung) sind bekannt. Ggf. sollten Speisekarten zur Verfügung stehen.

### Aktivitäten

- Handreichung in ausreichender Stückzahl ausdrucken.
- Flipchart aufstellen, mit vorbereitetem und leerem Papier bestücken.
- Genügend Marker, Stifte, Moderationskarten und Kreppband bereithalten
- Stühle stellen.
- Ggf. Bestellzettel (Mittagsverpflegung) ausdrucken.
- Materialien zum Ausdrucken zusammenstellen:
  - Poster Ablauf in Din-A-3 (Modul 209ff)
  - Poster Wortliste auf Din-A-3 (Modul 212)
  - Genügend Umschlagmappen herstellen (Modul 117ff)
- Pro TN die vier verschiedenen InTex-Übungen (Modul 213)
- Zusätzliche Materialien besorgen:
  - Genügend PCs/ Laptops mit Auswertungshilfe STATES (Modul 112)
  - Implementationsmanual (Modul 102)
  - An 2Jais (Modul 205)
  - HAMLET (Modul 205)
  - Ringbücher Wortlisten (Modul 212)
  - Crepeband
  - Beamer (z. B. Modul 204)
  - Sound/ Boxen (Modul 220)
  - PowerPoint-Präsentationen (Modul 204)

Nr.: 001  
Dauer: ca. 8 Stunden  
Beginn: frühzeitig



- 8 -

**Nr.:** 101  
**Dauer:** 5 bis 10 Min.  
**Beginn:** 09:00 Uhr

**Materialien:**

- F\_001 „Willkommen 1“
- F\_002 „Namen TN“
- Marker, Kreppband

**Nr.:** 102  
**Dauer:** 5 Min.  
**Beginn:** ca. 09:05 Uhr

**Materialien:**

- Z\_001 „Implementationsmanual“

**Begrüßung Tag 1**

**Ziel(e)**

Es wird eine angenehme Arbeitsatmosphäre hergestellt.

**Methode / Inhalt**

Alle [FU]-M und TN nennen nacheinander ihre Namen, Herkunftsschulen, Erfahrungen mit dem Thema LRS. [FU]-M notiert die Namen auf einem Flip. Dieses Flip wird anschließend gut sichtbar im Raum aufgehängt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: Gesamtaufbau der Fortbildung**

**Ziel(e)**

Sorgen vor Überforderung werden genommen. Gleichzeitig soll verstanden werden, dass die Inhalte umfassend auf die Ein- und Durchführung vorbereiten.

**Methode / Inhalt**

[FU]-M stellt das Implementationsmanual und dessen grundsätzlichen Aufbau vor. Dabei wird besonders auf die Übersichten (Seiten 5 bis 8) eingegangen und erläutert, dass im Rahmen der Fortbildung alle erforderlichen Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 9 -

**Nr.:** 103  
**Dauer:** 10 Min.  
**Beginn:** ca. 09:10 Uhr

**Materialien:**

- F\_003 „Ablaufplan 1“
- Ggf. Essensbrotschneiden
- D\_001 „Essen“

**Nr.:** 104  
**Dauer:** 15 Min.  
**Beginn:** ca. 09:20 Uhr

**Materialien:**

- F\_004 „Begriffe“
- Marker

Die TN sind hinsichtlich der Inhalte des ersten Fortbildungstages orientiert.

**Methode / Inhalt**

[FU]-M stellt den Tagesablauf anhand des vorbereiteten Ablaufplans vor. Dieses Flip wird im Raum gut sichtbar aufgehängt. Anschließend wird die Essensplanung organisiert. Falls Essen bestellt werden soll, werden Essensbrotschneiden eines lokalen Lieferdienstes verteilt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: Begrifflichkeiten LRS**

**Ziel(e)**

TN werden sensibilisiert dafür, dass mit den verschiedenen Begriffen unterschiedliche Vorstellungen über die Veränderbarkeit des Problems assoziiert werden. Fazit: Wir betrachten LRS aus der pädagogischen Perspektive.

**Methode / Inhalt**

Die TN nennen ihnen bekannte Begriffe (z.B. Legasthenie, Rechtschreibstörung). Die TN diskutieren, in welcher der beiden Kategorien („klingt leicht veränderbar vs. klingt schwer veränderbar“) sie die Begriffe einordnen wollen. [FU]-M ergänzt die Begriffe und fragt die TN, welchen Ausdruck sie verwenden. Anschließend wird erläutert, dass im [FU] LRS als „Besondere Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens und/oder Rechtschreibens“ betrachtet werden, also aus der pädagogischen Perspektive.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 9 -

**Nr.:** 103  
**Dauer:** 10 Min.  
**Beginn:** ca. 09:10 Uhr

**Materialien:**

- F\_003 „Ablaufplan 1“
- Ggf. Essensbrotschneiden
- D\_001 „Essen“

**Nr.:** 104  
**Dauer:** 15 Min.  
**Beginn:** ca. 09:20 Uhr

**Materialien:**

- F\_004 „Begriffe“
- Marker

Die TN sind hinsichtlich der Inhalte des ersten Fortbildungstages orientiert.

**Methode / Inhalt**

[FU]-M stellt den Tagesablauf anhand des vorbereiteten Ablaufplans vor. Dieses Flip wird im Raum gut sichtbar aufgehängt. Anschließend wird die Essensplanung organisiert. Falls Essen bestellt werden soll, werden Essensbrotschneiden eines lokalen Lieferdienstes verteilt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: Begrifflichkeiten LRS**

**Ziel(e)**

TN werden sensibilisiert dafür, dass mit den verschiedenen Begriffen unterschiedliche Vorstellungen über die Veränderbarkeit des Problems assoziiert werden. Fazit: Wir betrachten LRS aus der pädagogischen Perspektive.

**Methode / Inhalt**

Die TN nennen ihnen bekannte Begriffe (z.B. Legasthenie, Rechtschreibstörung). Die TN diskutieren, in welcher der beiden Kategorien („klingt leicht veränderbar vs. klingt schwer veränderbar“) sie die Begriffe einordnen wollen. [FU]-M ergänzt die Begriffe und fragt die TN, welchen Ausdruck sie verwenden. Anschließend wird erläutert, dass im [FU] LRS als „Besondere Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens und/oder Rechtschreibens“ betrachtet werden, also aus der pädagogischen Perspektive.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 8 -

**Nr.:** 101  
**Dauer:** 5 bis 10 Min.  
**Beginn:** 09:00 Uhr

**Materialien:**

- F\_001 „Willkommen 1“
- F\_002 „Namen TN“
- Marker, Kreppband

**Nr.:** 102  
**Dauer:** 5 Min.  
**Beginn:** ca. 09:05 Uhr

**Materialien:**

- Z\_001 „Implementationsmanual“

**Begrüßung Tag 1**

**Ziel(e)**

Es wird eine angenehme Arbeitsatmosphäre hergestellt.

**Methode / Inhalt**

Alle [FU]-M und TN nennen nacheinander ihre Namen, Herkunftsschulen, Erfahrungen mit dem Thema LRS. [FU]-M notiert die Namen auf einem Flip. Dieses Flip wird anschließend gut sichtbar im Raum aufgehängt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: Gesamtaufbau der Fortbildung**

**Ziel(e)**

Sorgen vor Überforderung werden genommen. Gleichzeitig soll verstanden werden, dass die Inhalte umfassend auf die Ein- und Durchführung vorbereiten.

**Methode / Inhalt**

[FU]-M stellt das Implementationsmanual und dessen grundsätzlichen Aufbau vor. Dabei wird besonders auf die Übersichten (Seiten 5 bis 8) eingegangen und erläutert, dass im Rahmen der Fortbildung alle erforderlichen Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 9 -

**Nr.:** 103  
**Dauer:** 10 Min.  
**Beginn:** ca. 09:10 Uhr

**Materialien:**

- F\_003 „Ablaufplan 1“
- Ggf. Essensbrotschneiden
- D\_001 „Essen“

**Nr.:** 104  
**Dauer:** 15 Min.  
**Beginn:** ca. 09:20 Uhr

**Materialien:**

- F\_004 „Begriffe“
- Marker

Die TN sind hinsichtlich der Inhalte des ersten Fortbildungstages orientiert.

**Methode / Inhalt**

[FU]-M stellt den Tagesablauf anhand des vorbereiteten Ablaufplans vor. Dieses Flip wird im Raum gut sichtbar aufgehängt. Anschließend wird die Essensplanung organisiert. Falls Essen bestellt werden soll, werden Essensbrotschneiden eines lokalen Lieferdienstes verteilt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: Tagesplanung Tag 1**

**Ziel(e)**





- 13 -

Nr.: 109  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 11:15 Uhr

**Materialien:**

Kaffee, Tee  
 Wasser  
 Kekse

Nr.: 110  
Dauer: 50 Min.  
Beginn: ca. 11:30 Uhr

**Materialien:**

F\_008, „Kompetenzbereiche“  
 -Marker

**Materialien Handout:**

D\_005a, „Kompetenzbereiche“, S.14  
 D\_005b, „Lernziele“, S.16  
 D\_005c, „Kompetenzbereiche STATE-S“, S.110

**Frühstückspause**

**Ziel(e)**  
TN sind erholt.

**Methode / Inhalt**  
Kaffee, Kekse, kollegialer und informeller Austausch, ggf. Mittagsplanung

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: [FU]-Kompetenzbereiche**

**Ziel(e)**  
TN kennen die Stufen, in denen sich RS-Kompetenzen entwickeln.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M stellt das Stufenmodell vor indem er/sie (1) ein Beispiel für die jeweilige Stufe an die Flip zeichnet/schreibt und (2) danach die jeweilige Stufe beschreibt. Anschließend werden gemeinsam Falschreibungen gesammelt, die typisch für die jeweiligen Stufen sind. Hinweis: Die Stufen LD, LG, WA, A, D werden vom [FU] abgedeckt.

*Übergang: Wie stellen wir fest, auf welchen Stufen Kinder sicher sind und wo die Förderung ansetzen müsste? Mithilfe des föderdiagnostischen Verfahrens STATE-S können wir herausfinden, wie sicher die Kinder diese Kompetenzen bereits beherrschen.*

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 12 -

Nr.: 108  
Dauer: 40 Min.  
Beginn: ca. 10:35 Uhr

**Materialien:**

F\_007, „Unsinnswörter“  
 D\_004, „Unsinnswörtertest“  
 -Marker

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: Unsinnswörtertest**

**Ziel(e)**  
TN haben verstanden, dass anhand der Fehler erkennbar ist, welche Rechtschreibstrategien beim jeweiligen Schüler bereits entwickelt sind. Das Schreiben ist ein Konstruktionsprozess. Es wurde verstanden, dass wir mehr können, als wir wissen.

**Methode / Inhalt**

- „Unsinnswörter“ werden vom [FU]-M diktiert. Die TN erhalten den „Unsinnswörtertest“ (D\_004) und werden gebeten, die Wörter so zu schreiben, wie sie ihrer Meinung nach geschrieben werden müssen, (wichtiger Hinweis: Mit alltagsprachlicher Aussprache diktieren.)
- [FU]-M sammelt die verschiedenen TN-Schreibungen auf Flip und fragt zuvor jeweils: Groß oder klein?
- Anschließend fragt [FU]-M: Was muss ein Kind können, um diese Wörter richtig zu schreiben? (ggf. ergänzen: Groß-Kleinschreibung, Durchgliedern, Buchstabenkenntnis, Ableitungen bilden, Konsonanten verdoppeln, Vorsilben erkennen)
- Danach werden zusätzliche Fehler konstruiert (z.B. Nomen klein schreiben, Vorsilbe mit <f> schreiben usw.) und gefragt: „Wenn ich das Wort XX geschrieben hätte; welche Kompetenz müsste dann trainiert werden?“ Unterschiedliche Schreibweisen eröffnen an dieser Stelle Möglichkeiten zur vertieften Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rechtschreibstrategien.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 15 -

**Nr.:** 113  
**Dauer:** 60 Min.  
**Beginn:** ca. 13:20 Uhr

**Materialien:**  
 Essensutensilien

**Nr.:** 114  
**Dauer:** 10 Min.  
**Beginn:** ca. 14:20 Uhr

**Materialien:**  
 D\_008, „Umschlagmappen“

**Mittagspause**

**Ziel(e)**  
Mittagessen, Erholung

**Methode / Inhalt**  
Stärkung für den Nachmittag. In der Mittagspause ergeben sich in der Regel gute Kontaktmöglichkeiten gerade auch zu denjenigen TN, die bis dahin einen zurückgezogenen oder ablehnenden Eindruck gemacht haben.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: individuelle Förderplanung**

**Ziel(e)**  
TN haben verstanden, wie Förderpläne entwickelt werden können und wie vergleichsweise einfach dies vonstattengehen kann.

**Methode / Inhalt**  
Die resultierenden Ergebnisse werden in den Umschlagmappen notiert. (FU)-M gibt einen kurzen Input zu den Umschlagmappen: Es handelt sich um eine prozessbegleitende Visualisierungshilfe für die Kinder im Verlauf der Rechtschreibförderung.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 14 -

**Nr.:** 111  
**Dauer:** 20 Min.  
**Beginn:** ca. 12:20 Uhr

**Materialien Handout:**  
 D\_006, „STATES teilausgefüllt“, S.H11  
 D\_007, „STATES“, S.13

**Nr.:** 112  
**Dauer:** 40 Min.  
**Beginn:** ca. 12:40 Uhr

**Materialien:**  
 Z\_002, „Auswertprogramm“  
 Computer

**Materialien Handout:**  
 D\_006, „STATES teilausgefüllt“ S.H.11

**Übung: Durchführung STATES**

**Ziel(e)**  
TN haben verstanden, wie der STATES durchgeführt wird.

**Methode / Inhalt**  
TN (Zweiergruppen) diktieren sich gegenseitig den teilweise ausgefüllten STATE-S (d.h. die 5 fehlenden normalen und 5 Unsinnswörter). Dabei werden sie instruiert, typische Kinderfehler einzubauen. Erneuter Hinweis auf die alltagsprachliche Aussprache (z.B. nicht Ham-mer, sondern [hame] beim Diktieren, da es darum geht, die Kompetenzausprägungen möglichst genau zu erfassen.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: Auswertung STATE-S**

**Ziel(e)**  
TN haben verstanden, wie der Test ausgewertet wird und was die Ergebnisse bedeuten.

**Methode / Inhalt**  
An mehreren PCs bzw. Laptops werden die Tests in Dreiergruppen ausgewertet. Schwierige Fehler werden anschließend im Plenum besprochen. Die Ergebnisse werden gemeinsam interpretiert. Die Kompetenzausprägung drückt sich in der Höhe der Balken aus. Hohe Balken zeigen ausgeprägte Kompetenzen in diesen Bereichen an. Hinweis: Das Auswertungsprogramm sollte zuvor auf den Rechnern gestartet werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**- 17 -**

**- 16 -**

**Zusammenfassung: Tag 1**  
**Ziel(e)**

TN haben noch einmal die Inhalte gehört und verstanden, dass Wiederholung sehr hilfreich beim Lernen ist.

**Methode / Inhalt**

Der gesamte Tag wird kurz zusammengefasst mit den zentralen Aussagen:

- (1) Schreiben ist ein Konstruktionsprozess.
- (2) Rechtschreiben entwickelt sich in Stufen.
- (3) Mit dem STATE-S lässt sich herausfinden auf welchen Stufen ein Kind steht und auf der Grundlage der Ergebnisse ein individueller Förderplan erstellen.
- (4) Dieser Lernweg wird mit dem Schüler besprochen.
- (5) Außerdem wurde geklärt, für welche Kinder das FU geeignet ist und wie eine Fördergruppe zusammengestellt werden kann.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Diskussion: Zusammenstellung der Fördergruppe**  
**Ziel(e)**

TN haben verstanden für welche Kinder das [FU] geeignet ist und wie Schulen die Fördergruppen zusammenstellen können.

**Methode / Inhalt**

Die Leistungs- und Verhaltensvoraussetzungen werden vorgestellt. Anschließend gibt [FU]-M einen Input zu möglichen Auswahlkriterien (ggf. ergänzt durch TN):

- Nominierung durch Klassenleitungen
- die schwächsten Kinder (Rechtschreibleistung)
- Kinder, die vermutlich am meisten profitieren

Anschließend moderiert [FU]-M eine Diskussion zu der Frage: Wie sollen an unserer Schule Fördergruppen zusammengestellt werden?

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Diskussion: Klärung offener Fragen**  
**Ziel(e)**

TN erfahren Wertschätzung, da flexibel auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird.

**Methode / Inhalt**

TN können Fragen stellen [FU]-M führt die Diskussion, gibt offene Frage entweder ins Plenum, beantwortet sie selbst oder klärt sie bis zum nächsten Fortbildungstag.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Übung: Lernberatung**  
**Ziel(e)**

TN haben verstanden, dass eine Lernberatung notwendig ist und sich positiv auf die Entwicklung der Rechtschreibentwicklung auswirkt.

**Methode / Inhalt**

Wechselseitige Vorstellung (in den Rollen Schüler und Lehrer) der erstellten Förderpläne anhand der Umschlagmappen. Hinweis: Eventuell an die Taxifahrt erinnern „wir fahren gemeinsam mit einem klar formulierten Ziel vor Augen“, Schüler sollen sich verstanden fühlen und signalisiert bekommen, dass die „Fehler“ als konstruktive Erkenntnisgelegenheiten wertgeschätzt werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**- 17 -**

**- 16 -**

**Nr.: 117**  
**Dauer: 10 Min.**  
**Beginn: ca. 15:20 Uhr**

**Materialien:**

F\_003, „Ablaufplan 1“

**Nr.: 115**  
**Dauer: 30 Min.**  
**Beginn: ca. 14:30 Uhr**

**Materialien:**

D\_009, „Voraussetzungen“

**Nr.: 118**  
**Dauer: 20 Min.**  
**Beginn: ca. 15:30 Uhr**

**Materialien:**

F\_009, „Fragezeichen“

**Nr.: 116**  
**Dauer: 20 Min.**  
**Beginn: ca. 15:00 Uhr**

**Materialien:**

D\_008, „Umschlagmappen“





- 21 -

Nr.: 205  
 Dauer: 5 Min.  
 Beginn: ca. 09:40 Uhr

**Materialien:**

- An?Ja!
- D\_008, „Umschlagmappen“
- HAMLET

Nr.: 206  
 Dauer: 10 Min.  
 Beginn: ca. 09:45 Uhr

**Materialien Handout:**

- D\_011, „Tipkarten“, S.H19
- D\_012, „Managertalkoll“, S.H22

**Vortrag: Wichtige Materialien**  
**Ziel(e)**  
 TN kennen die wichtigsten Materialien und kennen die jeweiligen zentralen Zielsetzungen.

**Methode / Inhalt**  
*Einleitung:* Wir möchten Ihnen nun eine Vorstellung davon vermitteln, auf welche Weise Lernmotivation erzeugt und individuelle Förderung umgesetzt wird.

[FUJ-M zeigt HAMLET (als Kalender), An?Ja! und Umschlagmappen und stellt die damit verbundenen Ziele knapp dar (HAMLET: Lernen sichtbar machen, An?Ja!: Anstrengungsbereitschaft steigern, Umschlagmappen: Das Ziel erscheint erreichbar für Kinder und Lehrkräfte).

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: Soziale Rollen**  
**Ziel(e)**  
 TN haben die sozialen Rollen und deren Bedeutung für die Entwicklung der Schüler verstanden.

**Methode / Inhalt**  
 [FUJ-M stellt die drei definierten sozialen Rollen anhand der Tipkarten vor (Funktionen, Hintergrund, Aufgaben), zeigt das Stundenprotokoll, erläutert die Lichtregel sowie die Methode der stummen Aufforderung. Zudem gibt [FUJ-M den Hinweis, dass diese Rollen in einem gesonderten Training während der ersten Förderstunden eingeübt werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 20 -

Nr.: 203  
 Dauer: 20 Min.  
 Beginn: ca. 09:10 Uhr

**Materialien Handout:**

- D\_010, „Entwicklungsdynamik“, S.H18

Nr.: 204  
 Dauer: 10 Min.  
 Beginn: ca. 09:30 Uhr

**Materialien:**

- Z\_003, „Präsentation-[FUJ]“
- Beamer, PC

**Vortrag: Lern- und Motivationspsychologie**  
**Ziel(e)**  
 TN entwickeln eine förderliche Grundhaltung. Fazit: Vorrangige Aufgabe von Pädagogen ist es, individuelle Erfolge zu ermöglichen.

**Methode / Inhalt**  
*Einleitung:* Nachdem nun bekannt ist, wie sich Rechtschreibkompetenzen entwickeln, wollen wir uns nun damit befassen, wie Lernmotivation entsteht

Lern- und Motivationsentwicklung lässt sich als ein sich selbst verstärkender Prozess darstellen. Misserfolg führt dabei zu dem Verlust von Erfolgsversicht. Dies wiederum begünstigt eine Abwertung der entsprechenden Fähigkeit (hier: Schreiben können). Die entsprechende Folge davon ist in der Regel eine Reduktion der Anstrengungsbereitschaft, was wiederum zu weiteren Misserfolgen führt. Um diese Dynamik zu durchbrechen, müssen wir für Erfolge sorgen und diese sichtbar und spürbar machen.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vortrag: Ziele des [FUJ]**  
**Ziel(e)**  
 TN kennen die wesentlichen Charakteristika und Ziele des [FUJ].

**Methode / Inhalt**  
 Das Ziel des [FUJ] besteht darin, diese Misserfolgsschleifen zu durchbrechen, indem individuelle realistische Ziele festgelegt werden, die Kinder darin unterstützt werden, diese zu erreichen um sich dadurch wieder als erfolgreich zu erleben. Individuelle Förderung bedeutet dabei vor allem, je nachdem genau das Lernsetting zur Verfügung zu stellen, dass seiner individuellen Ausgangslage entspricht.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 23 -

Nr.: 209  
Dauer: 10 Min.  
Beginn: ca. 10:15 Uhr

**Materialien:**

D\_013 „Ablaufplan“ (groß kopiert)

**Materialien Handout:**

D\_013 „Ablaufplan“, S.H23

Vortrag: Ablaufplan [FU]-12

**Ziel(e)**  
TN erhalten einen ersten Überblick über den Ablauf des [FU].

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M stellt den Gesamtplan einer normalen Förderstunde knapp vor:  
1. Das Training besteht aus 12 Schritten  
2. Diese lassen sich drei Phasen zuordnen:  
a. Herstellung von Lernvoraussetzungen,  
b. Arbeit an Rechtschreibkompetenzen sowie  
c. Vorbereitung der folgenden Stunde)

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

Übung: Simulation Ablaufschritte 1 bis 5

**Ziel(e)**  
TN kennen alle Schritte zur Herstellung der Lernvoraussetzungen.

**Methode / Inhalt**  
Die Ablaufschritte werden von [FU]-M durchgeführt, wie sie im Durchführungsmanual beschrieben sind. [FU]-M simuliert dabei die Lehrkraft, die TN stellen die schulische Lerngruppe dar.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

- 22 -

Nr.: 207  
Dauer: 5 Min.  
Beginn: ca. 09:55 Uhr

**Materialien Handout:**

E\_011 „Ablaufplan 2“

Zusammenfassung: zweiter Vormittag

**Ziel(e)**  
Die Inhalte des Vormittages sind verfestigt.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M fasst die wesentlichen Botschaften der Vormittags zusammen: (1) Es ist die Aufgabe von Pädagoginnen, Erfolge zu ermöglichen. (2) Genau darum geht es im [FU]. (3) Die eingesetzten Materialien und Methoden setzen an verschiedenen Lernvoraussetzungen an. (4) Die sozialen Rollen haben aus unterschiedlichen Gründen eine wichtige Bedeutung für das Training und für die Entwicklung der Schüler.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

Frühstückspause

**Ziel(e)**  
TN sind erholt.

**Methode / Inhalt**  
Kaffee, Kekse, kollegialer Austausch, ggf. Mittagsplanung

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

Nr.: 208  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 10:00 Uhr

**Materialien Handout:**

Kaffee  
 Kekse  
 usw.

- 22 -





- 27 -

Nr.: 216  
Dauer: 30 Min.  
Beginn: ca. 14:20 Uhr

**Materialien Handout:**  
 D\_012 „Feedback“  
S.H27

Nr.: 217  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 14:50 Uhr

Nr.: 218  
Dauer: 10 Min.  
Beginn: ca. 15:05 Uhr

**Materialien:**  
 F\_012 „Diskussion“  
„ABS“  
 Marker

**Übung: Simulation ABS 8 bis 12**  
**Ziel(e)**  
Die Schritte der Phase 3 sind bekannt.

**Methode / Inhalt**  
Die Ablaufschritte werden von [FU]-M wie im Durchführungsmanual beschrieben durchgeführt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ggf. Kaffeepause**

---

**Diskussion: ABS 8 bis 12**  
**Ziel(e)**  
Die Zuversicht der TN wird gestärkt, indem gemeinsam Lösungen für antizipierte Schwierigkeiten erarbeitet werden.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M moderiert den Austausch zu den Fragen: (1) Was fand ich beachtenswert? (2) Welche Vorteile könnte dieser Schritt für den weiteren Verlauf haben? (3) Welche Schwierigkeiten könnten auftreten und (4) wie würden sie sich lösen lassen?

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 26 -

Nr.: 214  
Dauer: 60 Min.  
Beginn: ca. 13:00 Uhr

**Materialien:**  
 Essensutensilien

Nr.: 215  
Dauer: 20 Min.  
Beginn: ca. 14:00 Uhr

**Materialien:**  
 F\_012 „Diskussion“  
„ABS“  
 Marker

**Mittagspause**  
**Ziel(e)**  
Mittagessen, Erholung

**Methode / Inhalt**  
Stärkung für den Nachmittag. In der Mittagspause ergeben sich in der Regel gute Kontaktmöglichkeiten gerade auch zu denjenigen TN, die bis dahin einen zurückgezogenen oder ablehnenden Eindruck gemacht haben.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Diskussion ABS 6 und 7**  
**Ziel(e)**  
Die Zuversicht der TN wird gestärkt, indem gemeinsam Lösungen für antizipierte Schwierigkeiten entwickelt werden.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M moderiert den Austausch zu den Fragen: (1) Was fand ich beachtenswert? (2) Welche Vorteile könnte dieser Schritt für den weiteren Verlauf haben? (3) Welche Schwierigkeiten könnten auftreten und (4) wie würden sie sich lösen lassen?

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---









- 33 -

Nr.: 305  
Dauer: 10 Min.  
Beginn: ca. 09:40 Uhr

**Materialien:**  
 D\_008 „Umschlag-mappen“  
 HAMLET

Nr.: 306  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 09:50 Uhr

**Materialien:**  
 D\_023 „Schreibpapier“  
 D\_024 „Abschlussdiktat LG 8“

**Vortrag: Fördererfolg messen**  
**Ziel(e)**  
Die TN kennen das summative Evaluationskonzept des [FUs].  
**Methode / Inhalt**  
[FU]-M verweist darauf, dass zwei Monate vor Ende des Schuljahres oder bei Erreichen aller vier Lernziele erneut mit dem STATE-S getestet werden soll. Insbesondere soll für die summative Evaluation ausgewertet werden, ob die Fehleranzahl in den trainierten Bereichen im Verlauf der Förderung substantiell reduziert werden konnte.  
Daneben kann es nützlich sein, zur Identifizierung weiterer Lernziele und um das Ausmaß der tatsächlichen Verinnerlichung der Rechtschreibstrategien zu ermitteln, einen frei geschriebenen Text nach qualitativen Gesichtspunkten auszuwerten. Ggf. kann hierdurch deutlich werden, dass in der Förderung ein bereits bearbeitetes Lernziel erneut Gegenstand der Förderung sein sollte.  
**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regleanweisungen)**

---

---

---

---

---

**Vortrag: Am Schuljahresende...**  
**Ziel(e)**  
TN sind über den Ablauf nach der Förderung informiert.  
**Methode / Inhalt**  
[FU]-M beschreibt die Schritte, die nach Ablauf der Förderung notwendig sind: (1) Die Förderergebnisse sollen an die Klassenleitung zurückgemeldet werden. Diese sollte die Ergebnisse idealerweise an die Eltern kommunizieren, andernfalls übernimmt dies die Förderlehrkraft. (2) In einem gemeinsamen Gespräch von Förderlehrkraft, Klassenleitung und Eltern wird das weitere Vorgehen geplant (z.B. Verbleib in Fördergruppe im nächsten Schuljahr).  
**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regleanweisungen)**

---

---

---

---

---

- 32 -

Nr.: 303  
Dauer: 10 Min.  
Beginn: ca. 09:15 Uhr

**Materialien:**  
 E\_015 „Evaluation“  
 Märker

Nr.: 304  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 09:25 Uhr

**Materialien:**  
 D\_023 „Schreibpapier“  
 D\_024 „Abschlussdiktat LG 8“

**Vortrag: Fördererfolg messen**  
**Ziel(e)**  
Die verschiedenen Zielsetzungen von Evaluation sind den TN bekannt.  
**Methode / Inhalt**  
Evaluation hat zwei Ziele: (1) **Formative Evaluation**: Die Förderung soll an das Kind angepasst werden (Frage: Ist die aktuelle Maßnahme zu leicht, zu schwer oder genau richtig?). (2) **Summative Evaluation**: Der Erfolg der Fördermaßnahme insgesamt soll bewertet werden (Frage: Ist das Förderkonzept insgesamt erfolgreich? Benötigen wir etwas anderes für unsere Schüler? Sind Anpassungen nötig?).  
**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regleanweisungen)**

---

---

---

---

---

**Vortrag: Fördergeschwindigkeit anpassen**  
**Ziel(e)**  
Die TN kennen das formative Evaluationskonzept des [FUs].  
**Methode / Inhalt**  
[FU]-M stellt die Abschlussdiktate knapp vor, gibt Hinweise zur Durchführung und ordnet diese in das Gesamtkonzept ein: Die Beobachtung der Lehrkraft bildet die **erste Stufe** der formativen Evaluation. Nur wenn das Kind die Übungen fachgerecht durchführt, dürfen die Punktwerte der in-Text-Übungen interpretiert werden. Das Punktesystem der in-Text-Übungen in diesem Fall die **zweite Stufe** der formativen Evaluation. Sobald fünfmal zehn Punkte erreicht worden sind, beginnt die **dritte Stufe** der formativen Evaluation: Nun wird das Abschlussdiktat durchgeführt. Erreicht ein Kind auch hier zehn Punkte, wird es zum nächsten Lernziel „befördert“. Hinweis: Es ist nicht zielführend, durch die Lernbereiche zu „hetzen“.  
**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regleanweisungen)**

---

---

---

---

---

**Frühstückspause 1**

---

**Übung: Entwicklung Elternkonzept**

**Ziel(e)**  
Die TN haben sich konkret mit Realisierungsmöglichkeiten beschäftigt.

**Methode / Inhalt**  
Die TN tauschen sich in Dreiergruppen über Möglichkeiten der Elternbeteiligung aus, konkretisieren Ihre Vorschläge (20 Min.), notieren sie auf Karten und stellen sie einander im Plenum vor (20).

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

- 35 -

Nr.: 309  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 11:00 Uhr

Nr.: 310  
Dauer: 50 Min.  
Beginn: ca. 11:15 Uhr

**Materialien:**

- F\_017 „Elternkonzept“
- Marker
- Leere Moderationskarten

**Materialien Handout:**

- D\_027 „LRS-Erlass“
- S.H35
- D\_028 „FAQ LRS“, S.H37

**Frühstückspause 2**

---

**Vortrag: schulrechtliche Aspekte**

**Ziel(e)**  
TN kennen die schulrechtlichen Rahmenbedingungen bei LRS.

**Methode / Inhalt**  
Die TN erhalten die LRS-FAQ, arbeiten sie durch und nennen Themen, die in diesem Zusammenhang für sie von hohem Interesse sind. Die entsprechenden Abschnitte werden auf der Flip notiert und anschließend nacheinander gemeinsam durchgearbeitet.

Fragen, die nicht durch die FAQ beantwortet werden, können gesammelt werden. [FU]-M klärt diese Fragen und reicht die Antworten ggf. per Mail nach. Hinweis: Im Fall von Fragen nach Dyskalkulie: Die Richtlinien und Lehrpläne lassen auch hier große pädagogische Spielräume.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

- 35 -

Nr.: 311  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: 15:05 Uhr

Nr.: 312  
Dauer: 60 Min.  
Beginn: ca. 12:20 Uhr

**Materialien:**

- F\_018 „rechtliche Fragen“

**Materialien Handout:**

- D\_027 „LRS-Erlass“
- S.H35
- D\_028 „FAQ LRS“, S.H37

**Frühstückspause 1**

---

**Vortrag: Nutzen von Elternbeteiligung**

**Ziel(e)**  
TN sind sensibilisiert für die Notwendigkeit häuslicher Unterstützung.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M verweist auf die hohe Bedeutung des elterlichen Einflusses auf Bildungsprozesse der Kinder. Insbesondere verfügen Eltern über gute Möglichkeiten der emotionalen Unterstützung ihrer Kinder. Suboptimale Unterstützungsstrategien (z.B. hoher Druck, Bestrafung) sind weit verbreitet und schädlich für nachhaltiges Lernen. Die hohen Effekte (d = .51 laut Hattie-Studie) sollen im [FU] genutzt werden. Ggf. (je nach Zeit) kann ein Austausch über die Bedeutung der Elternbeteiligung angeregt werden.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

- 34 -

Nr.: 307  
Dauer: 10 Min.  
Beginn: ca. 09:50 Uhr

**Materialien:**

- F\_016 „Elternbeteiligung“

**Frühstückspause 2**

---

**Vortrag: Maßnahmen der Elternbeteiligung**

**Ziel(e)**  
TN kennen verschiedene Formen der Elternbeteiligung im [FU].

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M nennt etablierte Formen der Steigerung der Elternbeteiligung und stellt diese vor:

- NETTER ZETTEL
- **Breddermannsche Transferaufgabe (BTA)**
- Hospitationen
- gemeinsame Lernberatungsgespräche
- Elternabende
- regelmäßiger Austausch
- Informationen über soziale Rollen

Besondere Schwerpunkte sind dabei der NETTE ZETTEL und die BTA. Diese beiden Formen werden detailliert dargestellt.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

- 34 -

Nr.: 308  
Dauer: 45 Min.  
Beginn: ca. 10:15 Uhr

**Materialien Handout:**

- D\_025 „BTA“, S.H30
- D\_026 „Netter Zettel“, S.34



- 37 -

Nr.: 315  
Dauer: 5 Min  
Beginn: ca. 13:50 Uhr

Materialien:  
 F\_014 „Ablaufplan 3“

Nr.: 316  
Dauer: 5 Min  
Beginn: ca. 13:55 Uhr

Materialien:  
 F\_009 „Fragezeichen“

**Zusammenfassung: Tag 3**  
**Ziel(e)**  
Das erworbene Wissen wird verfestigt. Zudem wird deutlich gemacht, dass nachhaltiges Lernen zahlreiche Wiederholungen erfordert.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M wiederholt die wichtigsten Botschaften des Tages: (1) Testen ist wichtig für den Erfolg („nicht weil wir jemanden gängeln wollen“). (2) Um die Entwicklung der Kinder möglichst positiv zu unterstützen, ist es wichtig, gemeinsam zu entscheiden, wie es weitergehen soll. (3) Eltern sind dabei zentrale Unterstützer des Lernprozesses und stellen wichtige Partner dar. (4) Das schulische Handeln folgt pädagogischen Notwendigkeiten und nicht juristischen.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Abschluss Tag 3**  
**Ziel(e)**  
Die TN sind motiviert, ihre erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten in der Praxis umzusetzen.

**Methode / Inhalt**  
[FU]-M moderiert eine Abschlussrunde unter den Fragestellungen:  
(1) Welche Methode oder welcher Inhalt hat besonderen Anklang gefunden? (2) Was nehme ich mit in die Praxis? (3) Was möchte ich unbedingt noch mitteilen? (4) Wie geht es mit dem [FU] an meiner Schule weiter? Abschließend verabschiedet [FU]-M die TN und beendet damit offiziell die Veranstaltung.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 36 -

Nr.: 313  
Dauer: 15 Min.  
Beginn: ca. 13:20 Uhr

Materialien:  
 Entsprechend des Themas

Nr.: 314  
Dauer: 15 Min  
Beginn: ca. 13:35 Uhr

Materialien:  
 Entsprechend des Themas

**Vortrag: Nachträge [FU]-M**  
**Ziel(e)**  
Zeitpuffer für Diverses.

**Methode / Inhalt**  
Falls im Verlauf der drei Fortbildungstage seitens der/des [FU]-M Informationen nachgereicht werden müssen, ist an dieser Stelle Gelegenheit dazu.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Diskussion: Offene Fragen und Zusammenarbeit**  
**Ziel(e)**  
TN erfahren Wertschätzung, indem flexibel auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird.

**Methode / Inhalt**  
TN können Fragen stellen oder berichten, was bei ihnen besondere Beachtung (auch über die drei Fortbildungstage) gefunden hat. [FU]-M führt die Diskussion, gibt offene Fragen entweder ins Plenum, beantwortet sie selbst oder klärt sie und informiert die TN ggf. per Mail. Unter anderem werden auch die Vereinbarungen zur weiteren Zusammenarbeit besprochen.

**Notizen (z.B. Formulierungs- und Regieanweisungen)**

---

---

---

---

---

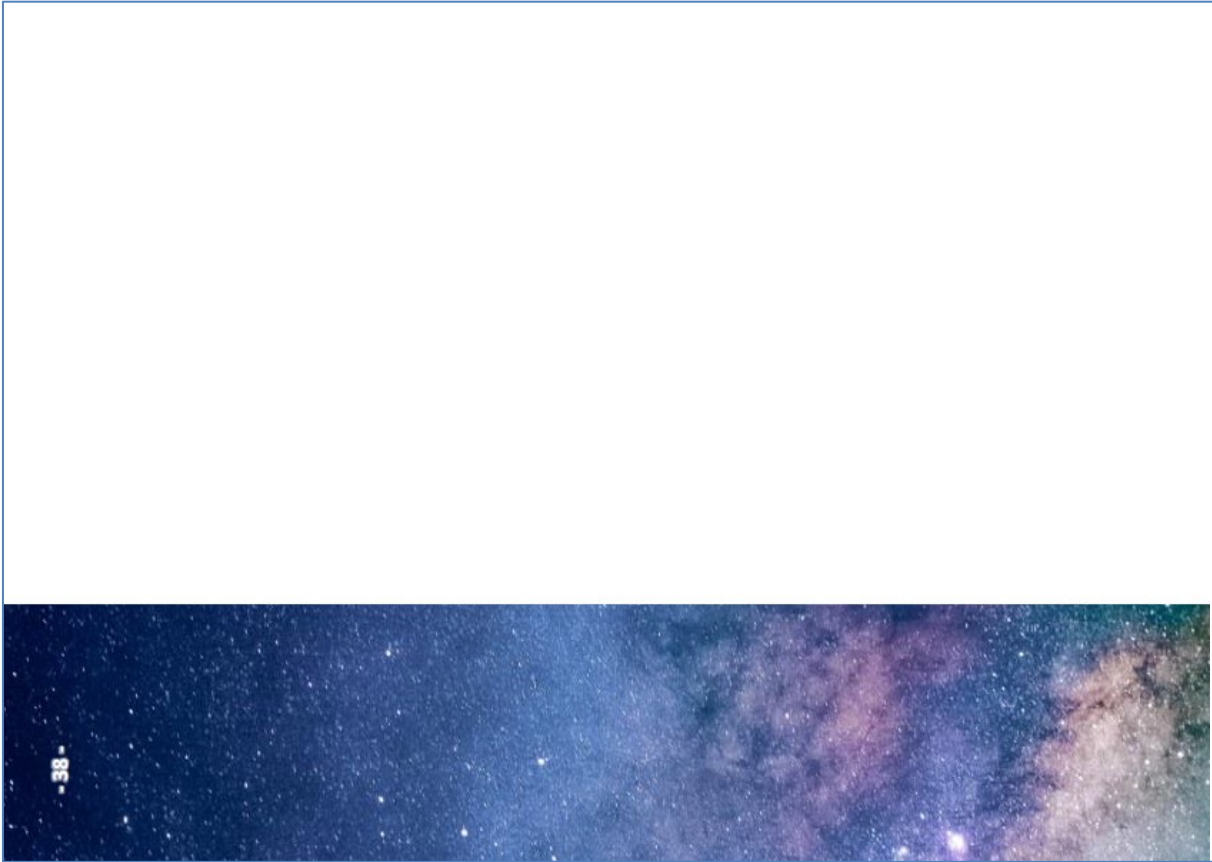
---

---

---

---

---



Moderationsunterlagen (MU)





D\_003\_Fahrrad

MU-3 -

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

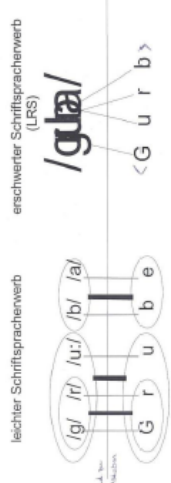


**Typische Schreibungen beim Wort "Fahrrad"**

	25 % ++	25 % +	25 % ·	20 % --	5 % ---
1 M	FA--RAT	FA--RAT	FA--R-T	F---R-T	F-----
1 E			FA--RÄT	FA--RÄT	F---R-T F---R-T
2 M	FA--RAD				FA--R-T
2 E	FAH--RAD				FA--RÄT
3 M	FAHRRAD	FAH--RAD	FA--RAD	FA--RAD	
3 E			FAH--RAD		
4 M		FAHRRAD	FAHRRAD	FAH--RAD	FA--RAD
4 E			FAHRRAD	FAHRRAD	FAH--RAD

Gute und schwache RechtschreiberInnen lernen in denselben Schritten, aber zu verschiedenen Zeiten und nicht als direkte Folge von Unterricht. (aus: May, P. 1995, S. 224ff)

**Kognitive Fertigkeiten für den erfolgreichen Schriftspracherwerb**  
 (in Anlehnung an Landerl, 1997 und Hunke, 2011)



1. Die Fertigkeit, ganze Sprechwörter korrekt in Einzellaute zu zerlegen und dabei auch die richtige Reihenfolge herausanalysieren zu können.
2. Die Fertigkeit, den herausanalysierten Einzellaute die entsprechenden Buchstaben zuzuordnen.
3. Die Fertigkeit, die herausanalysierten Einzellaute in größere Einheiten (z.B. in Sprechsilben) zu gruppieren und dann den entsprechenden Buchstabengruppen zuzuordnen zu können.
4. Die Fertigkeit, alle gebildeten Vernetzungen zwischen Sprechwort und Schriftwort dauerhaft zu speichern.



MU-2 -

D\_002\_Taxi

**Metapher: Die Taxifahrt**

Steigt man in ein Taxi, ist es für den Taxifahrer sehr wichtig, das Ziel von dem Fahrgast zu erfahren. Dabei sind jedoch Fragen nach dem Grund und dem Zweck der Fahrt genauso unerheblich wie die Frage danach, woher man gerade kommt. Allerdings ist es wichtig ein genaues Ziel vor Augen zu haben, das sowohl für den Taxifahrer, als auch für den Fahrgast eindeutig formuliert ist.



Es reicht für den Fahrer nicht aus, nur zu wissen, dass der Fahrgast in die Innenstadt möchte. Idealerweise erfährt er von seinem Gast auch die genaue Adresse, also die Hausnummer und Straße.

Ist das Ziel klar formuliert kann der Taxifahrer die Fahrt, **gemeinsam** mit dem Fahrgast beginnen. Der Fahrer führt den Wagen und kennt den Weg zum Ziel. Vor allem in einer fremden Stadt muss sich der Fahrgast darauf verlassen können, dass sich der Fahrer für den sichersten und zugleich effektivsten Weg entscheidet.

Der Fahrer trägt die Verantwortung für die Gesundheit des Fahrgastes während der Fahrt und ist ebenso für dessen Ankniff am Ziel verantwortlich. Jedoch hat der Fahrgast stets die Möglichkeit die Fahrweise des Fahrers und den Weg zu hinterfragen und gegebenenfalls die Taxifahrt vorzeitig abubrechen und aus dem Taxi auszusteigen.

Dies wird vor allem dann passieren, wenn der Fahrgast nicht sicher sein kann, ob der Taxifahrer das Ziel noch vor Augen hat.

Welche Analogien ergeben sich zur Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten?

D\_004\_Unsinnswörtertest

MU-4 -



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

### Unsinnswörter-Test

- 1 Kauf eine WA, LG, LD
- 2 Wir müssen uns Bedake WA, WZ, A, D, LG, LD
- 3 Ich finde das ziemlich dall WA, D
- 4 Ist das nicht dieser Pluhen WA, LG, LD
- 5 Im Regen ist er verspuft WA, A, WZ, LG, LD, D
- 6 Vergiss nicht die Gieke WA, LG, LD, D

C:\Users\fabia\Documents\SPLZ\Projekt\Fortbildung\Tage\_Multiplikatoren\_Prototyp\Materialien für die Fortbildung\08\_Unsinnswörtertest\_verändert.docx



MU-5 -

D\_004\_Unsinnswörtertest



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

### Unsinnswörter-Test

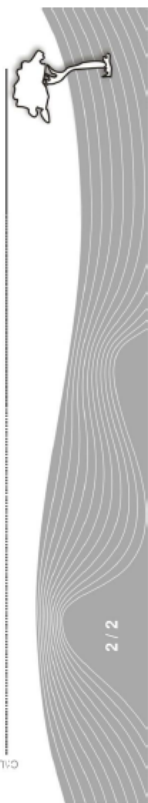
**Anleitung:**  
*Schreiben Sie die Wörter so, wie Sie glauben, dass Sie geschrieben werden müssen.  
Überlegen Sie, welche Rechtschreibstrategien ein Kind beherrschten muss, um dieses Wort nach  
deutscher Rechtschreibung richtig verschriften zu können.*

- 1 Kauf eine \_\_\_\_\_
- 2 Wir müssen uns \_\_\_\_\_
- 3 Ich finde das ziemlich \_\_\_\_\_
- 4 Ist das nicht dieser \_\_\_\_\_
- 5 Im Regen ist er \_\_\_\_\_
- 6 Vergiss nicht die \_\_\_\_\_

Was muss ein Kind verinnerlicht haben, um dieses Wort richtig schreiben zu können?

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_

C:\Users\fabia\Documents\SPLZ\Projekt\Fortbildung\Tage\_Multiplikatoren\_Prototyp\Materialien für die Fortbildung\08\_Unsinnswörtertest\_verändert.docx



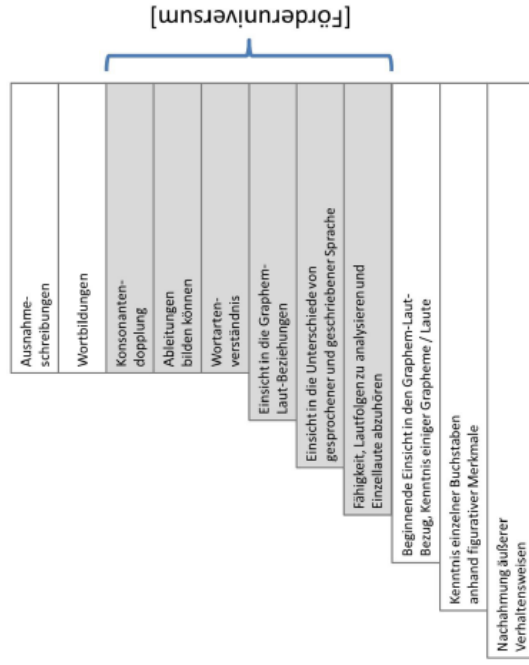
MU-6 -

D\_005a\_Kompetenzbereiche



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

## STUFENMODELL SCHRIFTSPRACHERWERB



Nach Valtin 1991, ergänzt und verändert durch Breddermann, S. und Aptsch, N., 2015



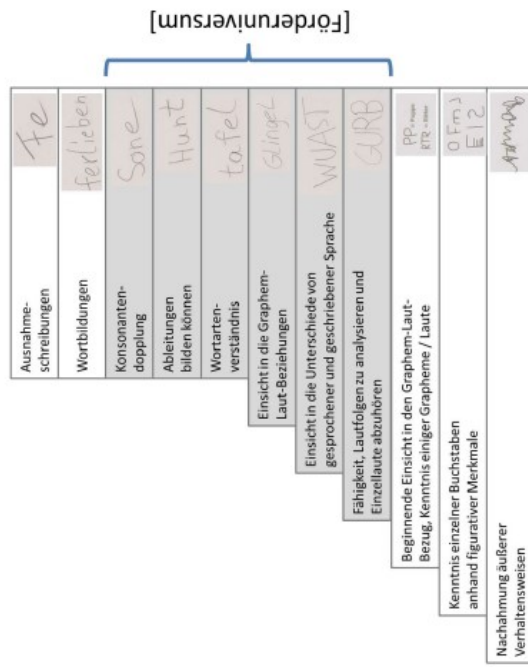
MU-7 -

D\_005a\_Kompetenzbereiche



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

## STUFENMODELL SCHRIFTSPRACHERWERB



Nach Valtin 1991, ergänzt und verändert durch Breddermann, S. und Aptsch, N., 2015



**Einige der nachfolgenden Dokumente und Abbildungen des Fortbildungsmanuals sind bereits im Zusammenhang mit dem Implementationsmanual dargestellt worden:**

- MU-8: Die verwendeten Kompetenzdefinitionen des SPLZ (vgl. S. - 206 -)
- MU-12: Kompetenzbeschreibungen im STATE-S (vgl. S. - 210 -)
- MU-15: STATE-S Testbogen blanko (vgl. S. - 208 -)
- MU-17: STATE-S Wortliste (vgl. S. - 209 -)
- MU-23: Tippkarten soziale Rollen (vgl. S. - 198 -)
- MU-26: Stundenprotokoll (vgl. S. - 198 -)
- MU-27: Ablaufposter Förderung (vgl. S. - 197 -)
- MU-28: Anleitung Wortlistenübung (vgl. S. - 200 -)
- MU-29: Ablaufposter Wortlistenübung (vgl. S. - 200 -)
- MU-50: Kopiervorlage „Der nette Zettel“ (vgl. S. - 208 -)

**Einige Dokumente aus dem Fortbildungsmanual sind aufgrund ihres hohen Umfangs nicht Gegenstand dieser Anlage**

- MU-51: „LRS-Erlass“ (BASS 14-01 Nr. 1)
- MU-53: FAQ zum LRS-Erlass der Bezirksregierung Arnsberg

D\_006\_STATE-S teilauferfüllt

**StAte-S**  
STRATEGIEAUTOMATISIERUNGSTEST-SCHREIBEN

MU- 14 -

26 Klaus möchte sich ein Buch \_\_\_\_\_  
27 Timos Eltern \_\_\_\_\_ ihn beim Fußball an.  
28 Der Bauer \_\_\_\_\_ Äpfel.  
29 Lisa vermisst ihren \_\_\_\_\_ Apfel.  
30 Theo angelt gerne Fische in den \_\_\_\_\_  
31 Die Blumen \_\_\_\_\_ im Garten.  
32 Sarah \_\_\_\_\_ gerne mit ihrer Puppe.  
33 Lisas Haare sollen bis zu den Schultern \_\_\_\_\_  
34 Im Oktober \_\_\_\_\_ wir einen Kürbis.  
35 Morgen \_\_\_\_\_ kommt der Postbote.  
36 Im Unterricht \_\_\_\_\_ sich Lisa und Tom immer zu.  
37 Anne \_\_\_\_\_ gerne vor vielen Menschen.


Unsinnswörter – Unsinnswörter – Unsinnswörter – Unsinnswörter

38 Im Park kann man am besten \_\_\_\_\_  
39 Wenn Anna und Tom sich treffen, \_\_\_\_\_ sie ganz viel Kaffee.  
40 Anna sucht einen \_\_\_\_\_ für den Garten.  
41 Wenn es regnet, spielt Susanne lieber \_\_\_\_\_  
42 Wenn Nina \_\_\_\_\_ geht, scheint immer die Sonne.  
43 Montags gibt es \_\_\_\_\_ in der Schule.  
44 Der \_\_\_\_\_ fliegt gerne von Haus zu Haus.  
45 Lena \_\_\_\_\_ ihre Schwester.  
46 Ein \_\_\_\_\_ verkriecht sich am liebsten im Laub.  
47 Im Sommer ist der \_\_\_\_\_ besonders warm.  
48 Tinas Großeltern \_\_\_\_\_ sich oft.  
49 Beim Einkaufen werden oft \_\_\_\_\_ verteilt.

Vielen Dank für Deine Mühe! ☺

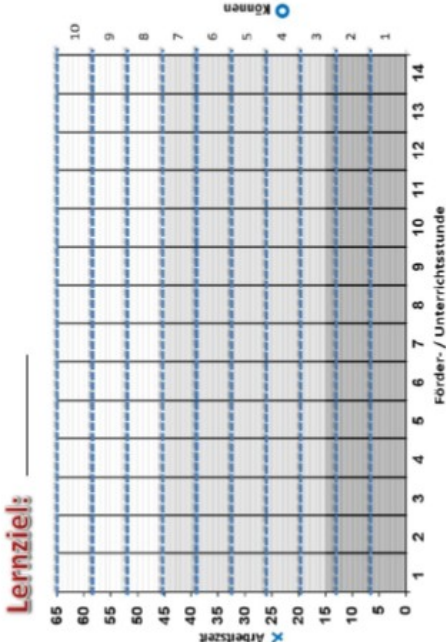


D\_008\_Umschlagmappen



## [Förderuniversum]

**Lernziel:** \_\_\_\_\_




mein Name \_\_\_\_\_

© Dipl.-Psych. Nicolas Apitzsch | SPLZ Hamm

Umschlagmappe Außenseite

D\_008\_Umschlagmappen



UW	<p><b>Lesbar schreiben können.</b></p> <p><i>Langsam, viel und ordentlich schreiben.</i></p>
LD	<p><b>Keine Buchstaben vergessen oder hinzufügen.</b></p> <p><i>Übertrieben deutlich mitsprechen (beim Schreiben).</i></p>
LG	<p><b>Für die Laute die häufigsten Buchstaben kennen.</b></p> <p><i>Laute genau abhören. Auswendig lernen, wie die Laute meistens geschrieben werden.</i></p>
WA	<p><b>Wörter groß oder klein schreiben.</b></p> <p><i>Mehrzahl bilden, steigern oder beugen um die Wortart herauszufinden.</i></p>
A	<p><b>Wörter ableiten, um die richtigen Buchstaben zu schreiben.</b></p> <p><i>Wörter ableiten und prüfen, ob es zwischen beiden Wörtern Unterschiede in der Aussprache gibt.</i></p>
D	<p><b>Wissen, wann man einen Konsonanten verdoppeln muss.</b></p> <p><i>Die Länge des Vokals abhören und prüfen, wie viele Konsonanten danach hörbar sind.</i></p>

© Dipl.-Psych. Nicolas Apitzsch | SPLZ Hamm

Umschlagmappe Innenseite

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz



7. Bei Kindern, die Einzellaute langsam zu einem Wort zusammenschließen können und dessen semantische Bedeutung nicht erkennen, ist ergänzend zum [Förderuniversum] eine zusätzliche Leseförderung notwendig.

Diese sieben Kriterien beziehen sich auf Aspekte, die bereits vor Beginn der Förderung abgeklärt werden sollten. Darüber hinaus sollte bei allen Kindern, die mit der Methode [Förderuniversum] arbeiten, nach etwa fünf Wochen geprüft werden:

- ob das Kind in der Lage ist, sich an die Regeln und Abläufe des [Förderuniversums] zu halten und
- ob bei angemessenem Arbeitsverhalten Fortschritte in Bezug auf das erste Lernziel erkennbar sind.

Trifft eine dieser beiden Bedingungen nicht zu, sollte in einem Gespräch das weitere Vorgehen abgesprochen werden.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

**Nicolas Apitzsch**  
Schulpsychologisches Lernzentrum (SPLZ)  
Sorauerstr. 16, 59065 Hamm  
Tel.: 02381/176151  
E-Mail: nicolas.apitzsch@stadt.hamm.de



**Katharina Suppe**  
Caritas Familien Forum – Beratung für Eltern,  
Kinder und Jugendliche  
Lange Str. 27, 59067 Hamm  
Tel.: 02381/3787000  
E-Mail: suppe@caritas-hamm.de

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz



## Voraussetzungen für die Förderung im [FÖRDERUNIVERSUM]

Das [Förderuniversum] ist eine Methode zur praktikablen Umsetzung von individueller Förderung in heterogenen Leistungsgruppen.

Aktuell wird das [Förderuniversum] im Bereich der individuellen Förderung von Rechtschreibkompetenzen angewendet.

Da das [Förderuniversum] im Idealfall an einen guten Anfangsunterricht anknüpft und eine Ergänzung zum regulären Fachunterricht darstellt, werden bestimmte Leistungsvoraussetzungen festgelegt, damit diese Methode eine möglichst hohe Wirkung entfalten kann. Liegen diese Voraussetzungen bei einem Schüler oder einer Schülerin (noch) nicht vor, so wird dringend empfohlen, dass zunächst an der Herstellung dieser Voraussetzungen gearbeitet wird. In der Praxis hat sich hier eine intensive Förderung in Kleinstgruppen (max. 2 Kinder) durch das RELESA-Konzept von A. Hunke bewährt. Dieses wird in Hamm besonders in der außerschulischen LRS-Förderung durch die Erziehungsberatungsstellen eingesetzt.

Nach den Erfahrungen, die in den vergangenen Jahren gesammelt worden sind, sollten die folgenden Voraussetzungen gegeben sein, damit nachhaltige Verbesserungen durch das [Förderuniversum] erzielt werden können:

1. Das Kind besucht mindestens die dritte Klasse.
2. Das Kind kennt alle Buchstabenzeichen, d.h. es kennt die „Symbole“, mit denen die einzelnen Buchstaben verschriftet werden in ihrer großen und kleinen Form.  
Ausnahmen bilden die Buchstaben c/C, x/X, y/Y und q/Q.
3. Das Kind kennt die häufigsten Phonem-Graphem-Verbindungen (Ausnahmen siehe unten).  
Wenn das Kind beispielsweise den Laut /m/ hört, weiß es, dass dieser Laut mit dem Graphem <m> verschriftet werden muss.  
Kein Ausschlusskriterium ist hingegen, wenn das Kind Schwierigkeiten bei der Verschriftung der Grapheme au, ei, eu, sch, ch, ng, nk, qu, chs, pf, ie, sp, st, k zeigt.  
Das Kind ist grundsätzlich in der Lage, beim Schreiben lautgetreuer Wörter in Pilotsprache mitzusprechen.  
Kleinere Schwierigkeiten stellen jedoch kein Ausschlusskriterium dar.
5. Die Durchgliederungsfehler (Hinzufügungen, Auslassungen, Vertauschungen) beziehen sich überwiegend auf die Phoneme (1) vokalisches-R (z.B. Wuast), (2) silbentrennendes-H (z.B. steen), (3) Endungen -er, -en, -el, -ern (z.B. Vata, backn, Humml, alban). Wenn zahlreiche weitere Durchgliederungsfehler auftreten, sollte zunächst Einzelförderung nach dem RELESA-Konzept angestrebt werden.
6. Das Kind ist in der Lage, Wörter zu erfassen, indem es die Einzellaute zusammenschleift und nicht einzeln buchstabiert. Die semantische Bedeutung des Wortes muss nicht erkannt werden.





MU- 22 -

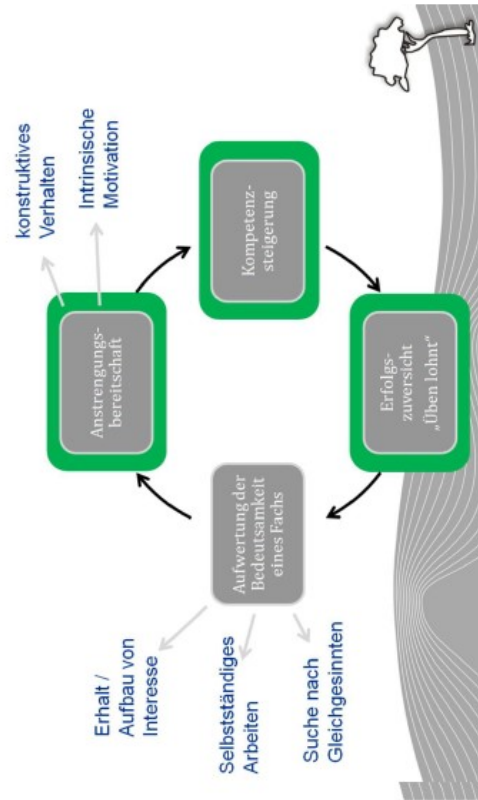
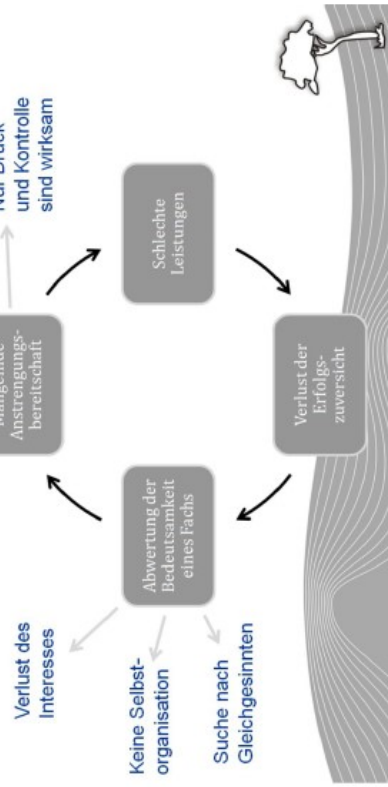
D\_010\_Entwicklungsdynamik



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

Die Logik des Misslingens und Gelingens



MU- 31 -

D\_016\_Paarungen

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
<b>Team1</b>	1-2	1-3	1-4
<b>Team2</b>	3-4	2-4	2-3

Funktion 1 (Experten LD / LG) Phase 0 (Trainingsphase)  
 Funktion 2 (Experten WA)  
 Funktion 3 (Experten A)  
 Funktion 4 (Experten D)

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

- M(äu)se
- H(äu)sern
- vergr(ä)bt
- M(äu)se
- H(äu)ser
- H(ä)nde
- M(äu)se
- vergr(ä)bt
- Gegenst(ä)nde

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

- schl(ä)gt
- f(ä)ngt
- G(ä)rten
- tr(ä)gt
- schl(ä)gt
- H(äu)ser
- H(ä)nden
- B(ä)nder

Wortübung	Punkte
1	1
2	2
3	2
4	3
5	3
6	4
7	4
8	5
9	5
10	6
11	6
12	7
13	7
14	8
15	8
16	9
17	9
18	10
19	10

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittel deine Punkte

Fortbildung

A\_3

### Tanja 3

Minka, die Katze von Tanja jagt gerne M[eu,äu]se. Besonders in verlassenem H[äu,eu]sern schlegt sie gerne zu und fengt viele von ihnen. Sie vergr[e,ä]bt die M[äu,eu]se dann in den Gerten der Nachbarn oder tregt sie in deren H[äu,eu]ser. Wenn ein Nachbar Minka dann in die H[ä,e]nde bekommt, schreit dieser oft: "Jetzt schlegt es aber dreizehn! Geh in andere Heuser und schenk denen deine M[eu,äu]se, aber lass mich in Ruhe!" Dann fegt Minka über die Felder zurück nach Hause und vergr[ä,e]bt sich in den Henden von Tanja. Er spielt dann oft mit Minka und wirft ihr bunte Bender oder andere Gegenst[ä,e]nde zu.

### A\_3

L[ä,e]nder

HW1 \_\_\_\_\_ HW2 \_\_\_\_\_  
 Unterschied? richtig:

H[äu,eu]ser

HW1 \_\_\_\_\_ HW2 \_\_\_\_\_  
 Unterschied? richtig:

schl[e,ä]gt

HW1 \_\_\_\_\_ HW2 \_\_\_\_\_  
 Unterschied? richtig:

st[e,ä]rker

HW1 \_\_\_\_\_ HW2 \_\_\_\_\_  
 Unterschied? richtig:

① Säue

Unterschied? richtig:

② bremsen

Unterschied? richtig:

③ gräbt

Unterschied? richtig:

④ Meuse

Unterschied? richtig:

⑤ Räte

Unterschied? richtig:

⑥ Ränder

Unterschied? richtig:

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

- Ka(tz)e
- verla(ss,ss)enen
- da(nn)
- la(ss)
- da(nn)

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

- da(nn)
- We(nn)
- Da(nn)
- zurü(ck)

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittele deine Punkte

Wortübung	1	1
<input type="checkbox"/>	2	2
<input type="checkbox"/>	3	3
<input type="checkbox"/>	4	4
	5	5
	6	6
	7	7
	8	8
	9	9
	10	10
	11	10

Fortbildung

D\_2

### Astrid 4

Minka, die Ka[z,tz]e von Astrid jagt gerne Mäuse. Besonders in verla[ss,s]enen Häusern schlägt sie gerne zu und fängt viele von ihnen. Sie vergräbt die Mäuse dann in den Gärten der Nachbarn oder trägt sie in deren Häuser. Wenn ein Nachbar Minka da[n,nn] in die Hände bekommt, schreit dieser oft: "Jetzt schlägt es aber dreizehn! Geh in andere Häuser und schenk denen deine Mäuse, aber la[ss,s] mich in Ruhe!" Dann fegt Minka über die Felder zurück nach Hause und vergräbt sich in den Händen von Astrid. Er spielt da[n,nn] oft mit Minka und wirft ihr bunte Bänder oder andere Gegenstände zu.

### D\_2

bü[k,ck]en	HW1	2-K.T.	richtig:
Gu[m,mm]l	HW1	2-K.T.	richtig:
spi[tz,z]en	HW1	2-K.T.	richtig:
le[k,ck]er	HW1	2-K.T.	richtig:

① Nutzen	HW1	> 2-K.T.	richtig:
② kippen	HW1	> 2-K.T.	richtig:
③ Sturm	HW1	> 2-K.T.	richtig:
④ knicken	HW1	> 2-K.T.	richtig:
⑤ schwimmen	HW1	> 2-K.T.	richtig:
⑥ Bas	HW1	> 2-K.T.	richtig:

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

D\_019\_inTex-Übung\_ID

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

- ge(r)ne
- Besonde(r)s
- ve(r)lassenen
- Häuse(r)n
- ge(r)ne
- ve(r)gräbt
- Gä(r)ten
- Nachba(r)n
- Häuse(r)
- ve(r)gräbt
- wi(r)ft

Wortübung	Punkte
1	1
2	2
3	3
4	4
5	4
6	5
7	6
8	7
9	7
10	8
11	9
12	10
13	10

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittel deine Punkte

Fortbildung

LD\_2

### Susanne 1

Minka, die Katze von Susanne jagt ge[\_,r]ne Mäuse.  
 Besonde[r,a]s in ve[\_,r]lassenen Häuse[r\_]n schlägt sie ge[\_,r]ne zu und fängt viele von ihnen. Sie ve[\_,r]gräbt die Mäuse dann in den Gä[r\_]ten der Nachba[r\_]n oder trägt sie in deren Häuse[r,a]. Wenn ein Nachbar Minka dann in die Hände bekommt, schreit dieser oft: "Jetzt schlägt es aber dreizehn! Geh in andere Häuser und schenk denen deine Mäuse, aber lass mich in Ruhe!" Dann fegt Minka über die Felder zurück nach Hause und ve[r\_]gräbt sich in den Händen von Susanne. Er spielt dann oft mit Minka und wi[r,a]ft ihr bunte Bänder oder andere Gegenstände zu.

MU - 36 -

LD\_2

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

- e [\_,r] n s t \_\_\_\_\_
  - b o [r\_] g e n \_\_\_\_\_
  - M a [r,a] k e \_\_\_\_\_
  - D u [r\_] s t \_\_\_\_\_
- 
- ① • B a r t \_\_\_\_\_
  - ② • b l i a s e n \_\_\_\_\_
  - ③ • k l i m p e r n \_\_\_\_\_
- 
- ④ • B i r n e \_\_\_\_\_
  - ⑤ • g e a n e \_\_\_\_\_
  - ⑥ • K a r t e \_\_\_\_\_

D\_019\_inTex-Übung\_ID

MU - 37 -

Susanne 1, Fortbildung

M i n k a , d i e K a t z e  
 \* \* \* \* \* \* \* \* \* \*  
 v o n  
 \* \* \*  
 S u s a n n e  
 \* \* \* \* \* \* \*  
 j a g t  
 \* \* \* \*  
 g e [\_,r] n e  
 \* \* \* \* \*  
 M ä u s e .  
 \* \* \* \*  
 B e s o n d e [r,a] s  
 \* \* \* \* \* \* \* \* \* \*  
 i n  
 \* \*  
 v e [\_,r] l a s s e n e n

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:

- (K)atze  
 (M)äuse  
 (G)ärten  
 (N)achbarn  
 (H)ände  
 (H)äuser  
 (M)inka  
 (F)elder  
 (M)inka

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

- (H)äusern  
 (M)äuse  
 (H)äuser  
 (N)achbar  
 (M)äuse  
 (R)uhe  
 (H)ause  
 (H)änden

Wortübung	Punkte
1	1
2	2
3	2
4	3
5	3
6	4
7	4
8	5
9	5
10	6
11	6
12	7
13	7
14	8
15	8
16	9
17	9
18	10
19	10

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittele deine Punkte

Fortbildung

WA\_1

*Ina 2*

Minka, die [K,k]atze von Ina jagt gerne [m,M]äuse.  
 Besonders in verlassenen häusern schlägt sie gerne zu und fängt viele von ihnen. Sie vergräbt die mäuse dann in den [g,G]ärten der [N,n]achbarn oder trägt sie in deren häuser. Wenn ein nachbar Minka dann in die [h,H]ände bekommt, schreit dieser oft: "Jetzt schlägt es aber dreizehn! Geh in andere [h,H]äuser und schenk denen deine mäuse, aber lass mich in ruhe!" Dann fegt [M,m]inka über die [f,F]elder zurück nach hause und vergräbt sich in den händen von Ina. Er spielt dann oft mit [m,M]inka und wirft ihr bunte Bänder oder andere Gegenstände zu.

D\_020\_InTex-Übung WA

**WA\_1**

(L.)aterne

beu	A	k.
Mzb	V.	g.
stel	N.	g.

(A.a)st

Mzb	A	g.
beu	V.	k.
stel	N.	k.

(b.B)ank

beu	N.	g.
Mzb	A	g.
stel	V.	k.

(g.G)elegenheit

stel	V.	g.
beu	A	g.
Mzb	N.	k.

---

① Gleis

stel	beu	Mzb	k.
V.	A.	N.	g.

② blind

Mzb	beu	stel	g.
V.	N.	A.	k.

③ Bauch

Mzb	beu	stel	g.
V.	N.	A.	k.

---

④ Ärmchen

stel	Mzb	beu	k.
A.	V.	N.	g.

⑤ Gurke

Mzb	beu	stel	g.
V.	N.	A.	k.

⑥ baum

stel	Mzb	beu	g.
A.	V.	N.	k.

Wörter, bei denen du dich entscheidest musst:

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

MU-40 -

Dipl.-Psych. N. Apitzsch | SPLZ Hamm

Dipl.-Psych. N. Apitzsch | SPLZ Hamm

MU-41 -

D\_021\_Feedback

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz



**HINWEISE ZUR KOMMUNIKATION IM [FÖRDERUNIVERSUM]**

- Schritt 1: Begrüßung**
- Schaffen Sie eine freundliche und offene Atmosphäre (z.B. Begrüßung durch Handschlag).
- Schritt 4: Angemessene Vermittlung von Erwartungen**
- Legen Sie in Abhängigkeit von Zeit-, Erfahrungswerten und Befinden der Schüler/Innen angemessene Arbeitszeiten und Erwartungen fest.
  - Ziel: Schüler/Innen sollen sich ernst genommen und fair behandelt fühlen.
- Möglichkeiten, um *niedrige* Erwartungen an das Kind (z.B. aufgrund der Tagesform) richtig zu vermitteln:
- *Heute fallen meine Erwartungen so aus, weil jeder mal einen schlechten Tag hat und nicht so viel schaffen kann wie sonst. Wenn du aber dieses Ziel heute erreichst, bin ich sehr stolz auf dich.*
  - *Heute schätze ich deine Lernzeit geringer ein als sonst. Das hängt damit zusammen, dass du heute noch viele andere Sachen im Kopf und auf dem Herzen hast. Aber sonst traue ich dir natürlich mehr zu und du kannst auch heute alles selbst in die Hand nehmen.*

- Schritt 9: Feedback der Lehrkraft für die einzelnen Rollen**
- Verbalisieren Sie ihre Eindrücke (beschreibendes Lob).
  - Nöten können von Ihnen vergeben werden.
  - Wichtig: Gestalten Sie das Feedback grundsätzlich konstruktiv und leiten Sie es mit den Worten „beim nächsten Mal...“ ein.

- Schritt 11: Zufriedenheit der Schüler/Innen mit der eigenen Leistung**
- Wenn der/die Schüler/In sehr zufrieden mit der eigenen Leistung ist und diese mit einer Note von 1 oder 2 bewertet, reagieren Sie bitte wie folgt:
- *Worauf bist du stolz?*
  - *Was hat dir Spaß gemacht?*

- Wenn der/die Schüler/In mäßig zufrieden mit der eigenen Leistung ist und diese mit einer Note von 3 oder 4 bewertet, reagieren Sie bitte wie folgt:
- *Was hast du (besonders) gut gemacht?* (SuS soll positive Aspekte hervorheben)
- Wenn der/die Schüler/In unzufrieden mit der eigenen Leistung ist und diese mit einer Note von 5 oder 6 bewertet, reagieren Sie bitte wie folgt:
- *Was willst du beim nächsten Mal anders machen?*
  - *Inspeziell willst du dich beim nächsten Mal verbessern?*

- Hinweis: Stellen Sie grundsätzlich konstruktive Fragen und achten Sie darauf, dass die SuS konkrete Antworten geben!**

- Schritt 12: Verabschiedung nach Förderstunde**
- Beenden Sie die Stunde wenn möglich so, wie Sie diese begonnen haben (z.B. per Handschlag, um eine Kontinuität aufzubauen und zu wahren).
  - Benennen Sie positive Erlebnisse und Erfahrungen.
  - Geben Sie einen positiven Ausblick auf die nächste Stunde (z.B. „Ich freue mich auf nächste Woche.“).



C:\Users\raedel\Documents\SPLZ\Private\Fortbildung\Tage\_Multiplikatoren\_PräzisePädagogik\Förderung\Feedback\_150806.docx

D\_022\_GSU

MU- 43 -

**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
 Eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Stadt Hamm

**6. Welche positiven Veränderungen oder Tendenzen wurden sichtbar?**

**7. Auf wie viele Kinder treffen folgende Aussagen (vermutlich) zu? (seit der letzten Befragung):**

Rechtschreibkompetenz verbessert: \_\_\_\_\_

Häufiger gezeigte Verantwortungsübernahme: \_\_\_\_\_

Selbstorganisationsfähigkeit verbessert: \_\_\_\_\_

Streit besser oder häufiger schlichtlich zu können: \_\_\_\_\_

Wirkt optimistischer und/oder fröhlicher: \_\_\_\_\_

Anstrengungsbereitschaft gesteigert: \_\_\_\_\_

**8. In welchen Bereichen wünschen Sie weitere Unterstützung?**

**9. Welche Ideen haben Sie, wie das Förderkonzept weiter verbessert und an die Bedürfnisse von Lehrkräften angepasst werden kann?**

Vielen Dank für die gute Zusammenarbeit!

2 / 2

Z:\Projekt\Dokumente\StrukturierterUnterrichtsreflexion\_monatlich.docx

D\_022\_GSU

MU- 42 -

**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
 Eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Stadt Hamm

**GEMEINSAME STRUKTURIERTE UNTERRICHTSREFLEXION (GSU)**  
- monatlich -

Zeitraum: von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

Gruppe: \_\_\_\_\_

Gruppengröße: \_\_\_\_\_

**1. Wer hat welche Schritte geleitet?**

Ablaufschritte	Lehrkraft:
Lehrkraft:	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)(12)
Moderator/in:	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)(12)

**2. Was ist im vergangenen Monat gut oder sehr gut gelungen?**

**3. Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?**

**4. Wie wurden diese Schwierigkeiten gelöst, bzw. wie könnten diese Schwierigkeiten in Zukunft gelöst werden?**

**5. Haben sich einzelne / alle Kinder störend verhalten? Ggf. Bei welchem Schritt? Was hat bzw. hätte vielleicht geholfen?**

1 / 2

Z:\Projekt\Dokumente\StrukturierterUnterrichtsreflexion\_monatlich.docx



D\_023\_Schreibpapier

© Dipl.-Psych. N. Apitzsch

**[FÖRDERUNIVERSUM]®**  
ABSCHLUSSDIKTATE

Datum: \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_ Lernbereich: \_\_\_\_\_

1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
				/
				*10=

MU- 44 -

62 / 62

Abschlussdiktate Schreibpapier

D\_024\_Abschlussdiktat\_LG8

© Dipl.-Psych. N. Apitzsch

**[FÖRDERUNIVERSUM]®**  
ABSCHLUSSDIKTATE

Lernziel LG\_8  
Fragestellung Wie sicher beherrscht das Kind die Kompetenz, die Lautfolge /k/ + /l/ mit dem Graphem <qu> zu verschriften?

1	Kathrin liebt Quark. Ein Leben ohne Quark wäre	2
2	die reinste Qual. Wenn sie ein Brötchen mit	1
3	Marmelade und Quark sieht, muss sie laut quieken,	2
4	weil sie sich so freut. Am besten wäre	
5	es, wenn es einen Quarkfluss geben würde, aus	1
6	dessen Quelle Quark herausgequetscht wird. Dann würde	2
7	sich Kathrin den ganzen Tag ganz bequem davor setzen,	1
8	den Quark in quadratische Schachteln packen und jedem	2
9	ihrer Freunde ein Paket abgeben. „Rede nicht so	
10	einen Quatsch“, sagen ihre Eltern immer, wenn sie	1
11	davon erzählt. „Quark wird aus Milch gemacht und	1
12	kommt nicht aus Flüssen.“ Aber ihre quieren Gedanken	1
13	kann ihr ja niemand verbieten.	
14		
15		
16		
17		
		/14
		*10=

MU- 45 -

30 / 62

Abschlussdiktat: Beispiel LG 8

D\_025\_BTA

MU- 47 -



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Falls das Kind an dieser Stelle einen Fehler gemacht hat, soll die erwachsene Person dieses Wort mit einem Stift markieren (umkreisen). Daraufhin kann das Kind gefragt werden, ob es eine Rückmeldung zu dieser Stelle wünscht. Verneint das Kind dies, soll der Fehler nicht weiter thematisiert werden. Wenn das Kind den Fehler korrigieren möchte und selbst auf die richtige Lösung kommt, darf es dies selbstverständlich tun.

Alle umkreisten Wörter werden in einer der nächsten Förderstunden mit dem Kind besprochen.

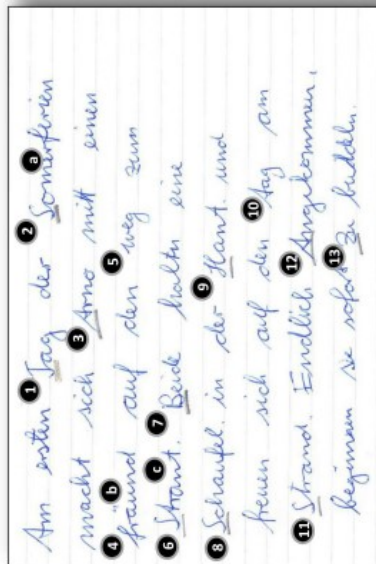
Falls das Kind Stellen nicht unterstrichen hat, die es aber eigentlich hätte unterstreichen sollen, sollte dies ignoriert werden. Ebenso soll ignoriert werden, wenn ein Wort weitere Fehler aufweist. Diesbezügliche Rückmeldungen können zwar gegeben werden, allerdings nur dann, wenn das Kind dies explizit wünscht. Dies muss zuvor „neutral“ erfragt werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass diese Methode dauerhaft eingesetzt werden kann.

Auch wenn die BTA-Methode gleichermaßen im Fachunterricht und in Hausaufgaben Situationen angewendet werden kann, so ergeben sich doch kleine Unterschiede in der Durchführung:

#### 1. Hausaufgaben:

Die Kinder sollen auch bei den Hausaufgaben an ihrem individuellen Lernziel nach dieser Methode arbeiten.

- Mit einem farbigen Stift unterstreichen sie in einem selbst- oder abgeschrieben Text die Stellen im Wort, die das Phänomen aufweisen, an denen sie gerade im [FU] arbeiten.
- Anschließend zeigen sie diese Stellen einem Elternteil, welches ausschließlich diese Textstellen kontrolliert. Ggf. möchte das Kind falsche Entscheidungen korrigieren.



Z:\Projekt\dokumente\BTA\_160215.docx

2 / 4



MU- 46 -

D\_025\_BTA



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

## BTA-ÜBUNG

Breddermann'sche Transferaufgabe

#### Hintergrund:

Immer wieder lässt sich beobachten, dass Kindern ihr aktuelles Lernziel im Rahmen der Förderung sehr bewusst ist und ihnen die entsprechenden Übungen relativ leicht fallen. Sobald sie sich jedoch in einem anderen (Lern-)Kontext befinden, lässt die Fokussierung auf das entsprechende Lernziel nach. In der Folge kommt es zu Fehlern auch in denjenigen Bereichen, in denen das Kind aktuell arbeitet. Dramatisch ist dies deswegen, weil es hierdurch zu Motivationseinbrüchen und zu der fatalen Einsicht kommen kann, dass sich das Üben nicht lohnt habe.

Um diesen Entwicklungen vorzubeugen, haben wir ein Übungsformat entwickelt, dass zu einer Aufrechterhaltung der Fokussierung auf das aktuelle Lernziel beiträgt, andere Erwachsene (Fachlehrer und Eltern) sinnvoll einbezieht, ohne diese jedoch stark zu beanspruchen und gleichzeitig die Motivation und das Erfolgserleben des Kindes steigert.

Diese Methode setzt die Bereitschaft der beteiligten Bildungspartner, also der Eltern und/oder Lehrkräfte voraus, an der Kompetenzentwicklung des Kindes in dieser Weise mit zu arbeiten. Es bietet sich daher an, diese Methode in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern und den Lehrkräften im Vorfeld zu besprechen.

#### allgemeine Anleitung:

Das Kind erhält die Aufgabe, nach oder während des Schreibens von Texten, diejenigen Stellen in einem Wort farbig zu unterstreichen, die dem aktuellen Lernziel des Kindes entsprechen.

#### Beispiel 1:

Wenn das Kind aktuell an der Großschreibung von Nomen arbeitet (Lernziel WA\_1), dann sollte ein nach dieser Methode bearbeiteter Text in etwa wie folgt aussehen:

„Gestern Abend hat mein Hund gang laut gebellt.“

#### Beispiel 2:

Wenn das Kind aktuell an dem Phänomen der Auslautverhärtung arbeitet (Lernziel A\_1), dann sollte ein nach dieser Methode bearbeiteter Text in etwa wie folgt aussehen:

„Gestern Abend hat mein Hund gang laut gebellt.“

Sobald das Kind seinen Text nach dieser Methode bearbeitet hat, zeigt es seine Ergebnisse einer Lehrkraft bzw. einem Elternteil.

Die Aufgabe des Erwachsenen besteht nun darin, nur die unterstrichen Stellen (!) zu kontrollieren. Falls das Kind an dieser Stelle keinen Fehler gemacht hat, soll das Kind erklären, wie es diese Schwierigkeit gelöst hat. Sofern gelobt wird, soll das Lob beschreibend formuliert sein.

1 / 4



Anleitung BTA-Übung

MU- 48 -

D\_025\_BTA



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt-hamm.de | www.hamm.de/splz

Für jedes mögliche Ergebnis wird eine Reaktion vorgeschlagen:  
a. Die Stelle ist korrekt unterstrichen → Der Erwachsene lässt sich erklären, wie das Kind die Stelle gelöst hat und lobt beschreibend in gutem Maß. Beispiele:  
**1 2 3 6 8 9 11**

b. Die Stelle ist falsch unterstrichen → Der Erwachsene lässt die Stelle umkreisen („markieren“) und delegiert es als Beratungsauftrag zurück an das [FU]. Dort findet dann ein Beratungsgespräch statt. Beispiele:  
**7 12 13**

c. Die Stelle wurde nicht unterstrichen → Der Erwachsene ignoriert die Stelle. Beispiele:  
**4 5 10**

d. Das Wort weist weitere Fehler auf → Der Erwachsene ignoriert die Stelle. Beispiele:  
**a b c**

2. Unterrichte:

Hinweis: Gerade bei älteren Schülern (ab Klasse 5) kann es sinnvoll sein, gemeinsam zu überlegen, in welchem Fach das Kind auf das Phänomen achten möchte. Es muss nicht zwangsläufig das Fach Deutsch sein, sondern kann durchaus auch eines sein, in dem der Schüler sehr erfolgreich ist.

Die Kinder sollen auch im Unterricht an ihrem individuellen Lernziel nach der oben genannten Methode arbeiten.  
Die Förderkraft aus dem [FU] entscheidet gemeinsam mit dem Kind und ggf. der Klassenleitung, in welchem Fach es in der nächsten Zeit auf das aktuell bearbeitete rechtschriftliche Phänomen achten möchte. Die Entscheidung des Kindes ist entscheidend für den Erfolg, denn die Transferaufgabe sollte das Kind bei seinem individuellen Lernprozess unterstützen und Erfolg zusätzlich sichtbar machen.

Die Förderkraft informiert die Fachlehrerin / den Fachlehrer über das Lernziel des Schülers. Nach Möglichkeit kontrolliert die Lehrkraft täglich einen nach der BTA-Methode bearbeiteten Text des Schülers.

Für jedes mögliche Ergebnis wird eine Reaktion vorgeschlagen:

a. Die Stelle ist korrekt unterstrichen → Die Lehrkraft lässt sich erklären, wie das Kind die Stelle gelöst hat und lobt beschreibend in gutem Maß. Beispiele:  
**1 2 3 6 8 9 11**

Z:\ProjektDokumente\BTA\_160215.docx



MU- 49 -

D\_025\_BTA



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt-hamm.de | www.hamm.de/splz

b. Die Stelle ist falsch unterstrichen → Die Lehrkraft lässt die Stelle umkreisen („markieren“) und delegiert es als Beratungsauftrag zurück an das [FU]. Dort findet dann ein Beratungsgespräch statt. Anders als in der Hausaufgabenituation kann die Lehrkraft jedoch mit dem Schüler auch direkt die korrekte Lösung erarbeiten. Beispiele:  
**7 12 13**

c. Die Stelle wurde nicht unterstrichen → Die Lehrkraft ignoriert die Stelle. Beispiele:  
**4 5 10**

d. Das Wort weist weitere Fehler auf → Die Lehrkraft ignoriert die Stelle. Beispiele:  
**a b c**

Für Rückfragen zu dieser Methode wenden Sie sich bitte an

Frau Breddermann ([subredder@aol.com](mailto:subredder@aol.com)) oder an Herrn Apitzsch ([nicolas.apitzsch@stadt.hamm.de](mailto:nicolas.apitzsch@stadt.hamm.de))

Z:\ProjektDokumente\BTA\_160215.docx



MU- 67 -

Handout (H) für Teilnehmer

D_003_Fahrrad	H1
D_004_Unsinnswörtertest	H2
D_005a_Kompetenzbereiche	H4
D_005b_Lernziele	H6
D_005c_Kompetenzbereiche STATE-S	H10
D_006_STATE-S teilauerfüllt	H11
D_007_STATE-S Blanko	H13
D_009_Voraussetzungen	H16
D_010_Entwicklungsdynamik	H18
D_011_Tippkarten	H19
D_012_Manageprotokoll	H22
D_013_Ablaufplan	H23
D_014_Wortlistenablauf	H24
D_015_Wortlisten Beispiel	H26
D_021_Feedback	H27
D_022_GSU	H28
D_025_BTA	H30
D_026_Netter Zettel	H34
D_027_LRS-Erlass	H35
D_028_LRS FAQ	H37

Liste der Elemente des Handouts für TN

**[FÖRDERUNIVERSUM]**  
 Motivationspsychologische Rahmenkonzeption der individuellen Förderung von  
 sozialen, personalen und Fachkompetenzen in heterogenen Lerngruppen

**SPLZ**  
 Schulpsychologisches Lernzentrum  
 Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

**Band 2**  
**Implementationsmanual**  
 Kompetenzbereich: **Rechtschreiben**

Implementationsmanual



**Impressum**

„[FÖRDERUNIVERSUM] Implementationsmanual“, 2017

Autoren: Dipl.-Psych. Nicolas Apitzsch, SPLZ Hamm  
Kristina Lissek, TU Dortmund

Gestaltung: Kristina Lissek

Foto/Motiv: Pexels, Mai 2016 (Quelle: pixabay.com)

Herausgeber:

Schulpsychologisches Lernzentrum (SPLZ), Hamm

Sorauer Str. 16, 59065 Hamm

[splz@stadt.hamm.de](mailto:splz@stadt.hamm.de)

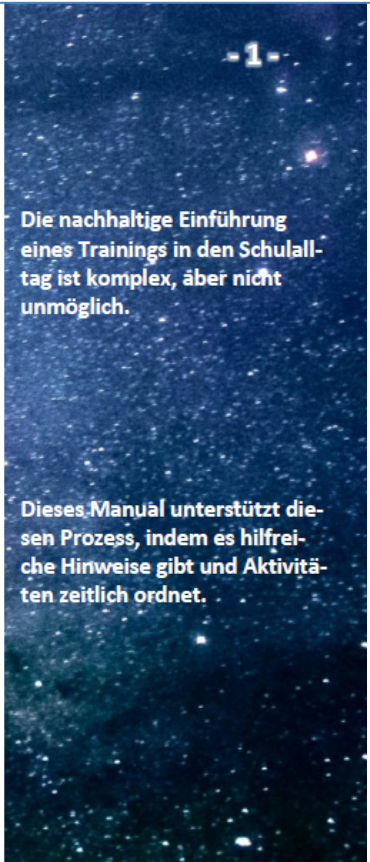
## Über das Implementationsmanual

Die Einführung des [FUs] (kurz für [FÖRDERUNIVERSUM]) an Schulen stellt einen herausfordernden Prozess dar, der eine Vielzahl von Planungen und Handlungsschritten umfasst. Dieses Manual soll dabei eine konkrete Hilfestellung darstellen, indem es auf einige wesentlichen Aspekte hinweist, die relevanten Schritte zeitlich ordnet und darüber hinausgehende Tipps zur Verfügung stellt.

Das Manual richtet sich einerseits an schulische Kooperationspartner (z. B. Schulpsycholog\*innen), die Schulen bei der Ein- und Durchführung des Trainings unterstützen wollen (sogenannte [FU]-Moderator\*innen) und andererseits direkt an Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich Hilfestellungen bei der Einführung des Trainings wünschen.

Die Inhalte stellen keine Vorgaben dar, sondern sollen als Angebote, Hinweise und Informationen zu den Handlungsschritten und zeitlichen Abfolgen verstanden werden. Eine Anpassung an die jeweiligen schulischen Voraussetzungen ist in den meisten Fällen notwendig.

In dem Manual werden die einzelnen Schritte zur Einführung des [FUs] in chronologischer Reihenfolge dargestellt. Diese Handlungsschritte werden Punkt für Punkt durch weitere Informationen, Empfehlungen, gedankliche Hintergründe und Ziele konkretisiert.



Die nachhaltige Einführung eines Trainings in den Schulalltag ist komplex, aber nicht unmöglich.

Dieses Manual unterstützt diesen Prozess, indem es hilfreiche Hinweise gibt und Aktivitäten zeitlich ordnet.



## Inhaltsverzeichnis

### Allgemeine Informationen

Über das Implementationsmanual.....	1 -
Beschreibung der Kernstrukturen und Rollen.....	3 -
Beschreibung der Handlungsphasen.....	4 -

### Kalendarische Darstellung der Ablaufschritte

Januar bis April.....	5 -
Mai bis Beginn der Sommerferien.....	6 -
Beginn des Schuljahres.....	7 -
Bis zum Schuljahresende.....	8 -

### Anhang

Anhang Nr. 1: Materialliste.....	51 -
Anhang Nr. 2: Ablaufplan Förderung (12 Schritte).....	52 -
Anhang Nr. 3: Definition Fähigkeitsvoraussetzungen.....	53 -
Anhang Nr. 4: Ziele der BTA-Methode.....	54 -
Anhang Nr. 5: Ziele des „Netten Zettels“.....	55 -
Anhang Nr. 6: Methode der stummen Aufforderung.....	56 -
Anhang Nr. 7: Die „Lichtregel“.....	57 -
Anhang Nr. 8: Lektion 1 des Rollentrainings.....	58 -
Anhang Nr. 9: Lektion 2 des Rollentrainings.....	59 -
Anhang Nr. 10: Lektion 3 des Rollentrainings.....	60 -

## Beschreibung der Kernstrukturen und Rollen

**Schulleitung:** Das Einverständnis der Schulleitung gegenüber dem Vorhaben stellt eine notwendige Bedingung dar. Die Erfahrungen zeigen deutlich, dass die Ein- und Durchführung des Trainings umso besser gelingt, je aktiver die Schulleitung das Vorhaben unterstützt.

**[FU]-Moderation:** Als [FU]-Moderatoren werden in diesem Ansatz außerschulische Kooperationspartner verstanden, die in der Implementation und Begleitung des Trainings erfahren sind und Schulen in dieser Hinsicht unterstützen können.

**Initiative:** Die Initiative zur Einführung des Trainings an einer oder mehreren Schulen kann von Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsichtspersonen, Eltern oder außerschulischen institutionellen Partnern (z. B. Schulpsychologie und Jugendhilfe) ergriffen werden.

**Projektleitung:** Die Projektleitung erfolgt idealerweise durch die Schulleitung oder durch eine von der Schulleitung beauftragten Person. Die vorrangige Aufgabe der Projektleitung besteht darin, die Ablaufschritte der Ein- und Durchführung sowie der Evaluation zu planen und zu koordinieren. Dieses Manual ist daher besonders als Hilfestellung für die Projektleitung gedacht.

**Praktische Koordination:** Mit der praktischen Koordination (Förderung, Planung von räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, Organisation von Materialien, Elternarbeit etc.) beauftragt die Schulleitung zwei Lehrkräfte, die ein eigenes Interesse an diesem Thema haben.

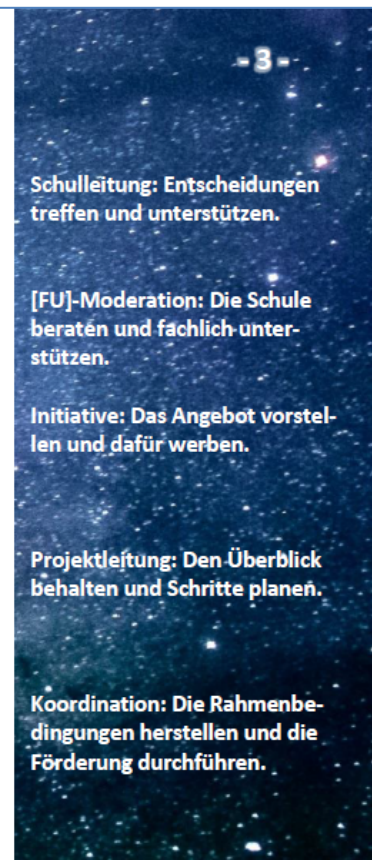
**Schulleitung: Entscheidungen treffen und unterstützen.**

**[FU]-Moderation: Die Schule beraten und fachlich unterstützen.**

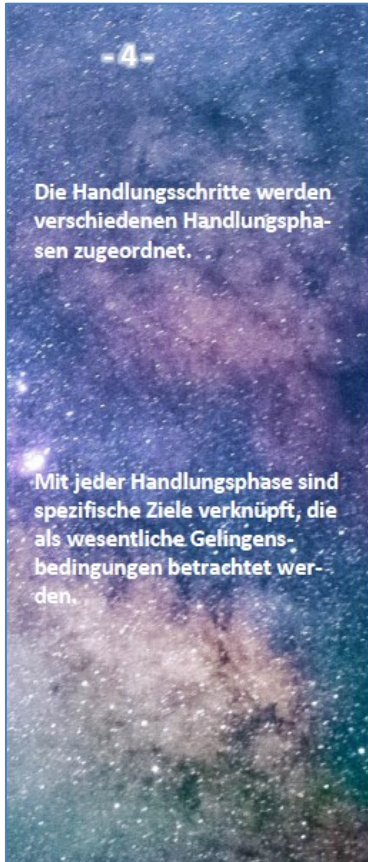
**Initiative: Das Angebot vorstellen und dafür werben.**

**Projektleitung: Den Überblick behalten und Schritte planen.**

**Koordination: Die Rahmenbedingungen herstellen und die Förderung durchführen.**







Die Handlungsschritte werden verschiedenen Handlungsphasen zugeordnet.

Mit jeder Handlungsphase sind spezifische Ziele verknüpft, die als wesentliche Gelingensbedingungen betrachtet werden.

### Beschreibung der Handlungsphasen

Um die Orientierung in diesem Manual zu erleichtern, wurden die verschiedenen Aktivitäten sogenannten Handlungsphasen zugeordnet:

**Akquisephase:** Hier geht es um die Entscheidung für eine Implementierung des Trainings und die dazugehörige Klärung von Rahmenbedingungen.

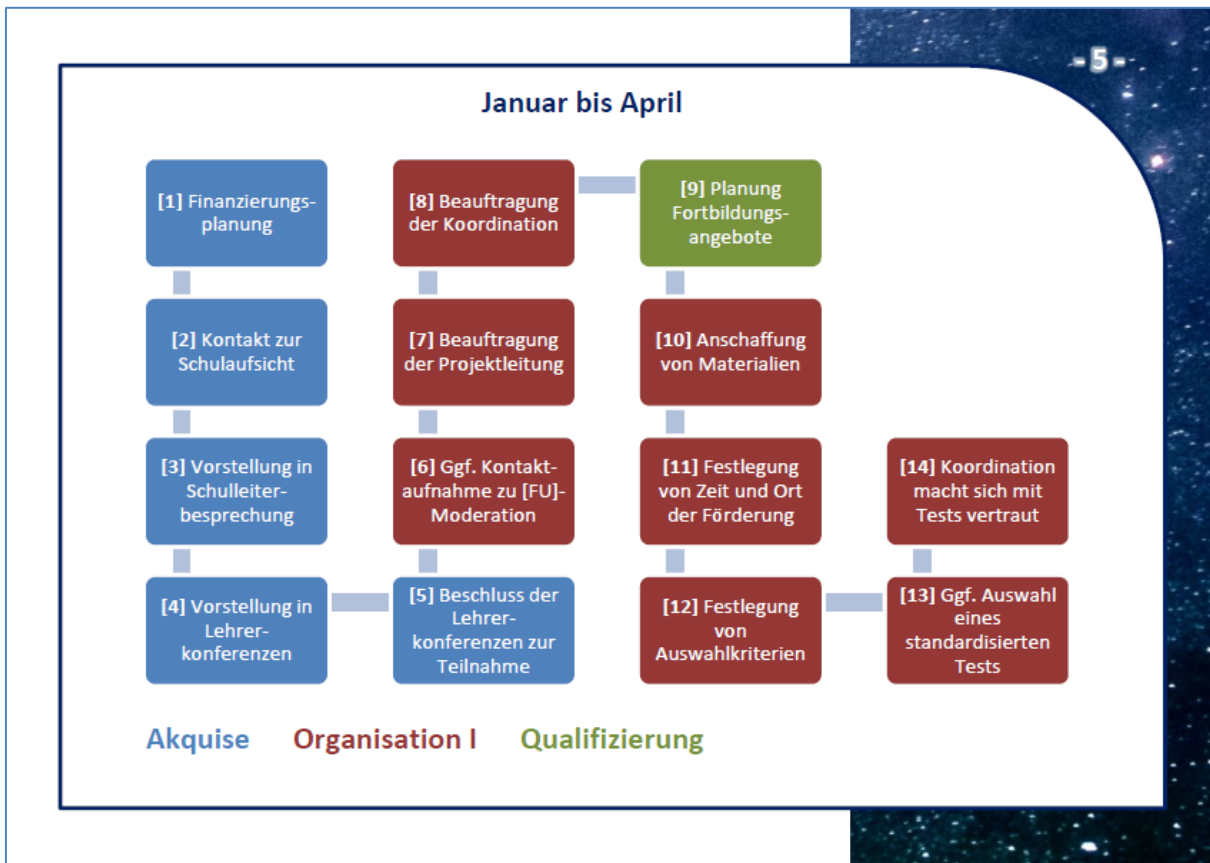
**Organisationsphase I und Organisationsphase II:** In diesen beiden Phasen werden die organisatorischen Voraussetzungen für die Ein- und Durchführung des Trainings geschaffen.

**Qualifizierungsphase:** Die Aktivitäten der Qualifizierungsphase dienen der Qualitätssicherung sowie der nachhaltigen Verankerung des Trainings in den Schulen.

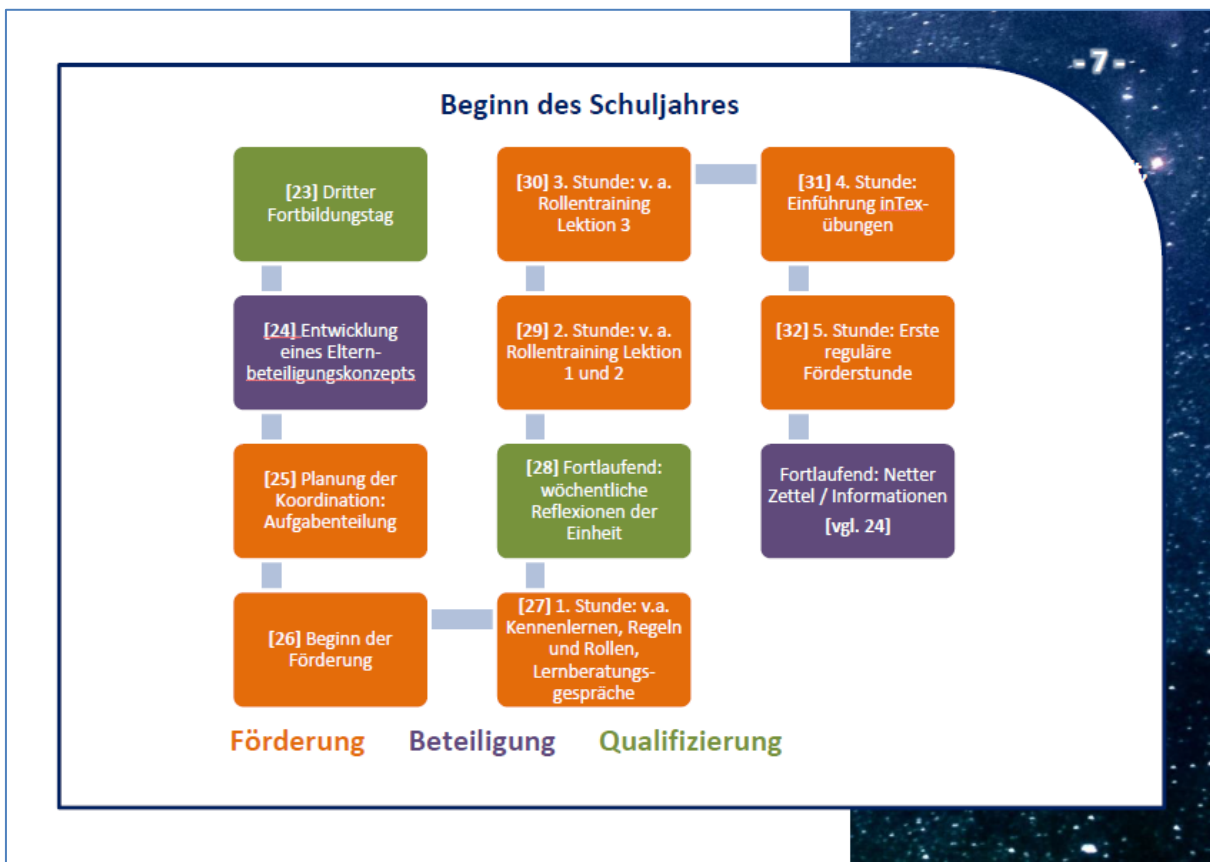
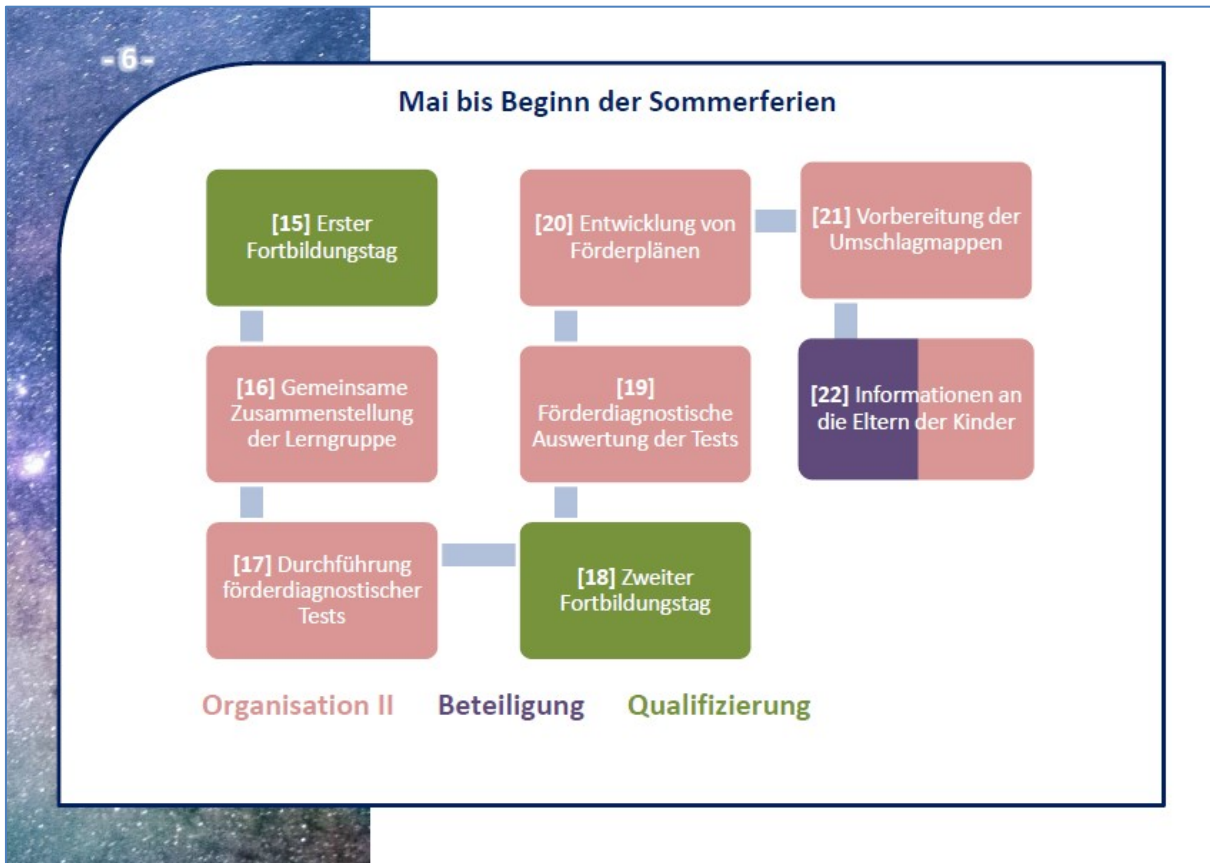
**Beteiligungsphase:** In dieser Phase werden Aktivitäten zusammengefasst, mit denen der Grundsatz der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umgesetzt wird.

**Förderphase:** Die ersten Stunden der Förderung werden Schritt für Schritt beschrieben (insbesondere das sogenannte Rollentraining).

**Evaluationsphase:** Diese Handlungsschritte dienen der Auswertung des zurückliegenden Schuljahres sowie der weiteren Planung der Förderung.









- 9 -

Nicht weil wir es schwer ist,  
wagen wir es nicht,  
sondern weil wir es nicht wagen,  
ist es schwer.  
Lucius Annaeus Seneca

**[1] Finanzierungsplanung**

**Beteiligte Rollen**  
Initiative

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Noch vor der eigentlichen Akquise sollte geprüft werden, wie die durch die Ein- und Durchführung des Trainings entstehenden Kosten finanziert werden können. Grundsätzlich ist es dabei sowohl denkbar - abhängig von kommunalen Traditionen - Schul- und/ oder Jugendämter, kommunale Beratungsstellen oder regionale Bildungsbüros, als auch die Schulen selbst an den Kosten zu beteiligen. Für alle folgenden Ausführungen gilt, dass sich Personen, die an einer Implementierung des Trainings interessiert sind, durch eine in der Ein- und Durchführung der Trainingskonzeption erfahrenen Fachkraft, kostenfrei beraten und unterstützen lassen können.

**Welche Stellen und Institutionen sich an den Kosten beteiligen, ist meist abhängig von den kommunalen Strukturen und Traditionen.**

**Die Beratung zur Ein- und Durchführung ist grundsätzlich kostenfrei.**

- 10 -

## [2] Kontakt zur Schulaufsicht

### Hinweis

*Dieser Handlungsschritt ist besonders in den Fällen relevant, in denen ein außerschulischer Partner (z. B. die Schulpsychologie) Schulen als sog. [FU]-Moderator\*in bei der Ein- und Durchführung des Trainings unterstützen möchte oder den entsprechenden Impuls für dieses Vorhaben gibt.*

### Beteiligte Rollen

Schulaufsicht, Initiative

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Akzeptanz für eine Einführung des Trainings wird vergrößert, wenn das Vorhaben durch die jeweils übergeordneten Ebenen unterstützt wird. Daher erweist es sich als sinnvoll, zunächst die jeweils zuständige Schulaufsichtsbehörde über das Vorhaben zu informieren und um Unterstützung und Fürsprache zu werben. Dabei kann Unterstützung zahlreiche Facetten annehmen. Auch wenn sicherlich jede Form der Unterstützung willkommen ist, ist dabei für die Weiterarbeit wesentlich, dass die zuständige Schulaufsicht der Zielsetzung des Trainings inhaltlich zustimmt und die Möglichkeit schafft, das Vorhaben auf einer Schulleiterdienstbesprechung oder in einem ähnlichen Gremium vorzustellen.

In der Regel ist es äußerst hilfreich, wenn übergeordnete Ebenen über das Vorhaben informiert sind und es unterstützen.

- 11 -

## [3] Vorstellung des Vorhabens in Schulleiterbesprechung

### Hinweis

*Dieser Handlungsschritt ist besonders in den Fällen relevant, in denen ein außerschulischer Partner (z. B. die Schulpsychologie) Schulen als sog. [FU]-Moderator\*in bei der Ein- und Durchführung des Trainings unterstützen möchte oder den entsprechenden Impuls für dieses Vorhaben gibt.*

### Beteiligte Rollen

Schulleitungen, Initiative

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Das Trainingskonzept wird auf einer Schulleiterkonferenz vorgestellt. Inhalte sind hier die Ziele des Ansatzes und die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen. Dabei ist es wichtig, dass die Informationen so weitergegeben werden, dass die Schulleitungen im Anschluss das Training und damit verbundene Anforderungen in einer Lehrerkonferenz dem Lehrerkollegium präsentieren können. Auf diese Weise könnten dann praxisorientierte Nachfragen von Lehrkräften aufgegriffen und geklärt werden.

Die Vorstellung des Vorhabens im Rahmen einer Dienstbesprechung der Schulleitungen ist sinnvoll, wenn das Training in mehreren Schulen gleichzeitig eingeführt werden soll.



- 12 -

Die pädagogischen und organisatorischen Merkmale des Trainings werden dem Lehrerkollegium vorgestellt.

Es wird ein Termin vereinbart, bis zu dem eine Entscheidung über eine Einführung des Trainings getroffen werden soll.

#### [4] Vorstellung des Vorhabens in Lehrerkonferenz(en)

##### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Initiative

##### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Schulleitung oder die Initiative stellt das Förderkonzept vor und gibt Informationen über organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, die eine Einführung des Trainings bedeuten würden. Diese beinhalten die Beauftragung von zwei schulinternen Koordinatoren, die Bildung von Lerngruppen (max. zehn Kinder), Absprachen bzgl. fächerübergreifender Förderung, die Elternbeteiligung sowie Berücksichtigung von Kosten (zum Beispiel für Materialien). Zudem werden die Lehrkräfte über die Merkmale und Ziele des Trainingskonzeptes informiert. Hier stehen vor allem die Praktikabilität von individueller Rechtschreibförderung und Steigerung der Lernmotivation, Verbesserung der Selbstständigkeit sowie der sozialen Kompetenzen im Fokus. Darauf aufbauend erhält das Kollegium sowohl Informationen über das Implementationsvorgehen als auch über Merkmale und Besonderheiten des Trainings, wie z. B. die Umsetzung von Autonomie mittels der An?Ja!-Methode, Wortlistenübungen oder das selbstständige Arbeiten an den Lernzielen und die damit verbundene temporäre Fixierung auf ein isoliertes Lernziel. Am Ende der Konferenz sollte ein Termin vereinbart werden, bis zu dem die Entscheidung über die Einführung des Trainings getroffen und zurückgemeldet werden soll. Ein Implementationsmanual wird für die Lehrkräfte in den Schulen bereitgelegt, damit eine Auseinandersetzung mit dem Förderkonzept auch weiterhin stattfinden und eine fachlich fundierte Entscheidung getroffen werden kann.

#### [5] Beschluss der Lehrerkonferenzen zur Teilnahme

##### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Lehrerkollegium, Initiative

##### Handlungsschritte und Anmerkungen

Es wurde die Erfahrung gemacht, dass die Förderung umso erfolgreicher und zuverlässiger ist, je größer die Akzeptanz des gesamten Kollegiums einer Schule gegenüber diesem Förderansatz ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lehrkräfte der interessierten Schulen sich kritisch mit den Argumenten, die für und gegen eine Ein- und Durchführung des Trainings an ihrer Schule sprechen, auseinandersetzen sowie offene organisatorische und pädagogische Fragen klären. Dies soll gewährleisten, dass eine möglichst einvernehmliche Entscheidung über eine Einführung des Konzeptes getroffen wird. Diese Entscheidung sollte durch einen Konferenzbeschluss dokumentiert und an die Initiative kommuniziert werden.

Den größten Fehler,  
den man im Leben machen kann,  
ist, immer Angst zu haben,  
einen Fehler zu machen.

Dietrich Bonhoeffer

- 13 -

Es wurden gute Erfahrungen damit gemacht, wenn sich das gesamte Kollegium auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit dem Konzept gemeinsam für oder gegen die Einführung des Trainings entscheidet.

- 14 -

## [6] Ggf. Kontaktaufnahme zu [FU]-Moderation

### Hinweis

*Dieser Schritt ist nur in den Fällen relevant, in denen die Initiative zur Ein- und Durchführung des Förderkonzepts nicht von der [FU]-Moderation ausging oder aus einem anderen Grund noch kein Kontakt zwischen der [FU]-Moderation und der Schulleitung besteht.*

### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Initiative, ggf. [FU]-Moderation

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Schulleitung nimmt Kontakt zu der [FU]-Moderation auf oder beauftragt eine andere Person mit diesem Schritt. Sofern unbekannt ist, wer aktuell als [FU]-Moderation zur Verfügung steht, kann diese Informationen beim SPLZ in Erfahrung gebracht werden.

Die Schulleitung informiert die [FU]-Moderation über den Wunsch zur Einführung des Förderkonzepts. In einem Gespräch sollten die zeitlichen und organisatorischen Unterstützungswünsche seitens der Schule sowie die entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der [FU]-Moderation geklärt werden.

Die Schulleitung und die [FU]-Moderation treten in Kontakt miteinander und vereinbaren Regelungen der Zusammenarbeit.

- 15 -

## [7] Beauftragung der Projektleitung

### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Initiative, ggf. [FU]-Moderation

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Im günstigsten Fall übernimmt die Schulleitung die Projektleitung. Andernfalls beauftragt sie andere Person mit dieser Aufgabe. Um den Koordinationsaufwand möglichst gering zu halten, sollte in diesem Fall eine der beiden schulinternen Koordinator\*innen mit der Projektleitung beauftragt werden.

Die wesentliche Aufgabe der Projektleitung besteht darin, die Ablaufschritte der Ein- und Durchführung sowie der Evaluation zu planen und zu koordinieren. Dabei kann sie sich an diesem Manual orientieren. In den meisten Fällen wird jedoch eine Anpassung der Ablaufschritte und Verfahrensweisen an die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen erforderlich sein.

Im Rahmen einer Lehrerkonferenz sollte dem gesamten Kollegium bekannt gemacht werden, wer die Projektleitung für die Ein- und Durchführung des Förderkonzepts innehat.

Die Schulleitung beauftragt eine Person mit der Projektleitung oder übernimmt diese Rolle bestenfalls selbst.

Die Projektleitung koordiniert die Ein- und Durchführung des Förderkonzepts.

Dem Kollegium sollte bekannt sein, wer diese Aufgabe übernommen hat.



- 16 -

Zwei Lehrkräfte übernehmen die Aufgaben der praktischen Koordination.

Diese Aufgabenübernahme sollte möglichst verbindlich sein.

Die Koordination wird entsprechend fortgebildet und auf Wunsch fachlich begleitet.

Die Rolle der Koordination sollte nicht unbesetzt bleiben.

Dem Kollegium sollte bekannt sein, wer diese Aufgabe innehat.

## [8] Beauftragung der Koordination

### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Projektleitung, an der Koordination interessierte Lehrkräfte

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Schulleitung beauftragt zwei Lehrkräfte mit der praktischen Koordination der Ein- und Durchführung des Trainings. Diese beiden Lehrkräfte sollten ein eigenes Interesse an dem Thema haben. Besondere Vorkenntnisse im Bereich der Förderung von Rechtschreibkompetenzen sind nicht erforderlich, da das notwendige Wissen im Rahmen von Fortbildungen erworben wird.

Die Übernahme dieser Aufgabe sollte möglichst verbindlich und zuverlässig sein, um eine hohe Qualität der Förderung gewährleisten zu können.

Die Koordinator\*innen begleiten sämtliche Prozesse mit und erwerben durch verschiedene Qualifikationsmaßnahmen fachspezifisches Wissen und entsprechende Erfahrungen.

Sofern ein\*e Koordinator\*in die Aufgabe wieder abgibt oder die Schule verlässt, sollte diese Aufgabe – möglichst nach einer kurzen Einarbeitungsphase – erneut auf eine Lehrkraft übertragen werden, damit diese Funktion nicht unbesetzt bleibt.

Um die schulinterne Organisation zu erleichtern, sollte dem gesamten Kollegium bekannt sein, wer die Koordinator\*innen sind.

## [9] Planung Fortbildungsangebote

### Beteiligte Rollen

Schulleitung, Projektleitung, Koordination, [FU]-Moderation

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Koordinatoren werden an drei Fortbildungstagen von den [FU]-Moderatoren auf das Training mit den Schülern vorbereitet. Die Koordinator\*innen erfahren die Termine zeitnah von der [FU]-Moderation und geben diese an die Schulleitung weiter, um sicher zu stellen, dass sie für die Zeiten freigestellt werden und an der Fortbildung teilnehmen können.

Die Termine der drei Fortbildungstage werden an alle Beteiligten kommuniziert und bei der schulinternen Organisation berücksichtigt.

Mut steht am  
Anfang des Handelns,  
Glück am Ende.

Demokrit

- 17 -

- 18 -

Die Koordination organisiert (ggf. unterstützt durch die [FU]-Moderation) die für die Förderung erforderlichen Materialien.

### [10] Anschaffung von Materialien

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, ggf. [FU]-Moderation

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Nachdem die beiden Koordinatoren von der Schulleitung mit der Ein- und Durchführung des Förderkonzeptes beauftragt worden sind, organisieren sie einerseits die Anschaffung der Materialien (z. B. Arbeitsblätter und Testverfahren, siehe „Materialliste“ im Anhang Nr. 1) sowie die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (Diese werden in den nächsten Schritten erläutert).  
Die [FU]-Moderation unterstützt die Koordination gegebenenfalls bei diesem Schritt, indem sie beispielsweise Hinweise zu Quellen und Adressen gibt.

### [11] Festlegung von Zeit und Ort der Förderung (Teil I)

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, Klassenleitungen, ggf. Schulleitung

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Leitende Fragen zu diesen Planungen sind, wann und wo das Training stattfinden soll. Die beiden Kolleginnen oder Kollegen vereinbaren die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen des Trainings (Wochentag und Uhrzeit, Raum). Dabei berücksichtigen sie insbesondere die 90-minütige Dauer (Wann lässt sich die Förderung am besten im Stundenplan der Klassen etablieren? Ist eine Umsetzung im Vormittagsbereich möglich oder muss auf einen nachmittäglichen Termin ausgewichen werden? In welchen Stunden lässt sich die Förderung realisieren? In Doppelstunden zwischen den Pausen (8-10; 10-12 oder 12-14 Uhr) oder ist es nur möglich das Training in einer Doppelstunde mit großer Pause im Ablauf durchzuführen (2. Und 3. Stunde oder 4. Und 5. Stunde?)).  
Die Erfahrungen legen nahe, dass sich eine Doppelstunde im Vormittagsbereich am besten für eine für die Durchführung des Trainings eignet. Wenn sich dies jedoch aus individuellen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule nicht umsetzen lässt, passen die Koordinatoren den zeitlichen Rahmen des Trainings so an, dass eine Durchführung des Trainings an ihrer Schule bestmöglich gelingen kann.

- 19 -

Bei den räumlichen und zeitlichen Planungen sollte insbesondere die 90-minütige Dauer berücksichtigt werden.

Ideal ist eine Doppelstunde im Vormittagsbereich.



- 20 -

Die Planung der räumlichen Rahmenbedingungen ist ebenso wichtig wie die der zeitlichen.

Idealerweise existiert ein Raum, der ausschließlich für zusätzliche Förderangebote genutzt wird.

Abschließbare Schränke erweisen sich in der Regel als hilfreich zur Aufbewahrung der Materialien.

## [11] Festlegung von Zeit und Ort der Förderung (Teil II)

### Fortsetzung

Neben der Planung der zeitlichen Rahmenbedingungen, spielen die räumlichen Planungen eine ebenso wichtige Rolle:

- Wo kann das Training zu der betreffenden Uhrzeit stattfinden?
- Können die Materialien zwischen den Fördereinheiten in dem Raum aufgehängt oder stehen gelassen werden? Oder gibt es Lagermöglichkeiten, die eine mögliche Beschädigung der Materialien sowie einen Verlust ausschließen und ein Verschieben oder Verfälschen der Ergebnisse zum Beispiel an den Lerntafeln verhindern?).

Eine Empfehlung stellt hier die Wahl eines Raumes dar, der ausschließlich für verschiedene Förderungen genutzt wird und in dem die Materialien zwischen den Trainingseinheiten unberührt stehen bleiben können. Dies kann jedoch häufig nicht in dieser Form realisiert werden, da Raum- und Zeitkapazitäten im Schulalltag oft stark begrenzt sind.

Als empfehlenswert erweist sich die Anschaffung oder das Bereitstellen eines (abschließbaren) Schrankes in dem betreffenden Raum, welcher zur Lagerung der Materialien des Trainings genutzt wird. Auf diese Weise können die Materialien vor Beschädigungen, Manipulationen und Abhandkommen geschützt werden.

- 21 -

## [12] Festlegung von Auswahlkriterien

### Beteiligte Rollen

Koordination, Klassenleitungen, Projektleitung, ggf. Schulleitung

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die beiden Koordinator\*innen legen fest, wie die Auswahl der Kinder erfolgen soll. Eine der grundlegendsten Fragen ist an dieser Stelle, ob die Auswahl der Kinder durch ein standardisiertes Testverfahren erfolgen sollte, oder ob - und falls ja - welche weiteren Kriterien für eine Auswahl der Kinder dienen können. Grundsätzlich in Betracht kommen dabei sowohl persönliche als auch fähigkeitsbezogene Aspekte. In der Regel wird das Training mit Kindern der dritten und vierten Klassenstufen durchgeführt. Kinder in diesem Alter verfügen normalerweise über die nötige Reife, um (1) in der für das Training typischen Weise eigenständige Entscheidungen treffen zu können, als auch (2) für Argumente seitens der Lehrkraft zugänglich zu sein. Weiterhin spielt bei der Auswahl eine Rolle, ob das Lernziel eines Kindes überhaupt mithilfe des Trainings erreicht werden kann (eine konkrete Liste über diese fähigkeitsbezogenen Voraussetzungen finden sich im Anhang Nr. 3). Erfahrungsgemäß kennen die Klassenleitungen die Kinder am besten und können einschätzen, welche Kinder einen Nutzen durch die Teilnahme am Training haben können. Deshalb wird empfohlen, dass die Koordinatoren zusammen mit den Klassenleitungen eine Vorauswahl von Kindern treffen und diese mithilfe eines standardisierten Testverfahrens testen, um deren Förderziele festzulegen. Die Auswahl der Kinder und die Festlegung der Lernziele für die Förderung kann jedoch auch ausschließlich durch Einschätzungen der Lehrkräfte getroffen werden.

Die Auswahlkriterien werden von den Koordinator\*innen festgelegt.

Dabei wird diskutiert, welche Informationen über die Kinder bei der Auswahl Berücksichtigung finden.

Denkbar ist bspw. die Berücksichtigung von Daten aus standardisierten Testverfahren und Beobachtungen der Klassenleitungen.

- 22 -

Standardisierte Tests sollten qualitativ auswertbar sein.

Das Verfahren STATE-S eignet sich aus verschiedenen Gründen in besonderer Weise.

### [13] Ggf. Auswahl eines standardisierten Tests

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, Klassenleitungen, Projektleitung

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Sofern die Entscheidung getroffen worden ist, dass bei der Auswahl der Kinder die Daten eines standardisierten Rechtschreibtests berücksichtigt werden sollen, können dafür grundsätzlich die meisten bekannten Testverfahren eingesetzt werden, sofern sie qualitativ (d. h. die Art der Fehler untersuchend) auswertbar sind.

In besonderer Weise eignet sich das STATE-S Verfahren, da es speziell für das [FU] entwickelt worden ist. Die Ergebnisse dieses Tests erlauben bspw. unmittelbare Rückschlüsse über die Kompetenzen, die im Rahmen des Trainings vorrangig erworben oder verbessert werden sollten.

Weitere Vorteile bestehen darin, dass dieses Verfahren altersunabhängig ist, ökonomisch ausgewertet werden kann und keinerlei Kosten entstehen.

Auswahl eines standardisierten diagnostischen Verfahrens

### [14] Koordinatoren machen sich mit Tests vertraut

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, ggf. [FU]-Moderation

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Sofern die Entscheidung getroffen wurde, bei der Auswahl der Kinder die Daten eines standardisierten Rechtschreibtests zu berücksichtigen, die Wahl jedoch auf ein anderes Verfahren als das STATE-S Verfahren fällt, sollten sich die beiden Koordinator\*innen mit diesem Verfahren selbst vertraut machen. Gegebenenfalls können sie dabei von der [FU]-Moderation unterstützt werden.

Im Fall einer Testung durch STATE-S fällt dieser Schritt weg, da die Testdurchführung und -auswertung im Rahmen der späteren Qualifizierung thematisiert und eingeübt werden.

- 23 -

Die Koordinator\*innen machen sich mit dem gewählten Testverfahren vertraut.

Wenn es sich dabei um den STATE-S handelt, fällt dieser Schritt weg.



- 24 -

Die Koordinator\*innen nehmen an einer dreitägigen Fortbildung teil.

Die Inhalte sind so konzipiert, dass sie auf die jeweiligen nächsten Handlungsschritte optimal vorbereiten.

Möglichkeiten der Elternbeteiligung werden diskutiert.

Der kollegiale Austausch wird intensiv gefördert.

### [15] Erster Fortbildungstag

#### Beteiligte Rollen

Koordination, [FU]-Moderation

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die schulinternen Koordinatoren nehmen insgesamt an drei ganztägigen Fortbildungsveranstaltungen teil. In dem ersten Termin erhalten sie Informationen über die Grundlagen des Trainings, dessen konzeptionellen Rahmen, dessen Ziele sowie Empfehlungen bezüglich der Auswahl der Kinder. Falls die Schulen auf das Testverfahren STATE-S zurückgreifen, erfolgt eine Einführung in dessen Durchführung und Auswertung. Außerdem wird das Thema Elternarbeit thematisiert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie die Schulen die Eltern am Förderprozess ihrer Kinder beteiligen wollen. (Welche Art von Elternveranstaltungen wird an den Schulen gewünscht? Soll ein Elternabend organisiert werden oder können die Eltern auf Wunsch in den Förderstunden hospitieren?). Bei der Durchführung von Elternangeboten erhalten die Lehrkräfte Unterstützung durch die [FU]-Moderation. Möglichkeiten zum Austausch werden an allen drei Fortbildungstagen angeboten.

Die übergeordneten Ziele des ersten Tages bestehen darin, den Koordinator\*innen einen Überblick über das Thema LRS zu ermöglichen, ein gegenseitiges Kennenlernen anzuregen und die nachfolgenden Handlungsschritte vorzubereiten und zu konkretisieren.

### [16] Gemeinsame Zusammenstellung der Lerngruppe

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Klassenleitungen, Kollegium

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die beiden Koordinator\*innen berichten im Rahmen einer Lehrerkonferenz von den Inhalten und Absprachen des ersten Fortbildungstages.

Abhängig von dem gewählten Auswahlverfahren treffen die Koordinator\*innen gemeinsam mit den Klassenleitungen eine Auswahl der für die Förderung infrage kommenden Kinder.

Falls es umsetzbar ist, sollte die Lerngruppe zunächst aus fünf bis sieben Kindern bestehen und anschließend um zusätzliche Kinder erweitert werden, sobald die Kinder und die Koordinator\*innen mit den Abläufen und Verfahrensweisen ausreichend vertraut sind. In diesem Fall sollte festgelegt werden, welche Kinder starten und welche erst später die Lerngruppe erweitern.

Die Namen der ausgewählten Kinder werden auf einer Liste festgehalten. Diese wird zu den Fortbildungsunterlagen und in die Mappe der Lehrkräfte geheftet (s. Materialliste, Anhang Nr. 1).

- 25 -

Die Koordinator\*innen berichten von der Fortbildung.

Die Lerngruppe wird gemeinsam zusammengestellt.

Eine empfehlenswerte Variante ist, dass zunächst mit einer kleinen Gruppe begonnen wird, die anschließend sukzessiv erweitert wird.

- 26 -

Ein förderdiagnostisches Verfahren wird mit allen Kindern durchgeführt.

Die Tests brauchen noch nicht ausgewertet zu werden.

Den Kindern sollte der Zweck der Testung und der Gruppe erläutert werden.

## [17] Durchführung förderdiagnostischer Tests

### Beteiligte Rollen

Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Koordinator\*innen führen das gewählte förderdiagnostische Testverfahren, z. B. den STATE-S, bei allen Kindern der Lerngruppe in Form einer gemeinsamen Gruppentestung gemäß den jeweiligen Durchführungsanleitungen durch.

Eine Auswertung dieser Tests ist noch nicht erforderlich, da die Vermittlung der fachlichen Grundlagen der qualitativen Testauswertung Bestandteil des zweiten Fortbildungstages ist.

In der Regel ist dies die erste Gelegenheit, bei der die spätere Lerngruppe in dieser Konstellation zusammentrifft. Um Unsicherheiten auf Seiten der Schüler\*innen zu reduzieren, sollten die Koordinator\*innen den Zweck und die Absicht dieser Testung sowie dieser Gruppe erläutern und bereits Vorfreude auf das spätere gemeinsame Lernen wecken.

## [18] Zweiter Fortbildungstag

### Beteiligte Rollen

Koordination, [FU]-Moderation

### Handlungsschritte und Anmerkungen

An dem zweiten Fortbildungstag werden zum einen die fachlichen Grundlagen zur förderdiagnostischen Auswertung von Testverfahren und die Entwicklung von individuellen Förderplänen auf der Grundlage dieser Tests vermittelt. Zum anderen werden der Ablauf einer Förderstunde (zwölf Schritte, siehe Anhang Nr. 2) sowie der Umgang mit den verschiedenen Materialien (u. a. HamLet, An?ja?, Umschlagmappen) vorgestellt und eingeübt.

Darüber hinaus werden die Koordinator\*innen mit den drei im Training eingesetzten sozialen Rollen „RCH“, „LW“ und „M“ vertraut gemacht und es werden Gelegenheiten zum kollegialen und fachlichen Austausch geschaffen.

Die Koordinator\*innen erhalten umfangreiche Fortbildungsunterlagen zu allen bearbeiteten relevanten Themen.

**Die übergeordneten Ziele des zweiten Tages bestehen darin, die Koordinator\*innen auf die Testauswertung und Entwicklung individueller Förderpläne vorzubereiten, mit den Abläufen und Materialien des Trainings vertraut zu machen sowie die nachfolgenden Handlungsschritte vorzubereiten und zu konkretisieren.**

- 27 -

Den Koordinator\*innen werden Methoden zur Verfügung gestellt, mit denen individuelle Förderpläne auf der Grundlage der durchgeführten Testverfahren erstellt werden können.

Die drei sozialen Rollen werden dargestellt.

Die Koordinator\*innen erhalten umfangreiche Unterlagen.



- 28 -

Die Tests werden förderdiagnostisch ausgewertet. Zielführend ist dabei die Überlegung, welche Kompetenz ein Kind haben müsste, um einen bestimmten Fehler nicht mehr zu machen.

Die Förderpläne beinhalten vier Lernziele, die das Kind im Training nacheinander bearbeiten soll.

### [19] Förderdiagnostische Auswertung der Tests

#### Beteiligte Rollen

Koordination

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Im Anschluss an den zweiten Fortbildungstag werten die Koordinatoren die Tests der Kinder förderdiagnostisch, d. h. die Qualität der Fehler berücksichtigend, aus. Sofern das Testverfahren STATE-S gewählt wurde, kann die Auswertung mithilfe eines entsprechenden PC-Auswertungsprogramms vereinfacht werden. Grundsätzlich lassen sich jedoch auch die meisten anderen Verfahren (selbst freie Texte) förderdiagnostisch auswerten.

### [20] Entwicklung von Förderplänen

#### Beteiligte Rollen

Koordination

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Auf Grundlage der Analyseergebnisse entwickeln die Koordinator\*innen individuelle Förderpläne, indem sie vier Zielkompetenzen festlegen, die im Rahmen der Förderung nacheinander erworben oder verbessert werden sollen. Diese vier Lernziele sollten in den Umschlagmappen der Kinder vermerkt werden (s. u.).

### [21] Vorbereitung der Umschlagmappen

#### Beteiligte Rollen

Koordination

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Nachdem die individuellen Förderpläne erstellt worden sind, sollten die Lernziele in den Umschlagmappen dokumentiert und die Übungsmaterialien zu den vier Lernzielen der Kinder abgerufen oder kopiert werden.

Ein trickreiches Vorgehen besteht darin, die Lerngruppe bei der Webanwendung „ailig“ ([www.ailig.de](http://www.ailig.de)) anzulegen und dabei die jeweiligen vier Lernziele bei jedem Kind zu hinterlegen. Anschließend können nacheinander vier Förderstunden angelegt werden, in denen die Kinder jeweils eines ihrer vier Lernziele bearbeiten. Wenn nun von allen vier Förderstunden die Materialien abgerufen werden, steht für jedes Kind für alle vier Lernziele eine für den Moment ausreichende Menge an Arbeitsblättern zur Verfügung. Diese Arbeitsblätter sollten in die Umschlagmappen geheftet werden.

- 29 -

Die vier Lernziele sollten in den Umschlagmappen dokumentiert werden.

Es stehen zahlreiche Wege zur Verfügung, um die Übungen zusammen zu stellen. Besonders ökonomisch ist dabei die Nutzung der Webanwendung [www.ailig.de](http://www.ailig.de)

- 30 -

Die Eltern werden von den Klassenleitungen über die Teilnahme ihres Kindes an dem Training informiert.

Durch diese Maßnahme soll das Verständnis einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern und Schule gefördert werden.

## [22] Informationen an die Eltern der Kinder

### Beteiligte Rollen

Koordination, Klassenleitungen, Eltern der Kinder

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Klassenleitungen informieren die Eltern über die Teilnahme der Kinder an dem Training. Offene Fragen der Eltern im Hinblick auf die Gründe für die Auswahl ihrer Kinder für das Training sowie auf die weiteren Schritte in dem Training können geklärt werden.

Die Klassenleitungen können Eltern auf die Koordinator\*innen verweisen, wenn Eltern tiefere Nachfragen zum Training selbst oder zu dessen pädagogischer und didaktischer Konzeption haben.

Durch eine für die Eltern transparente Arbeit sollen Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sichergestellt und eine partnerschaftliche Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern unterstützt werden.

- 31 -

## [23] Dritter Fortbildungstag

### Beteiligte Rollen

Koordination, [FU]-Moderation

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Um nach den Sommerferien den Einstieg in die Förderung zu erleichtern, Inhalte der ersten beiden Fortbildungstage aufzufrischen und bis dato offen gebliebene Fragen zu klären, findet ein dritter Fortbildungstag statt.

Die Koordinator\*innen haben bis dahin sämtliche Handlungsschritte der Organisationsphasen erreicht. Nun finden sie nochmal Raum und Zeit, sich über diese Schritte auszutauschen, von gesammelten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen zu berichten und noch offene Fragen klären.

Abhängig von den Wünschen der Koordinator\*innen können sämtliche vorangegangene Inhalte wiederholt oder vertieft werden.

Darüber hinaus werden ein weiteres Mal Möglichkeiten der Elternbeteiligung diskutiert. Dabei geht es insbesondere um die Fragen, welche Informationen und Hinweise den Eltern zur Förderung ihrer Kinder weitergeben werden können und auf welche Weise dies stattfinden soll.

**Die übergeordneten Ziele des dritten Tages bestehen darin, Unsicherheiten abzubauen und konkrete Schritte der Elternbeteiligung vorzubereiten.**

Die Inhalte der ersten beiden Tage werden aufgefrischt.

Der kollegiale Austausch wird angeregt.

Möglichkeiten der Elternbeteiligung werden diskutiert und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten geplant.



- 32 -

**[24] Entwicklung eines Elternbeteiligungskonzepts****Hinweis**

*Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um einen Vorschlag, wie Elternbeteiligung in der Förderkonzeption umgesetzt werden könnte.*

**Beteiligte Rollen**

Koordination

**Handlungsschritte und Anmerkungen**

Die Koordinator\*innen machen sich sowohl mit der Breddermann'schen Transferaufgabe (BTA-Methode) sowie mit der Methode des „Netten Zettels“ vertraut. Die Zielbeschreibungen befinden sich im Anhang (Nr. 4 und Nr. 5).

Die Eltern werden im Rahmen einer Informationsveranstaltung über die Methoden und über die Möglichkeit einer einmaligen Hospitation während der Förderung informiert. Alternativ (aber weniger ratsam) können die Eltern und beteiligten (Fach-)Lehrkräfte auch mithilfe eines Schreibens über die Inhalte und das Angebot informiert werden.

Eine Beschreibung der Methoden sowie Druckvorlagen können bei der [FU]-Moderation nachgefragt werden.

Die BTA-Methode sowie die Methode des „Netten Zettels“ eignen sich in vielen Fällen, um die Elternbeteiligung zu stärken.

Im Idealfall werden diese Methoden im Rahmen einer Elternveranstaltung vorgestellt.

- 33 -

**[25] Planung der Koordination****Beteiligte Rollen**

Koordination

**Handlungsschritte und Anmerkungen**

Die beiden Koordinator\*innen besprechen, wie sie die anfallenden Aufgaben in den kommenden Wochen organisieren und untereinander aufteilen wollen.

In der Regel wird es als hilfreich empfunden, wenn die Moderation der zwölf Ablaufschritte des Trainings zwischen den beiden Koordinator\*innen aufgeteilt wird. Weitere zu vergebende Aufgaben sind u. a. die Vorbereitung des Raumes vor der Förderstunde und die Bereitstellung und Organisation der Arbeitsblätter.

Weiterhin sollten die Koordinator\*innen die Durchführung des Rollentrainings in den ersten drei Förderstunden planen.

Die beiden Koordinator\*innen teilen die anfallenden Aufgaben untereinander auf.



- 34 -

Der Ablaufplan sollte gut sichtbar angebracht werden.

Die Einführungsphase umfasst die ersten fünf Förderstunden.

### [26] Beginn der Förderung

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Die Koordinator\*innen beginnen die Förderung mit dem Rollentraining und führen dabei gleichzeitig nach und nach die zwölf Schritte des Ablaufplans ein (siehe Anhang Nr. 2).

Dieser Plan sollte gut sichtbar an eine Wand in dem Raum, in dem die Förderung stattfindet, aufgehängt werden. So kann eine Transparenz der Arbeit mit dem Förderkonzept erzeugt werden, die sowohl den Schülern als auch den Koordinator\*innen die Orientierung im Training erleichtert.

Die Einführung des Trainings inklusive des Rollentrainings findet an den ersten fünf Doppelstunden der Förderung statt. Diese Phase wird als Einführungsphase bezeichnet und in diesem Manual knapp dargestellt (s. u.).

### [27] Die erste Förderstunde (Teil I)

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

**Materialien**  
V. a. Tippkarten für "M", "RCH", "LW", An?ja?s, Stundenprotokoll

**Handlungsschritte und Anmerkungen**

- Ein Kennenlernspiel zu Beginn der Stunde kann zur Vergrößerung der Motivation, zur Auflockerung sowie zu gegenseitigem Kennenlernen genutzt werden.
- Anschließend klären die Koordinatoren die Kinder über das Ziel des Trainings auf, nämlich die Rechtschreibung zu verbessern. Dabei können sie Bezug auf die durchgeführte Testung nehmen.
- In einem nächsten Schritt können Gruppenregeln (bspw. Ausreden lassen, keine Beleidigungen) vereinbart werden.
- Darauf folgend werden die Rollen beschrieben. Drei Kinder lesen die Tippkarten laut vor. Die übrigen Kinder wiederholen die beschriebenen Regeln selbstständig und laut vor der Gruppe und können Verständnisfragen stellen.
- Der Umgang mit Störungen wird besprochen und die Methode der stummen Aufforderung (siehe Anhang Nr. 6) sowie die Lichtregel (siehe Anhang Nr. 7) werden eingeführt (indem die Koordinator\*innen sie vorführen) und anschließend gemeinsam eingeübt.

- 35 -

Gegenseitiges Kennenlernen, die Herstellung von Transparenz und die gemeinsame Erarbeitung von Gruppenregeln stehen im Vordergrund.

Die drei Rollen werden eingeführt.

- 36 -

Die drei Rollen werden verteilt.

Die Lichtregel wird eingeführt.

Ermutigende Lernberatungsgespräche werden mit allen Kindern öffentlich geführt.

Die Kinder lesen ihre Arbeitszeiten von den An?ja!s ab.

## [27] Die erste Förderstunde (Teil II)

### Fortsetzung

- Die Rollen werden an vier Kinder verteilt (1 x „M“, 1 x „RCH“, 2 x „LW“).
- Alle Kinder erhalten die passenden Tippkarten zu ihren Rollen. „M“ startet mit dem dritten Schritt des Ablaufplans.
- Im Anschluss werden die Kinder in zwei Kleingruppen aufgeteilt, wobei jeweils ein „LW“ einer Gruppe zugeteilt wird.
- Jedes Kind erhält eine An?ja! und darf sie ausführlich untersuchen.
- Die Kinder werden darauf hingewiesen, dass sie ihre An?ja!s in dieser Stunde einschalten dürfen, wenn sie zuhören wollen.
- Der nächste Schritt beinhaltet ein Lernberatungsgespräch, welches die Lehrkräfte mit jedem Kind durchführen. Inhalt dieses Gespräches sind die vier identifizierten Lernziele und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung anhand der Darstellung in der Umschlagmappe. Dabei sollen jeweils sowohl die Kurzbezeichnungen der Lernziele genannt werden, als auch die inhaltlichen Bedeutungen geklärt werden (z. B. „Wenn du diese Fähigkeit dann erworben hast, machst du keine Fehler mehr, die...“). Die anderen Kinder entscheiden, ob sie dabei zuhören wollen (→Licht an) oder nicht (→Licht aus).
- Zum Schluss dürfen die „LW“ die Arbeitszeiten der Kinder von den An?ja!s laut ablesen. „M“ überträgt diese Werte in das Stundenprotokoll.
- Die Koordinator\*innen verabschieden sich von den Kindern.

## [28] Wöchentliche Reflexion der Förderstunde

### Beteiligte Rollen

Koordination

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Koordinatoren reflektieren nach den ersten fünf Fördereinheiten (jeweils unmittelbar nach der Förderstunde) gemeinsam deren Verlauf, die eigene Rolle während des Trainings und das Verhalten der Kinder. Sie diskutieren und planen Anpassungen und Verbesserungen, sofern dies erforderlich erscheint und besprechen die kommenden Schritte.

Zur Unterstützung und Strukturierung dieser Reflexion kann dabei der Reflexionsbogen verwendet werden.

Nach den ersten fünf Förderstunden sollte diese Form der Reflexion idealerweise mindestens monatlich stattfinden.

- 37 -

Die beiden Koordinator\*innen reflektieren zu Beginn jede Förderstunde gemeinsam.

Eine hilfreiche Unterstützung bildet der Reflexionsbogen.

Im weiteren Verlauf ist eine monatliche Reflexion in der Regel ausreichend.



- 38 -

Wesentliche Ziele der zweiten Förderstunde bestehen in der Vermittlung von Strategien zum Umgang mit Störungen und Verstößen gegen die Lichtregel.

Zudem werden nach und nach die einzelnen Ablaufschritte eingeführt und eingeübt.

## [29] Die zweite Förderstunde (Teil I)

### Beteiligte Rollen

Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

### Materialien

U. a. Tippkarten "M", "RCH", "LW", Ablaufplan, An?ja?s, Stundenprotokoll

### Handlungsschritte und Anmerkungen

□ Die ersten beiden Lektionen des Rollentrainings stehen in dieser zweiten Förderstunde im Mittelpunkt. Zudem werden die zwölf Schritte des Ablaufplans bereits ab jetzt weitestgehend eingehalten. Die Schritte des Plans werden hier mit ABS (= Ablaufschritt) und der jeweiligen Zahl gekennzeichnet, z. B. ABS 1 für den ersten Ablaufschritt.

□ Die Kinder werden von den Koordinator\*innen herzlich begrüßt (ABS 1) und das Ablaufposter wird vorgestellt und erläutert.

□ Anschließend werden die drei sozialen Rollen vergeben (ABS 2), wobei es sich als hilfreich erwiesen hat, wenn dabei die Kinder des ersten Termins erneut berücksichtigt werden, da diese bereits eine gewisse Vorerfahrung aufweisen. Die Tippkarten werden, wenn gewünscht, wieder an die Kinder verteilt.

□ ABS 3 kann bereits regulär durchgeführt werden.

□ ABS 4 und ABS 5 werden zunächst erklärt und dann durchgeführt.

□ Die HamLets werden eingeführt.

- 39 -

## [29] Die zweite Förderstunde (Teil II)

### Fortsetzung

□ In ABS 6 wird die Wortlistenübung vorgestellt und mit den Kindern durchgeführt. Die Lehrkräfte weisen die Kinder darauf hin, dass sie nun die An?ja?s einschalten können, wenn sie mitsprechen möchten.

□ Anstelle des ABS 7 werden die ersten beiden Lektionen des Rollentrainings durchgeführt. Die übergreifende Aufgabe für die Kinder besteht darin, einen Text über ein beliebiges Thema (z. B. den letzten Sommerurlaub) zu schreiben.

□ Die Kinder werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Der "RCH" setzt sich an einen, der "LW" an den anderen Gruppentisch.

□ An dem Tisch, an dem der "RCH" sitzt, wird die erste Lektion, die Reaktion auf Störungen, eingeübt (siehe Anhang Nr. 8). Die Gruppe des "LW"s beschäftigt sich mit der zweiten Lektion, die Reaktion auf Nichteinhaltung der Lichtregel und spielt diese durch (siehe Anhang Nr. 9).

□ Nach einer kleinen Pause (zwei bis fünf Minuten) tauschen die beiden Gruppen die Tische und Aufgaben.

□ Nachdem die ersten beiden Lektionen erprobt wurden, werden die ABS 8 und 9 übersprungen und die ABS 10 und 11 vorgestellt und durchgeführt.

□ Der Abschied (ABS 12) kann bereits regulär ausgeführt werden.

Die Wortlistenübung wird eingeführt.

Die ersten beiden Lektionen des Rollentrainings werden durchgeführt.

- 40 -

Ein wesentliches Ziel der dritten Stunde besteht in dem Einüben der Aufgaben der „M“-Rolle.

### [30] Die dritte Förderstunde

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

#### Materialien

U. a. Tippkarten „M“, „RCH“, „LW“, Ablaufplan, An?ja?s, Stundenprotokoll

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

- ABS 1-6 werden regulär durchgeführt.
- Anstelle des ABS 7 werden in dieser Stunde die Abläufe und Aufgaben der „M“-Rolle eingeübt. Diese Rolle des Managers stellt die dritte Lektion dar, die im Rollentraining erprobt wird (siehe Anhang Nr. 10). Für diese dritte Lektion ist es nicht erforderlich, dass die Kinder irgendeine zusätzliche Aufgabe, wie bspw. das Schreiben eines Aufsatzes, erhalten.
- Darauffolgend werden die ABS 8 und 9 eingeführt und eingeübt.
- Die ABS 10, 11 und 12 können bereits regulär durchgeführt werden.

### [31] Die vierte Förderstunde

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

#### Materialien

V. a. Ablaufplan, Stundenprotokoll, An?ja?s, HamLets, Umschlagmappen, eine einheitliche inTex-Übung sowie individuelle Übungen für jedes Kind (passend zum jeweils ersten Lernziel)

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

- ABS 1-6 werden regulär durchgeführt.
- Im ABS 7 erfolgt eine Einführung der InTex-Übungen.
- Alle Kinder erhalten zunächst eine einheitliche Übung (z. B. „WA 1“).
- Die Koordinator\*innen erklären die beiden Textübungen („Entscheidungsaufgabe“ und „Korrekturaufgabe“), die von den Kindern anschließend bearbeitet werden. Dabei werden sie entsprechend unterstützt.
- Sobald die Kinder diese beiden Aufgabentypen beherrschen, erhalten sie ihre individuellen Übungen aus dem ersten Lernbereich.
- Die Koordinator\*innen erklären den Kindern schrittweise die zu ihrem Lernbereich gehörenden Generalisierungsübungen. Dabei können Gruppen gebildet werden, da lediglich vier verschiedene Arten von Generalisierungsübungen existieren („LD/LG“, „WA“, „A“ und „D“).
- ABS 8-12 können bereits regulär ausgeführt werden.

- 41 -

Das wesentliche Ziel der vierten Förderstunde besteht in der Einführung und Einübung der inTex-Übungen.



- 42 -

Die fünfte Stunde ist in der Regel die erste Förderstunde, in der die zwölf Ablaufschritte regulär durchlaufen werden und die Kinder an ihren jeweiligen Lernzielen arbeiten.

### [32] Die fünfte Förderstunde

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

#### Materialien

U. a. Tippkarten "M", "RCH", "LW", Ablaufplan, An?ja?s, Stundenprotokoll, HamLets, Umschlagmappen, inTex-Übungen für jedes Kind zum jeweiligen Lernziel

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

- Ab diesem Zeitpunkt findet die Förderung regulär, also gemäß der zwölf vorgegebenen Ablaufschritte statt.
- Verzögerungen können entstehen, wenn in der vierten Stunde nicht ausreichend Zeit zur Verfügung gestanden hat, um mit allen Kindern die Generalisierungsübungen einzuüben.

- 43 -

### [33] Fertigstellung des Elternbeteiligungskonzeptes

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schulleitung, Projektleitung, Kollegium, ggf. [FU]-Moderation

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Koordinatoren haben sich im Vorfeld über sinnvolle Formen der Elternbeteiligung ausgetauscht und auf dieser Grundlage ein Elternbeteiligungskonzept entwickelt. Dieses wird mit der Schulleitung und dem Kollegium abgestimmt und an die Projektleitung kommuniziert.

Das Elternbeteiligungskonzept beschreibt unter anderem

- welche Informationen an die Eltern kommuniziert werden (z. B. Entwicklungen in der Förderung über den „Netten Zettel“ oder aktuelle Lernziele und Übungen),
- in welcher Weise Transparenz über die Ziele und Methoden hergestellt wird (z. B. Elterninformationsveranstaltungen, Möglichkeit zur Hospitation),
- ob und in welcher Weise Eltern an der Förderung der Kinder beteiligt werden sollen (z. B. abgestimmtes häusliches Üben über die „BTA-Methode“, Erfolgsfokussierung, ausschließlich sozial-emotionale Unterstützung der Kinder),
- wie ansonsten die häusliche Unterstützung durch die Eltern verbessert werden kann.

Das Elternbeteiligungskonzept wird von den beiden Koordinator\*innen in Abstimmung mit der Schulleitung entwickelt.

Das Konzept beschreibt insbesondere, in welcher Weise die Eltern an der Förderung ihrer Kinder beteiligt werden sollen.

- 44 -

### [34] Informierung über Beteiligungsmöglichkeiten

#### Hinweis

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass das Beteiligungskonzept eine Informationsveranstaltung vorsieht, in der die Eltern über die Ziele und Methoden des Trainings unterrichtet werden.

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schulleitung, Klassenleitungen, ggf. [FU]-Moderation

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Koordinator\*innen organisieren möglichst frühzeitig im Schuljahr (aber nach der fünften Förderstunde) eine Elterninformationsveranstaltung, zu der Sie die betroffenen Eltern mit möglichst großem Vorlauf einladen. Bei der Durchführung dieser Veranstaltung können sie sich ggf. im Hinblick auf die Durchführung und Moderation der Veranstaltung durch die [FU]-Moderation unterstützen lassen. Wenn Eltern die Möglichkeit zur Hospitation in der Förderung angeboten werden soll, können die Termine individuell mit den Eltern abgesprochen werden. Sollten Eltern kein Interesse oder keine Möglichkeit haben, an der Elterninformationsveranstaltung teilzunehmen, sollten die Lehrkräfte sie persönlich ansprechen und zu einer Hospitation einladen. Dies kann eine Möglichkeit darstellen, vorhandene Sprachbarrieren oder andere Hürden auf Seiten der Eltern zu überwinden.

Die Informierung der Eltern über Beteiligungs- und Unterstützungsmöglichkeiten kann über eine Informationsveranstaltung umgesetzt werden.

- 45 -

### [35] Das erste (und nachfolgende) Austauschtreffen

#### Beteiligte Rollen

Koordination (aller Schulen, die das [FÖRDERUNIVERSUM] aktuell durchführen), ggf. [FU]-Moderation

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Erfahrungen zeigen deutlich, dass ein intensiver fachlicher und schulübergreifender Austausch der Koordinator\*innen untereinander äußerst hilfreich und konstruktiv ist. Auf diese Weise können gewonnene Erkenntnisse, individuelle Handhabungen und Anpassungen des Trainings an die Besonderheiten der jeweiligen Schulen besprochen werden. Gleichzeitig können Lösungen für Probleme und Schwierigkeiten, die während der Durchführung der Förderung auftreten, gemeinsam erarbeitet werden.

Diese Treffen organisieren die Koordinator\*innen der einzelnen Schulen in der Regel selbstständig. Kontaktadressen der anderen Schulen können bei der [FU]-Moderation erfragt werden.

Von einem intensiven fachlichen Austausch profitieren in der Regel sowohl die Koordinator\*innen als auch das Qualität der Förderung.

Diese Treffen werden von den Koordinator\*innen selbstständig organisiert.





- 46 -

**[36] Ggf. weitere Fortbildungsangebote**

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, [FU]-Moderation, ggf. externe Anbieter

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Die Koordinator\*innen werden - falls vorhanden - von der [FU]-Moderation über weitere Fortbildungsangebote informiert, die für sie von Interesse und von Nutzen für ihre Tätigkeit als Koordinator\*innen sein könnten. Die Teilnahme an diesen Zusatzangeboten ist selbstverständlich freiwillig und stellt lediglich ein mögliches Zusatzangebot dar.

Gegebenenfalls besteht die Möglichkeit, an zusätzlichen Fortbildungsangeboten teilzunehmen.



- 47 -

**[37] Erneute Testung der Lerngruppe**

**Beteiligte Rollen**  
Koordination, Schüler\*innen der Lerngruppe

**Handlungsschritte und Anmerkungen**  
Sobald ein Kind alle vier Lernziele erfolgreich bearbeitet hat oder das Schuljahr in etwa zwei Monaten endet, wird ein zweiter Orientierungstest mit den Kindern durchgeführt.

Um die Wirkungen des Trainings möglichst gut abschätzen zu können, sollte dabei dasselbe förderdiagnostische Verfahren verwendet werden, welches ursprünglich die Grundlage der Förderplanerstellung gebildet hat.

Die Auswertung folgt derselben Systematik wie die des ersten Tests. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden mit den Resultaten der ersten Orientierungstestung verglichen, um Schlussfolgerungen über Fortschritte ziehen zu können.

Spätestens zwei Monate vor dem Schuljahresende werden die Kinder erneut getestet.

Die Ergebnisse des ersten Tests werden mit den Ergebnissen des zweiten Tests verglichen.



- 48 -

Die beiden Koordinator\*innen tragen Informationen über jedes Kind zusammen und entwickeln gemeinsam weitere Empfehlungen.

Diese Ergebnisse werden später an Eltern und Klassenleitungen kommuniziert.

### [38] Austausch der Koordination über Entwicklungen

#### Beteiligte Rollen

Koordination

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Die Ergebnisse der zweiten Testung und die Beobachtungen und Einschätzungen der beiden Koordinator\*innen bilden die Grundlagen zur Klärung der folgenden Fragen (in Bezug auf jedes Kind der Lerngruppe):

- Wie viele Lernziele wurden von dem Kind bearbeitet (1-4)?
- Welche Verbesserungen der Rechtschreibkompetenz sind erkennbar?
- Wie hat sich die Selbstorganisationsfähigkeit, die Lernmotivation und die soziale Kompetenz im Verlauf der Förderung verändert?
- Ist eine weitere Förderung im kommenden Schuljahr grundsätzlich empfehlenswert?
- Stellt dieses Training die richtige Art der Förderung für das jeweilige Kind dar oder sollte über eine andere Förderung nachgedacht werden?

Die Ergebnisse der Diskussion sollten verschriftlicht werden und dienen später als Basis für einen Informationsaustausch mit Klassenleitungen und Eltern.

### [39] Bilanzierungsgespräch

#### Beteiligte Rollen

Koordination, Schulleitung, [FU]-Moderation

#### Handlungsschritte und Anmerkungen

Im Anschluss an die Durchführung des Trainings am Ende des Schuljahres, findet ein sog. Bilanzierungsgespräch statt, zu dem die Koordinator\*innen die [FU]-Moderation einladen. Die Koordinator\*innen bereiten das Gespräch vor, indem sie gemeinsam die Ein- und Durchführung des Trainings reflektieren. Leitende Fragen sollten dabei u. a. sein:

- Wie schätzen wir (die Koordinator\*innen) die Implementation des Trainings an ihrer Schule ein? Was ist gelungen? Was ist nicht gelungen?
- Welche Schritte sind sinnvoll und hilfreich? Welche Punkte sind problematisch, kritisch oder überflüssig? An welchen Stellen herrschen Unklarheiten oder fehlen Informationen?
- Wie wurde das Training von den Kindern, den Eltern, der Schulleitung und den Kollegen angenommen?
- Wie fühle ich mich mit der Trainingsarbeit?
- Soll das Förderkonzept weiterhin an meiner Schule durchgeführt werden? Wenn ja, unter welchen Rahmenbedingungen?

Es ist hilfreich, wenn die Koordinator\*innen die Ergebnisse der Besprechung schriftlich festhalten können.

- 49 -

Im Rahmen eines Bilanzierungsgesprächs wird die Implementation und die Durchführung des Trainings kritisch und konstruktiv reflektiert.

Auf diese Weise soll das Training noch besser an die schulischen Begebenheiten angepasst werden.

- 50 -

Die Koordinator\*innen informieren die Klassenleitungen über die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Überlegungen.

Diese Informationen sollten anschließend an die Eltern weitergegeben werden.

## [40] Rückmeldung an Eltern und Klassenleitungen

### Beteiligte Rollen

Koordination, Klassenleitungen, Eltern

### Handlungsschritte und Anmerkungen

Über Ergebnisse des Gespräches der Koordinator\*innen bzgl. der Entwicklungen der Kinder und den daraus resultierenden Empfehlungen werden die Klassenleitungen informiert.

Im Idealfall geben die Klassenleitungen diese Informationen an die Eltern der betreffenden Kinder ihrer Klasse weiter.

Wie genau ein Informationsaustausch hier stattfinden soll (z. B. individuelle Gespräche, Briefe etc.) und wer sich mit den Eltern in Kontakt setzt, entscheiden die Koordinator\*innen in Absprache mit den jeweiligen Klassenleitungen.

## Anhang Nr. 1: Materialliste

### Unterlagen der Koordinator\*innen

- Liste mit teilnehmenden Kindern und den individuellen Lernzielen (Förderpläne)
- Testbögen (z. B. State-S)
- Auswertungsprotokolle
- Trainerhandbuch Rollentraining (Material siehe Heft)
- Unterlagen der Fortbildungen
- Protokoll (Kopiervorlage und ausgefüllte Exemplare)
- Liste über die Verteilung der Rollen

### Unterlagen pro Kind

- Ergebnisse der Auswertung / Bearbeitungsreihenfolge der Lernziele
- Übungen zu den Lernzielen (bereits bearbeitete und leere inTex-Übungen)

HamLet	1 x Kind
Ablaufplan Wortlistenübung	1 x
Ablaufplan Förderung	1 x
Umschlagmappen	1 x Kind
Protokoll (Kopiervorlage)	1 x
An?ja!	1 x Kind
inTex-Übungen	Individuell pro Kind
Wortlisten	1 x

- 51 -



- 52 -

## Anhang Nr. 2: Ablaufplan Förderung (12 Schritte)

**[FÖRDERUNIVERSUM]**

- 1 Begrüßung
- 2 Wer wird RCH, LW und M?
- 3 Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen?  
**Was übst du gerade?**
- 4 Wie viel könntest du heute schaffen?
- 5 Wie viel möchtest du heute schaffen?
- 6 Wortlisten gemeinsam sprechen
- 7 Arbeit an den Heften
  - Rätsel lösen
  - Welchen Buchstaben muss ich schreiben?  
(Fehler im Text finden)
  - Meine Punkte berechnen
  - Meine Punkte an der HAMLET einstellen
  - Meine Punkte M mitteilen
- 8 Wie war es heute? (RCH, LW, M berichten)
- 9 Was haben RCH, LW und M gut gemacht?
- 10 Wie viel hast du heute gearbeitet?
- 11 Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit?
- 12 Abschied

## Anhang Nr. 3: Definition Fähigkeitsvoraussetzungen

□ Das Kind kennt alle Buchstabenzeichen, d.h. es kennt die „Symbole“, mit denen die einzelnen Buchstaben verschriftet werden in ihrer großen und kleinen Form. Ausnahmen bilden die Buchstaben c/C, x/X, y/Y und q/Q.

□ Das Kind kennt die häufigsten Phonem-Graphem-Verbindungen (Ausnahmen siehe unten). Wenn das Kind beispielsweise den Laut /m/ hört, weiß es, dass dieser Laut mit dem Graphem <m> verschriftet werden muss. Kein Ausschlusskriterium ist hingegen, wenn das Kind Schwierigkeiten bei der Verschriftung der Grapheme au, ei, eu, sch, ch, ng, nk, qu, chs, pf, ie, sp, st, k zeigt.

□ Das Kind ist grundsätzlich in der Lage, beim Schreiben lautgetreuer Wörter in Pilotsprache mitzusprechen. Kleinere Schwierigkeiten stellen jedoch kein Ausschlusskriterium dar.

□ Die Durchgliederungsfehler (Hinzufügungen, Auslassungen, Vertauschungen) beziehen sich überwiegend auf die Phänomene (1) vokalisches-R (z. B. Wuast), (2) silbentrennendes-H (z. B. steen), (3) Endungen -er, -en, -el, -ern (z. B. Vata, backn, Humml, alban). Wenn zahlreiche weitere Durchgliederungsfehler auftreten, sollte die Durchgliederungsfähigkeit zunächst im Rahmen intensiverer Einzelförderung trainiert werden.

□ Das Kind ist in der Lage, Wörter zu erlesen, indem es die Einzellaute zusammenschleift und nicht einzeln buchstabiert. Die semantische Bedeutung des Wortes muss nicht zwangsläufig erkannt werden können.

□ Bei Kindern, die Einzellaute langsam zu einem Wort zusammenschleifen können und dessen semantische Bedeutung nicht erkennen, wird ergänzend zum Training eine zusätzliche Leseförderung empfohlen.

- 53 -



- 54 -

#### Anhang Nr. 4: Ziele der BTA-Methode

Die BTA-Methode trägt zu einer Aufrechterhaltung der Fokussierung auf das aktuelle Lernziel bei, bezieht Fachlehrer und die Eltern sinnvoll mit ein und soll gleichzeitig die Motivation und das Erfolgserleben des Kindes steigern.

Das wesentliche Ziel dieser Methode besteht darin, eine Zielorientierung auch außerhalb des eigentlichen Trainings aufrecht zu erhalten. Das ist wichtig, da Zielorientierung beim Lernen und Transfererfolg eng miteinander verbunden sind.

Eine ebenso wichtige Absicht besteht darin, die Hausaufgabensituationen, die im Allgemeinen mit besonderem Stresserleben verbunden sind, zu entlasten.

Gleichzeitig wird durch eine konsequente Anwendung der Methode eine autonomieunterstützende Hilfe durch die Eltern gewissermaßen erzwungen. Dieser Aspekt der häuslichen schulbezogenen Unterstützung erwies sich in Untersuchungen zur Rolle des Elternhauses als relevant für die Ausprägung und Aufrechterhaltung von Lernmotivation.

#### Anhang Nr. 5: Ziele des „Netten Zettels“

Mithilfe der Methode des „Netten Zettels“ sollen die Eltern auf die Erfolge ihrer Kinder aufmerksam gemacht werden. Indem die Eltern regelmäßig positive Meldungen von der Schule erhalten, kehrt sich die Orientierung von einer Fokussierung auf Defizite in eine Fokussierung der Fortschritte und Erfolge um.

Dadurch soll die Erfolgszuversicht der Kinder und Eltern gesteigert werden. Je deutlicher die Eltern die Fortschritte ihrer Kinder wahrnehmen, desto eher sind sie in der Lage, die Hoffnung und Lernmotivation ihrer Kinder zu unterstützen.

Ebenfalls trägt dies zu einer Entspannung der häuslichen Lernsituation bei und ermöglicht effektiveres Lernen.



- 55 -





### Anhang Nr. 6: Methode der stummen Aufforderung

Die Kinder, die die Rollen „RCH“ und „LW“ übernehmen, arbeiten bei dieser Methode zusammen, wobei „RCH“ im Vordergrund steht.

Wenn es während einer Förderstunde zu Störungen kommt, steht „RCH“ leise auf, schaltet die An?ja! aus und nimmt Blickkontakt mit „LW“ auf.

„LW“ stellt daraufhin ebenfalls die eigene Arbeit ein, schaltet die An?ja! aus, steht auf und achtet darauf, dass die anderen Kinder es ihm\* ihr gleich tun.

„RCH“ bleibt so lange still stehen, bis alle anderen Kinder aufgestanden sind und ihre An?ja!s ausgeschaltet haben.

Erst wenn ein ungestörtes Weiterarbeiten möglich wäre (nach Einschätzung von „RCH“), setzt sich „RCH“ wieder hin, schaltet die An?ja! wieder ein und fährt mit seiner Arbeit fort.

Die anderen Kinder folgen diesem Verhalten. Dabei achtet „LW“ darauf, dass die An?ja!s derjenigen Kinder, die weiterarbeiten, auch wirklich wieder eingeschaltet werden.

### Anhang Nr. 7: Die „Lichtregel“

„LW“ ist verantwortlich dafür, die anderen Kinder an die Einhaltung der sogenannten Lichtregel zu erinnern. Diese besagt in etwa:

*„Du darfst selbst entscheiden, ob Du gerade arbeiten möchtest oder nicht. Solltest Du nicht mitarbeiten wollen, darfst Du aber auch nichts anderes tun. Wenn Du mitarbeiten möchtest, muss Deine An?ja! eingeschaltet werden. Wenn Du nicht mitarbeiten möchtest, musst Du sie ausschalten.“*

„LW“ beobachtet die An?ja!s der Kinder in der Förderstunde und spricht die Mitschüler leise an, wenn deren An?ja! fälschlicherweise ein- oder ausgeschaltet sind.

Gleichzeitig gehört es zu den Aufgaben von „LW“, diejenigen Kinder, die anderen Kinder dabei „zu erwischen“, wie sie etwas gut machen und dann entsprechend beschreibend zu loben (z.B. „Toll, wie konzentriert du heute bist!“ oder „Super wie du mit deiner An?ja! umgehst“).





### Anhang Nr. 8: Lektion 1 des Rollentrainings

Zu Beginn wiederholen die beiden Koordinator\*innen gemeinsam mit den Kindern die Methode der stummen Aufforderung und simulieren dieses Vorgehen ggf. nochmal. Reihum werden den Kindern anschließend die RCH- und LW-Rollen zugewiesen. Die Lerngruppe wird angewiesen, zunächst jeweils leise und konzentriert an ihrem Aufsatz zu schreiben, dann jedoch zunehmend lauter zu werden. Die Aufgaben von "RCH" und "LW" bestehen nun darin, im Sinne der Methode der stummen Aufforderung zu handeln und die Situation wieder zu beruhigen. Die übrigen Kinder werden angewiesen, den Aufforderungen der beiden Rolleninhaber\*innen Folge zu leisten. Nachdem diese beiden Akteure die Situation gelöst haben, wird darüber abgestimmt, ob "RCH" diese Aufgabe bestanden hat. Die Lehrkräfte können dieses Ergebnis allerdings überstimmen, wenn sie zu einer anderen Auffassung gelangt sind, sollten diese dann jedoch begründen. Falls ein Kind diese Übung nicht bestanden hat, soll es konstruktive Hinweise erhalten und am Ende der Runde erneut geprüft werden. Kinder, die diese Übung bestanden haben, erhalten einen Orden (z. B. eine beklebte und beschriftete Münze) in ihre Schatzkiste auf der HamLet. Pro Kind sollte dieser Ablauf maximal zwei Minuten dauern, also relativ rasch durchgeführt werden.

### Anhang Nr. 9: Lektion 2 des Rollentrainings

Die Lehrkräfte erläutern die Methode der Lichtregel und das Vorgehen, wenn ein Kind diese Regel nicht beachtet. Anschließend werden (durch Abzählen von eins bis vier) Aufgaben an die Kinder verteilt.

- Kinder mit der Nummer eins erhalten den Auftrag, konzentriert an ihren Texten zu schreiben, beim Schreiben mitzusprechen und dabei ihre An?ja! einzuschalten.
- Demgegenüber sollen Kinder mit der Nummer zwei nicht arbeiten, aber auch ihre An?ja!s ausgeschaltet lassen.
- Kinder mit der Nummer drei werden angewiesen zu arbeiten, dabei jedoch das Licht ausgeschaltet zu lassen.
- Kinder mit der Nummer vier sollen genau das Gegenteil tun (keine Mitarbeit / Licht eingeschaltet).

Auch bei dieser Lektion wird die "LW"- Rolle reihum vergeben. Das jeweilige Kind soll jedem Kind, das sich nicht an die Lichtregel hält eine entsprechende Rückmeldung geben (z. B. "Du hältst dich gerade nicht an die Lichtregel.") und Kinder, die beim Schreiben mitsprechen, dafür loben (z. B. "Toll, dass du mitsprichst!").

Ebenso wie bei Lektion 1 wird über das Bestehen des Trainings abgestimmt und Orden vergeben (siehe Anhang Nr. 8).







### Anhang Nr. 10: Lektion 3 des Rollentrainings

Ähnlich wie bei den beiden anderen Lektionen wiederholen die Lehrkräfte zusammen mit den Kindern zunächst die Aufgaben der "M"-Rolle, die in der ersten Stunde mit Hilfe der Tippkarten bereits kurz vorgestellt wurden.

Auch in dieser Stunde kann die Tippkarte der "M"-Rolle zur Unterstützung genutzt werden und ggf. nochmal komplett von einem Kind vorgelesen und Punkt für Punkt gemeinsam durchgegangen werden. Dabei werden besondere und relevante Aspekte von den Lehrkräften betont (z. B. während des ABS 3 nach den Gründen für die genannte Stimmung zu fragen).

Anschließend wird die "M"-Rolle reihum vergeben und jeweils der Ablauf einer Förderstunde im Zeitraffer simuliert. An den Stellen, an denen "M" tätig werden muss, übernimmt sie\*er die entsprechenden Aufgaben, wobei aus Zeitgründen nur drei Kinder befragt werden sollten.

An den Stellen, an denen keine echten Angaben möglich sind (z.B. bei der Dokumentation der Arbeitszeit), sollen fiktive Werte von den Kindern verwendet werden.

Das Verfahren zur Vergabe der Orden ist identisch mit dem bereits beschriebenen der beiden anderen Lektionen.

# [FÖRDERUNIVERSUM]

- 1 Begrüßung
- 2 Wer wird RCH, LW und M?
- 3 Wie geht es dir? Was möchtest du erzählen?
- 4 **Was übst du gerade?**
- 5 Wie viel könntest du heute schaffen?
- 6 Wie viel möchtest du heute schaffen?
- 7 Wortlisten gemeinsam sprechen
- 8 Arbeit an den Heften
- 9 Rätsel lösen  
Welchen Buchstaben muss ich schreiben?  
(Fehler im Text finden)  
Meine Punkte berechnen  
Meine Punkte an der HAMLET einstellen  
Meine Punkte M mitteilen
- 10 Wie war es heute? (RCH, LW, M berichten)
- 11 Was haben RCH, LW und M gut gemacht?
- 12 Wie viel hast du heute gearbeitet?
- 13 Wie zufrieden bist du mit deiner Arbeit?
- 14 Abschied





© Dipl.-Psych. N. Apitzsch

**[FÖRDERUNIVERSUM]®**  
ABSCHLUSSDIKTATE

Lernziel LD\_1  
Fragestellung Wie sicher beherrscht das Kind die Kompetenz, silbentrennende /h/ hörbar zu machen und zu verschriften?

1	Lara möchte sich von ihrer Freundin Jasmin eine		
2	CD ausleihen. Auf dieser sind viele schöne Lieder,	1	1
3	zu denen man super tanzen kann. Denn Lara		
4	tanzt sehr gerne. Am liebsten tanzt sie aus		
5	der Reihe. Bei dem Tanz, den sie sich	1	1
6	selber ausgedacht hat, muss man sich ständig drehen	1	1
7	und an seinen eigenen Haaren ziehen. Aber nicht	1	1
8	zu fest, sonst tut es weh. Außerdem muss		
9	man aufpassen, sonst stößt man mit seinen Zehen	1	1
10	an einen Schrank oder eine Truhe. Sie gibt	1	1
11	sich viel Mühe, dass sie viele sehen können,	1	2
12	wenn sie tanzt. Denn dann lachen immer alle.		
13	Nach so einem anstrengenden Tanz muss sie sich		
14	aber immer ausruhen. Wenn man aus der Reihe	1	2
15	tanzt, ist das nämlich sehr anstrengend.		
16			
17			
		7	/10
		*10=	7

2 / 31

Abschlussdiktate, Beispiel LD 1, Lehrerbogen

© Dipl.-Psych. N. Apitzsch

**[FÖRDERUNIVERSUM]®**  
ABSCHLUSSDIKTATE

Datum: 18.05.2015 Name: Max Lernbereich: LD-1

1	Lara möchte sich von ihrer Freundin Jasmin eine		
2	CD ausleihen. Auf dieser sind viele schöne Lieder,	1	1
3	zu denen man super tanzen kann. Denn Lara		
4	tanzt sehr gerne. Am liebsten tanzt sie aus		
5	der Reihe. Bei dem Tanz, den sie sich	1	1
6	selber ausgedacht hat, muss man sich ständig drehen	1	1
7	und an seinen eigenen Haaren ziehen. Aber nicht	1	1
8	zu fest, sonst tut es weh. Außerdem muss		
9	man aufpassen, sonst stößt man mit seinen Zehen		1
10	an einen Schrank oder eine Truhe. Sie gibt		1
11	sich viel Mühe, dass sie viele sehen können,	2	2
12	wenn sie tanzt. Denn dann lachen immer alle.		
13	Nach so einem anstrengenden Tanz muss sie sich		
14	aber immer ausruhen. Wenn man aus der Reihe	1	2
15	tanzt, ist das nämlich sehr anstrengend.		
		7	/10
		*10=	7

31 / 31

Abschlussdiktate, Beispiel LD 1, Testseite





**Übungshinweise für Derin**

Sehr geehrte Eltern / Erziehungsberechtigte von Derin,

Schreiben zu lernen ist häufig ein langer und anstrengender Weg für die Kinder. Derin hat in den letzten Jahren bereits große Fortschritte gemacht. Wenn Sie ein Heft von Derin aus der ersten Klasse zur Hand nehmen, wird dies schnell deutlich. Beim Schreiben müssen viele verschiedene Fähigkeiten sicher beherrscht werden und zahlreiche Regeln verinnerlicht werden. Um Derin dabei so gut wie möglich zu unterstützen, schauen wir ganz genau hin, welche Fähigkeit Derin als nächstes trainieren sollte, um weitere Fortschritte im Schreiben erzielen zu können. Die Art der Fehler hilft uns zu verstehen, wie Derin am besten geholfen werden kann. Dabei sind die Fortschritte umso größer, je besser alle Personen zusammenarbeiten. Deswegen möchte ich Sie darüber informieren, mit welchen Übungen Sie Derin helfen können, die Rechtschreibfähigkeiten gezielt weiter zu verbessern. Ganz besonders wichtig ist, dass Sie Derin regelmäßig ermutigen, diesen anstrengenden Weg weiterzugehen. Am besten gelingt dies, wenn Sie Derin immer wieder zeigen, welche Fortschritte sie bereits gemacht hat. Die verschiedenen Rechtschreibfähigkeiten werden mit bestimmten Begriffen bezeichnet. Derins nächstes Lernziel wird als Lernbereich WA (Wörter korrekt groß oder klein schreiben können) bezeichnet.

Im Allgemeinen lernt Derin in diesem Bereich, wann sie ein Wort groß oder klein schreiben muss. Die Groß- oder Kleinschreibung eines Wortes wird durch die Wortart (im Wesentlichen Nomen, Adjektive, Verben) bestimmt. Derin soll also lernen, die Wortarten sicher und intuitiv bestimmen zu können. Im Speziellen geht es im Lernbereich WA\_1 um die Wortart Nomen. Wenn Derin diesen Lernbereich abgeschlossen hat, soll sie also jedes Nomen sicher erkennen und infolgedessen groß schreiben. ACHTUNG: substantivierte Verben (z.B. "Lernen macht mir Spaß") sind nicht Gegenstand dieses Lernbereichs.

**Übungshinweise:**

Übung 1: Erstellen Sie eine Liste von ca. 10 Nomen. Lesen Sie Derin diese Worte nach und nach vor. Derin soll von jedem dieser Worte die Mehrzahl bilden (z.B. ein Haus - mehrere Häuser, wenig Wasser - viel Wasser). Anschließend soll Derin folgenden Satz auftragen: "Von diesem Wort kann ich die Mehrzahl bilden, deswegen ist es ein Nomen, deswegen muss ich es groß schreiben." Achten Sie darauf, dass Derin diesen Satz tatsächlich jedes Mal deutlich spricht. Im Anschluss schreibt Derin dieses Wort auf und unterstreicht den ersten Buchstaben.

Übung 2: Mischen Sie zehn weitere Wörter (keine Nomen) unter die Liste aus der ersten Aufgabe. Schreiben Sie fünf dieser Wörter mit einem großen Anfangsbuchstaben. Geben Sie Derin diese Liste mit 20 Wörtern. Derin soll wiederum versuchen, von jedem dieser Worte die Mehrzahl zu bilden. Gelingt dies, soll sie den oben genannten Satz sprechen und das Wort richtig aufschreiben. Stellen Sie sicher, dass Derin das Gefühl entwickelt, dass sich die Anstrengung lohnt. Bemerken Sie jeden Erfolg. Fragen Sie Derin beispielsweise, auf welche Weise sie diese Schwierigkeit (die richtige Wortart zu erkennen) gemeistert hat.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

**Numer** \_\_\_\_\_ **Datum** \_\_\_\_\_

1	Ich weiß in Deutsch die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich in Deutsch besser als die anderen Kinder bin und glaube, dass sie noch einiges von mir lernen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich kann in Deutsch Sachen selbst 'rauskrigeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich glaube, in Deutsch kann ich vor der Klasse sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Es fällt mir in Deutsch leicht, Probleme zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	In Deutsch habe ich meist gute Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich gehöre in Deutsch zu den Guten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Leistung in Deutsch angeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich mache Deutsch gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Dinge, die ich in Deutsch lerne, kann ich im Leben gut gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Es ist wichtig für mich, in Deutsch gut zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Deutsch macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Deutsch ist nützlich für meine Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Deutsch ist interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Gute Leistungen in Deutsch sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bei schwierigen Aufgaben in Deutsch, in denen ich viel selbst machen muss, habe ich Angst, sie nicht zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Wenn ich in Deutsch etwas vielleicht nicht gut kann, möchte ich diese Aufgaben lieber nicht machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Arbeiten in Deutsch, die ich nicht schaffen kann, machen mir Angst, auch dann, wenn niemand merkt, dass ich diese Aufgaben nicht kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Auch wenn in Deutsch niemand zuguckt, bin ich bei neuen Aufgaben ziemlich ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Wenn ich etwas in Deutsch nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Mein Ziel ist es, alles, was wir in Deutsch lernen, zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Es ist mir wichtig, in Deutsch nicht schlechter als die anderen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	In Deutsch möchte ich so viel wie möglich lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich versuche in Deutsch alles zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	In Deutsch versuche ich im Vergleich mit anderen Kindern gut zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Es wäre doof, wenn ich in Deutsch weniger lernen würde, als ich könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Im Vergleich zu anderen Kindern möchte ich in Deutsch gut sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	In Deutsch möchte ich so viel, wie ich kann, lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Mein Ziel in Deutsch ist es, bessere Leistungen zu haben, als die anderen Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ich versuche es in Deutsch zu schaffen, nicht schlechter als andere Kinder zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	In Deutsch bin ich meist ziemlich fröhlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	In Deutsch bin ich nicht so fröhlich wie die anderen Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	In Deutsch bin ich selten wirklich gut gelaunt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Wenn ich an meine bisherige Zeit in Deutsch zurückdenke, so habe ich viel von dem geschafft, was ich mir vorgenommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich bin mit meiner Anstrengung in Deutsch zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich glaube, dass mir die Zeit im Deutschunterricht noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich bin mit meiner Situation in Deutsch zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Wenn ich so auf meine bisherige Schulleist. bin ich zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Fragebogen zur Erfassung motivationaler und Variablen**

**Übungshinweise für die Eltern, Beispiel**

**Fragebogen zur Erfassung von Kontrollvariablen (PFB)**

Bitte trage deine Nummer ein (auf jeden Strich eine Zahl): \_\_\_\_\_

Auf den nächsten zwei Seiten findest du verschiedene Fragen. Bitte beantworte diese Fragen so gut du kannst. Kreuze bitte immer das Kästchen an, das am besten für dich passt.

Beispiel: Wenn du ein Mädchen bist, musst du das Kästchen ankreuzen, hinter dem weiblich steht:

3 Wie ist dein Geschlecht?  weiblich  männlich

Wenn du einmal nicht weißt, was eine Frage bedeutet, kannst du deinen Lehrer danach fragen.

**GANZ WICHTIG: Trage alle Antworten leise ein und rede nicht mit deinen Mitschülern über die Antwort, die du gegeben hast.**

1 In welchem Jahr bist du geboren? \_\_\_\_\_ (z.B. 2006)

2 In welchem Monat bist du geboren? \_\_\_\_\_ (z.B. März)

3 Wie ist dein Geschlecht?  weiblich  männlich

4 Wie viele ältere Geschwister hast du?  keine  1  2  3  4 oder mehr

5 Wie viele jüngere Geschwister hast du?  keine  1  2  3  4 oder mehr

6 Wie viele gleichaltrige Geschwister hast du?  keine  1  2  3  4 oder mehr

7 In welchem Land bist du geboren?  Deutschland  Türkei  anderes: \_\_\_\_\_

8 *Wenn du in einem anderen Land geboren bist:* Wie alt warst du, als du nach Deutschland kamst?  unter 1 Jahr  1-2 Jahre  3-4 Jahre  5-6 Jahre  7-8 Jahre  9-10 Jahre  älter

9 Wann hast du angefangen, Deutsch zu lernen?  bevor ich 6 Jahre alt war  etwa mit 6 bis 9 Jahren  mit 10 Jahren oder später

Welche Sprache hast du in deiner Familie zuerst gelernt (Muttersprache)? *Wenn du zweisprachig aufgewachsen bist, kannst du beide Sprachen nennen.*  Deutsch  Türkisch  eine andere: \_\_\_\_\_

11 Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause mit deinen Eltern?  Deutsch  Türkisch  eine andere: \_\_\_\_\_

12 Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Freunden?  Deutsch  Türkisch  eine andere: \_\_\_\_\_

13 Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?  ja  nein

14 Welchen Beruf hat dein Vater? *(bei Rente oder Arbeitslosigkeit bitte immer den zuletzt ausgeübten Beruf angeben)* \_\_\_\_\_

15 Was macht dein Vater in diesem Beruf? \_\_\_\_\_

16 Welchen Beruf hat deine Mutter? \_\_\_\_\_

17 Was macht deine Mutter bei diesem Beruf? \_\_\_\_\_

18 Ist dein Vater berufstätig? Was macht er zurzeit?  er arbeitet mehr als 8 Stunden am Tag  er arbeitet weniger als 8 Stunden am Tag  er ist nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche  etwas Anderes (z.B. Hausmann, Rentner)

19 Ist deine Mutter berufstätig? Was macht sie zurzeit?  sie arbeitet mehr als 8 Stunden am Tag  sie arbeitet weniger als 8 Stunden am Tag  sie ist nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche  etwas Anderes (z.B. Hausfrau, Rentnerin)

20 In welchem Land ist deine Mutter geboren?  Deutschland  Türkei  anderes: \_\_\_\_\_

21 In welchem Land ist dein Vater geboren?  Deutschland  Türkei  anderes: \_\_\_\_\_

22 Welchen Schulabschluss hat dein Vater?  keinen Schulabschluss  Hauptschule  Realschule  Gymnasium  etwas anderes  ich weiß es nicht

23 Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?  keinen Schulabschluss  Hauptschule  Realschule  Gymnasium  etwas anderes  ich weiß es nicht

24 Wie viele Bücher gibst du ungefähr bei dir zu Hause? *Zähle Schulbücher nicht mit!*  keine  1-10 Bücher  11-50 Bücher  51-100 Bücher  101-250 Bücher  251-500 Bücher  mehr als 500 Bücher

25 Wie häufig haben deine Eltern dir vorgelesen, als du noch nicht lesen konntest?  so gut wie nie  selten  mindestens jeden Monat  mindestens jede Woche  fast jeden Tag

26 Auf welche weiterführende Schule sollst du laut deiner Eltern gehen?  Hauptschule  Realschule  Gymnasium  Sonderschule, Förderschule oder ein Förderzentrum  eine andere Schulart, und zwar: \_\_\_\_\_

27 Wie zufrieden sind deine Eltern mit deinen schulischnen Leistungen?  sehr zufrieden  eher zufrieden  eher unzufrieden  sehr unzufrieden

a im Allgemeinen:  sehr zufrieden  eher zufrieden  eher unzufrieden  sehr unzufrieden

b mit den Leistungen in Deutsch:  sehr zufrieden  eher zufrieden  eher unzufrieden  sehr unzufrieden

c mit den Leistungen in Mathematik:  sehr zufrieden  eher zufrieden  eher unzufrieden  sehr unzufrieden

28 Welche Noten konntest du schaffen, wenn du dich richtig anstrengen würdest?  1  2  3  4  5  6

a im Allgemeinen:  1  2  3  4  5  6

b in Deutsch:  1  2  3  4  5  6

c in Mathematik:  1  2  3  4  5  6

29 Wie viel liest du durchschnittlich am Tag für die Schule? (in Minuten)  <15  15-30  30-45  45-60  60-85  > 85

30 Wie viel liest du durchschnittlich am Tag in deiner Freizeit? (in Minuten)  <15  15-30  30-45  45-60  60-85  > 85


Geschafft! ©

Vielen Dank, dass du dir so viel Mühe gegeben hast!



**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm



2 / 2

Förderhinweise zu erhalten und zu analysieren, wie sich die Rechtschreibleistung im Laufe eines Jahres verändert.

(2) Einen Fragebogen, bei dem Informationen über die Lernmotivation im Fach Deutsch gewonnen werden können.

Für eine erfolgreiche individuelle Förderung ist es wichtig zu wissen, wovon die Lernmotivation abhängt und wie sie sich verändert. Es ist bereits bekannt, dass häufige Misserfolge die Lernmotivation erheblich negativ beeinflussen. Umgekehrt führen Erfolge zu einer Steigerung der Lernmotivation. Da Lernmotivation das Anstrengungsverhalten der Kinder beeinflusst ist es wichtig zu verstehen, wie man diese Zusammenhänge günstig beeinflussen kann.

(3) Einen Fragebogen, durch den sogenannte Kontrollvariablen erfasst werden. Diese Daten werden in solchen Untersuchungen mit dem Zweck erhoben, alternative Erklärungen für die unterschiedlichen Kompetenzsteigerungen zwischen den Kindern, die an dem Training teilgenommen haben und jenen, die nicht daran teilgenommen haben ausschließen zu können.


Sollten Sie Fragen haben, können Sie die Lehrkräfte Ihrer Kinder gerne kontaktieren. Falls sich Ihre Fragen auf das SPLZ oder das Projekt [Förderuniversum] beziehen, nehmen Sie jederzeit gerne Kontakt zu uns auf.

Schulpsychologisches Lernzentrum (SPLZ)  
Sorauer Str. 16  
59065 Hamm

Ansprechpartner:  
Name: Dipl.-Psych. Nicolas Aptszsch  
Tel.: 02381 / 17-6151  
Mail.: [nicolas.apszsch@stadt.hamm.de](mailto:nicolas.apszsch@stadt.hamm.de)

**SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM**  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

**SPLZ**  
Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm



1 / 2

**AKTUELLE INFORMATIONEN ZUR RECHTSCHREIBFÖRDERUNG [FÖRDERUNIVERSUM]**  
- für Eltern -  
Stand 04.04.2016

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ihr Kind nimmt an seiner Schule an einem speziellen Rechtschreibtraining teil. Dieses Training wird gemeinsam von verschiedenen Hammer Grundschullehrkräften, dem Schulpsychologischen Lernzentrum und der Technischen Universität Dortmund entwickelt. Unser Ziel besteht darin, die Lernentwicklung Ihrer Kinder möglichst optimal zu unterstützen. Dabei spielt die Lernmotivation eine besonders große Rolle. Deswegen gibt es in dem Training viele Maßnahmen, mit denen die Lernmotivation und die Lernfreude erhöht werden sollen.

**Unser gemeinsames Ziel ist, die Förderung Ihres Kindes weiter zu verbessern.**

Damit wir noch genauer verstehen, wie das Lernen der Kinder verbessert werden kann, überprüfen wir das Training in regelmäßigen Abständen. Dabei interessieren uns besonders diese drei Fragen:


1. Für welche Kinder ist das Training besonders geeignet?
2. Wie können wir das Training allgemein weiter verbessern?
3. Wie können wir das Training an ganz besondere Anforderungen der verschiedenen Kinder anpassen, z.B. für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist?

Um diese Fragen beantworten zu können, benötigen wir einige Informationen über die Fortschritte Ihres Kindes. Fortschritte können sich dabei einerseits beim Rechtschreiben zeigen (z.B. weniger Fehler in der Groß- und Kleinschreibung), andererseits aber auch im Hinblick auf die Lernmotivation (z.B. größere Bereitschaft, sich anzustrengen).

Diese Informationen erfassen wir über drei verschiedene Fragebogenverfahren. Dabei handelt es sich um:

(1) Einen Rechtschreibtest:  
Es handelt sich bei diesem Rechtschreibtest um ein gewöhnliches Wortdiktat, welches in dieser oder ähnlicher Form häufig von den Lehrkräften durchgeführt wird. Während häufig jedoch lediglich geprüft wird, ob ein Wort falsch oder richtig geschrieben wurde, analysieren wir zusätzlich, um was für eine Art von Fehler es sich dabei handelt. Letztlich kann also für jeden Fehler abgeleitet werden, was genau ein Kind über müsste, um diesen Fehler in Zukunft nicht mehr zu machen. Es werden also für alle Kinder Förderhinweise zurückgemeldet, da sich für jedes Kind ein „nächster Lernschritt“ formulieren lässt, ganz gleich, wie gut seine/ihre Rechtschreibkompetenzen aktuell ausgeprägt sind. Die Lehrkraft Ihres Kindes erhält diese individuelle Rückmeldung für jedes Kind.

Wichtig: Es handelt sich nicht um einen klinischen Test, bei dem in irgendeiner Weise im Anschluss die „Diagnose LRS“ gestellt werden kann. Es geht ausschließlich darum.



**SPLZ**  
Schulpsychologisches Lernzentrum


Eine Einrichtung des Landes  
Nordrhein-Westfalen in  
Kooperation mit der Stadt Hamm

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadthamm.de | www.hamm.de/splz

## Begleitunterlagen zur Datenerhebung

### Übersicht

1. Informationen über die eingesetzten Verfahren und die damit verbundenen Zielsetzungen..... 2
2. Durchführungshinweise
  - a. Anonymisierungsverfahren.....3
  - b. Deutscher Rechtschreibtest (DRT).....3
  - c. Fragebogen - Lernmotivation im Fach Deutsch.....5
  - d. Fragebogen zur Erfassung von Kontrollvariablen (PFB).....6
3. Diktattexte
  - a. DRT 2, Form A.....7
  - b. DRT 2, Form B.....8
  - c. DRT 3, Form A.....9
  - d. DRT 3, Form B.....10
  - e. DRT 4, Form A.....11
  - f. DRT 4, Form B.....12
4. Elternbrief.....13
5. Bogen zur Dokumentation der Zuordnungen  
Code zu Name (für die Klassenleitung)..... 15



1 / 16

Begleitunterlagen zur Testung für Lehrkräfte

**- BITTE VERWAHREN - BITTE VERWAHREN - BITTE VERWAHREN -**  
Bogen für die Lehrkraft → bitte abtrennen →

Schule \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_

Nr.	Name des Kindes	Bemerkungen <small>(z.B. Förderbedarfe, Mehrsprachigkeit etc.)</small>
001		
002		
003		
004		
005		
006		
007		
008		
009		
010		
011		
012		
013		
014		
015		
016		
017		
018		
019		
020		
021		
022		
023		
024		
025		
026		
027		
028		
029		
030		

**Bitte verwahren Sie diese Liste in Ihren Unterlagen.**

Sämtliche individuellen Rückmeldungen und Informationen beziehen sich auf die in dieser Liste zugeordneten Nummern.

Ein Verlust dieser Liste würde demnach die von uns erstellen Förderhinweise, Elternbriefe und Lernfortschrittsdokumentationen unbrauchbar machen.

Da es ein Ziel des Projektes ist, die individuelle Entwicklung innerhalb eines Schuljahres zu dokumentieren, haben diese Nummern über den gesamten Projektzeitraum allergrößte Bedeutsamkeit.

Die linke Seite ist für Ihre Unterlagen, die rechte Seite ist für das SPLZ bestimmt.

**- BITTE VERWAHREN - BITTE VERWAHREN - BITTE VERWAHREN -**

Kodierungslisten

## Durchführungshinweise

### Anonymisierungsverfahren

#### Kurzfassung

1. Jedes Kind erhält einen Papierstreifen, auf dem eine vierstellige Zahl steht. Dieser Code soll auf allen Dokumenten anstelle des Namens vermerkt werden.
2. Die Kinder sollen ihren Namen auf dem Papierstreifen schreiben und am Ende der Stunde sollen diese wieder eingesammelt und in dem Plastikbeutel verwahrt werden.
3. Damit Sie die Auswertungen später den Kindern zuordnen können, tragen Sie bitte sowohl die Nummern als auch die Namen in das dafür vorgesehene Dokument und verwahren dies in Ihren Unterlagen.
4. Falls die Nummern nochmals benötigt werden, können sie erneut an die Kinder verteilt werden.
5. Da dieses Anonymisierungsverfahren im vergangenen Jahr noch nicht zum Einsatz gekommen ist, füllen Sie bitte die Tabelle (Name, Nachname, Schule, Klasse, neuer Code) aus und senden diese an uns zurück. Falls im vergangenen Jahr bereits Nummern verwendet worden sind, finden Sie die relevanten Nummern in der Spalte „Nachname“. Die Nummern in der Spalte „Name“ können ignoriert werden.

#### DRT - Test

##### Kurzfassung

1. Nehmen Sie den jeweils passenden Diktatext zur Hand. Entscheidend sind die Angaben zur Klassenstufe (DRT 2, 3, 4) sowie zur Form (A, B). ACHTUNG: Die tatsächliche Klassenstufe stimmt nicht mit dem gewählten DRT-Test überein. Dritte Klassen bearbeiten den DRT 2, vierte Klassen den DRT 3 und fünfte Klassen den DRT 4.
2. Lassen Sie die Kinder die Felder auf der ersten Seite des Testbogens ausfüllen. Statt des Namens soll hier der Zahlencode eingetragen werden.
3. Diktieren Sie den Beispielsatz: „lesen - Ihr lesen im Lesebuch - lesen“
4. Diktieren Sie die übrigen Wörter nach demselben Schema. Beachten Sie bitte die Ausspracheregeln (hochdeutsches, jedoch kein überdeutsches Sprechen) sowie den Abschnitt zum Diktat der kritischen Wörter (s.u.).

Übernommen aus dem Manual zum DRT-Test von Müller, R., Beltz Test GmbH.

##### Ausspracheregeln

Sprechen Sie bitte recht deutlich, aber nicht übertrieben, weicht akzentuiert. Keinesfalls dürfen die Silben eines Wortes getrennt gesprochen werden (etwa „Sup-pe“), weil dadurch die akustische Gliederung des Wortes unzulässig erleichtert wird. R muss als Gaumen-R, nicht als Zungen-R gesprochen werden. St, sp wie sch sprechen. Endsilbe -er als Mummellaut sprechen. Das r am Ende darf nicht hervorgehoben werden.

Weiche Konsonanten am Ende eines Wortes (b, d, g) müssen hart gesprochen werden. Bsp: Kalb gesprochen wie Kalp.



## Informationen über die eingesetzten Verfahren und die damit verbundenen Zielsetzungen

Wenn Daten erhoben oder Testverfahren durchgeführt werden, haben alle Beteiligten das Recht darauf zu erfahren, warum dieser Aufwand betrieben wird und was im Anschluss mit diesen Daten geschieht. Dieser Leitsatz ist in Anbetracht der aktuellen Datensammelwut von Unternehmen und Behörden mehr denn je gültig und wichtig.

Aus diesem Grund ist es uns wichtig, genau zu erklären, warum wir diesen Aufwand betreiben.

Unser Ziel besteht darin, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen an den Hammer Grundschulen die Wirksamkeit und Praktikabilität von Methoden der individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen (wie wir sie typischerweise in Schule vorfinden) zu erhöhen.

Auch wenn die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis nicht immer reibungslos verläuft, ist uns die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft sehr wichtig. Mit ihrer Hilfe können wir Erkenntnisse gewinnen, die uns bei der Entwicklung von Lösungen, deren Evaluierung und anschließenden Weiterentwicklung helfen.

Leider erfordert dieser Prozess des Erkenntnisgewinns einen relativ hohen Aufwand, der in aller Regel mit der Durchführung von Testverfahren beginnt. In unserem Fall werden sogar zwei Datenerhebungsphasen benötigt, da wir die Entwicklung von Kindern in zwei Bereichen erkunden wollen:

1. **Die Entwicklung spezifischer Rechtschreibkompetenzen**  
Diese Entwicklung können wir messen, indem zu zwei Zeitpunkten ein Rechtschreibtest durchgeführt wird. Dieser wird sowohl quantitativ (d.h. die Anzahl der Fehler berücksichtigend) als auch qualitativ (d.h. die Art der Fehler berücksichtigend) ausgewertet.
2. **Die Entwicklung der Lernmotivation im Fach Deutsch**  
Diese Entwicklung können wir messen, indem zu zwei Zeitpunkten ein Fragebogen durchgeführt wird, bei dem die Kinder angeben, wie motiviert sie sind, Schreiben und Lesen zu lernen.

Da schließlich von jedem Kind beide Entwicklungen bekannt sind, können wir bspw. analysieren, wie sich die Lernmotivation auf die Steigerung der Rechtschreibkompetenz auswirkt. Wäre dies der Fall, müssen wir in unseren Trainings zukünftig ein viel stärkeres Augenmerk auf die Steigerung der Lernmotivation legen. Vielleicht ist es auch so, dass diese Logik nicht für alle Kinder gleichermaßen gilt, sondern möglicherweise vor allem für zweisprachig aufwachsende Kinder. In diesem Fall wüssten wir also besser, wie wir die Förderung dieser Kinder verbessern können.

Um diese Schlussfolgerungen ziehen zu können, benötigen wir allerdings weitere Daten, nämlich die sogenannten **Kontrollvariablen**. Diese werden daher in einem zusätzlichen Fragebogen erhoben.

Alle Informationen dienen nur dem Zweck, mehr über gelingende Förderung herauszufinden. Diese Erkenntnisse werden genutzt, um die Förderung der Kinder zu verbessern. Keinesfalls werden diese Daten verwendet, um Schulen oder Klassen miteinander zu vergleichen. Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich jederzeit gerne an uns.





*abschreiben kann, deckt ihr immer das Heft oder Buch auf das Wort, sobald ihr es geschrieben habt. Schlagt nun die erste Seite auf.*

### Diktat der kritischen Wörter

Zuerst die Nummer des Satzes, dann das zu schreibende Wort diktieren, darauf den Satz mit dem Wort vorlesen, schließlich noch einmal das Wort wiederholen.

Beispiel:

„gleich – Ich komme gleich wieder. – gleich.“

Jedes kritische Wort wird also dreimal diktiert. Nur wenn ein Kind das Wort trotzdem noch nicht verstanden hat, darf es noch einmal wiederholt werden.

Achten Sie bitte darauf, dass jedes Kind mit dem Schreiben fertig ist, ehe Sie das nächste Wort diktieren. Verhüten Sie aber das Abschreiben während der Diktierpausen, indem Sie die Kinder wiederholt auffordern, das Geschriebene zu verdecken.

Während der ersten Wörter kontrollieren Sie bitte, ob die Kinder auch richtig in die Lücke und auf den Strich schreiben.

## Fragebogen - Lernmotivation im Fach Deutsch

### Kurzanleitung

- Die Kinder schreiben ihren Zahlencode und das aktuelle Datum auf den Bogen.
- Weisen Sie darauf hin, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Jedes Kind soll so antworten, wie es aus seiner Sicht stimmt. Es ist sehr wichtig, dass die Kinder ehrlich antworten.
  - Ein Daumen nach oben heißt: „das stimmt total“
  - Ein Daumen schräg nach oben heißt: „das stimmt ein wenig“
  - Ein Daumen zur Seite heißt: „das stimmt manchmal und manchmal nicht“
  - Ein Daumen schräg nach unten heißt: „das stimmt eher nicht“
  - Ein Daumen nach unten heißt: „das stimmt überhaupt nicht“
- Das Verständnis wird anhand dreier Probfragen überprüft. Die Kinder sollen nach jeder Aussage zeigen, in welche Richtung ihr Daumen zeigt.
  - „Meine Schule heißt Grundschule Peter Pan.“ → zeigen alle Daumen nach unten?
  - „Ich bin jünger als 15 Jahre alt.“ → zeigen alle Daumen nach oben?
  - „Ich gehöre zu den größeren Kindern in meiner Klasse.“ → realistisches Meinungsbild?
- Der jeweils gewählte Daumen soll auf dem Bogen angekreuzt werden. Möchte sich ein Kind korrigieren, umkreist es den Daumen und kreuzt anschließend den neugewählten Daumen an.
- Bitte Sie die Kinder, nicht sehr lange über eine Aussage nachzudenken. Wichtig ist, dass sich die Kinder möglichst spontan für eine Antwort entscheiden.
- Lesen Sie alle Aussagen nacheinander vor. Nennen Sie jeweils vorher die Fragennummer. Warten Sie, bis alle Kinder einen Daumen angekreuzt haben, ehe Sie fortfahren.



SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
Soraauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz

Kurzes ä wie kurzes e sprechen. Bspw. Wäsche gesprochen Wesche. Doppelkonsonanten dürfen nicht durch besondere Dehnung beim Sprechen verdeutlicht werden (etwa schwimmunnen).

### Anweisung

„Wir wollen heute ein Diktat mit einzelnen Wörtern schreiben. Dafür bekommt ihr ein solches Heft zum Ausfüllen (zeigen). Das wird euch Spof machen. Nehmt bitte etwas zum Schreiben heraus, einen Bleistift, Füller oder Kugelschreiber, und ein Heft oder Buch zum Zudecken der Schrift.“

Verteilen der Testhefte und Ausfüllen des Titelblattes.

„Dort, wo Name steht, tragt ihr bitte die Zahl ein, die auf dem kleinen Zettel gestanden hat und nicht euren Namen.“

„In jedem Heft findet ihr viele Sätze. In jedem Satz fehlt ein Wort. Dort, wo das Wort fehlt, seht ihr einen Strich.“

Ein Testheft hochhalten und zeigen. Bei den Testheften der 2. Auflage fallen die roten Felder auf, welche die Fehleranalyse vereinfachen. Durch diese Felder werden manche Kinder irritiert, besonders wenn sie versuchen, die darunter versteckten Wörter zu entziffern. Daher weisen wir auf diese Felder besonders hin.

„Um die roten Felder kümmert euch bitte nicht, die heißen mir bei der Auswertung. Die Wörter darunter sind alle falsch gedruckt. Wenn ihr sie zu lesen versucht, macht ihr beim Schreiben bestimmte Fehler. Ich sage euch immer, welches Wort auf jede Linie gehört, und ihr sollt das fehlende Wort auf den Strich schreiben. Schauen wir uns einmal den Satz an, über dem „Beispiel“ steht.“

Beispielsatz an die Tafel schreiben:

Wir ..... im Lesebuch.

„Wo der Strich steht, fehlt das Wort „lesen“. Ich diktiere immer das fehlende Wort, den ganzen Satz und noch einmal das Wort. Ihr schreibt nur das eine Wort auf den Strich. Also schreibt jetzt alle auf den Strich im Beispielsatz: „lesen – Wir lesen im Lesebuch. – lesen.“


Der Lehrer lässt die Lücke von den Kindern ausfüllen und kontrolliert, ob das Beispielwort von den Kindern richtig (besonders klein) geschrieben wurde. Ein Kind füllt die Lücke an der Tafel aus.

„Ihr müsst immer warten, bis ich sage, welches Wort in jedem Satz fehlt. Vorher sage ich immer die Nummer des Satzes an, damit ihr keinen Satz auslasst. Überlegt euch immer gut, wie jedes Wort geschrieben wird. Achtet besonders darauf, dass einige Wörter klein, andere groß geschrieben werden. Wenn ihr merkt, dass ihr ein Wort falsch geschrieben habt, dann streicht es aus und schreibt das richtige Wort daneben oder darüber. Schaut bitte nicht zum Nachbarn hinüber, denn ich will ja sehen, was jeder selbst kann. Damit einer Nachbar nicht bei euch



Wörterliste	Form A
1. gleich	gleich
2. Suppe	Suppe
3. bleibt	bleibt
4. braucht	braucht
5. seinem	seinem
6. Wäsche	Wäsche
7. gestochen	gestochen
8. Mücke	Mücke
9. schwimmen	schwimmen
10. wärmer	wärmer
11. Kalb	Kalb
<b>umbältern lassen</b>	
12. streiche	streiche
13. fliegt	fliegt
14. steigen	steigen
15. trägt	trägt
16. dicker	dicker
17. stopfen	stopfen
18. behandelt	behandelt
19. bücken	bücken
20. feucht	feucht
21. Wälder	Wälder
22. zwischen	zwischen
<b>umbältern lassen</b>	
23. springt	springt
24. Kartoffeln	Kartoffeln
25. spucken	spucken
26. Strumpf	Strumpf
27. Stricknadel	Stricknadel
28. erkannt	erkannt
29. kälter	kälter
30. schluckt	schluckt
31. beginnt	beginnt
32. klirrt	klirrt

SCHULPSYCHOLOGISCHES LERNZENTRUM (SPLZ) IN HAMM  
 Sorauer Str. 16 | 59065 Hamm | splz@stadt.hamm.de | www.hamm.de/splz




Logo: SPLZ  
 Eine Einrichtung des Landes  
 Nordrhein-Westfalen in  
 Kooperation mit der Stadt Hamm

## PFB - Fragebogen zur Erfassung von Kontrollvariablen

**Kurzanleitung**

- Die Kinder schreiben ihren Zahlencode und das aktuelle Datum auf den Bogen.
- Weisen Sie darauf hin, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Jedes Kind soll so antworten, wie es aus seiner Sicht stimmt. Es ist sehr wichtig, dass die Kinder ehrlich antworten. Wenn keine der Antwortmöglichkeiten vollständig zutrifft, soll das Kind diejenige Antwort ankreuzen, die noch am ehesten zutrifft.
- Lesen Sie alle Fragen nacheinander vor. Beantworten Sie eventuelle aufkommende Verständnisfragen. Warten Sie, bis alle Kinder die entsprechende Frage beantwortet haben, ehe Sie fortfahren.



6 / 16



Wörterliste	Form A
1. schnell	schnell
2. Kuchen	Kuchen
3. springen	springen
4. liebt	liebt
5. rennt	rennt
6. fährt	fährt
7. Gang	Gang
8. viel	viel
9. schwingen	schwingen
10. bäckt	bäckt
11. Vogelfutter	Vogelfutter
12. trinkt	trinkt
13. vertragen	vertragen
14. Verkäuferin	Verkäuferin
15. Spinne	Spinne
<b>umblättern lassen</b>	
16. zieht	zieht
17. Kranz	Kranz
18. Sprache	Sprache
19. rutscht	rutscht
20. schlank	schlank
21. kratzt	kratzt
22. gesprochen	versprochen
23. versteht	versteht
24. klatscht	klatscht
25. Quelle	Quelle
26. Speck	Speck
27. flink	flink
28. schließt	schließt
29. stampft	stampft
30. Fräulein	Fräulein
<b>umblättern lassen</b>	
31. Quadrat	Quadrat
32. krallt	krallt
33. blank	blank
34. stärkt	stärkt
35. Gesundheit	Gesundheit
36. Quartett	Quartett
37. blinkt	blinkt
38. ausgestreckten	ausgestreckten
39. Geschmack	Geschmack
40. Quittung	Quittung
41. Schreck	Schreck
42. Gestank	Gestank
43. vorgespannt	vorgespannt
44. quiekt	quiekt

DRT 3, Form A

Wörterliste	Form B
1. kaufen	kaufen
2. ruft	ruft
3. Bild	Bild
4. schreibt	schreibt
5. Zucker	Zucker
6. steht	steht
7. gebrochen	gebrochen
8. spielt	spielt
9. rollt	rollt
10. streiten	streiten
11. schlüpft	schlüpft
<b>umblättern lassen</b>	
12. Stock	Stock
13. ducken	ducken
14. Sprachbuch	Sprachbuch
15. Zweig	Zweig
16. leuchtet	leuchtet
17. sticht	sticht
18. Pfanne	Pfanne
19. behindert	behindert
20. stellen	stellen
21. gräbt	gräbt
22. strampelt	strampelt
<b>umblättern lassen</b>	
23. zischt	zischt
24. Spruch	Spruch
25. träumt	träumt
26. Stall	Stall
27. pflücken	pflücken
28. Sträucher	Sträucher
29. dünner	dünner
30. gewinnt	gewinnt
31. öffnen	öffnen
32. knurrt	knurrt

DRT 2, Form B



Wörterliste	Form B
1. schreibt	schreibt
2. kochen	kochen
3. Straße	Straße
4. Länder	Länder
5. fliegt	fliegt
6. rollt	rollt
7. schlägt	schlägt
8. Korken	Korken
9. vertreiben	vertreiben
10. voll	voll
11. grüßt	grüßt
12. verstopft	verstopft
13. spitzt	spitzt
14. Frühlingsstag	Frühlingsstag
15. nennt	nennt
<b>umbliättern lassen</b>	
16. Strauß	Strauß
17. klingen	klingen
18. schnappen	schnappen
19. Krankheit	Krankheit
20. Staub	Staub
21. sank	sank
22. fällt	fällt
23. stumpf	stumpf
24. winkt	winkt
25. knallt	knallt
26. versteckt	versteckt
27. zankt	zankt
28. glücklich	glücklich
29. quer	quer
30. Gefängnis	Gefängnis
<b>umbliättern lassen</b>	
31. melkt	melkt
32. bestimmt	bestimmt
33. Qualm	Qualm
34. Stall	Stall
35. kämmt	kämmt
36. Spaß	Spaß
37. Vorstellung	Vorstellung
38. Splitter	Splitter
39. gequält	gequält
40. Gesträuch	Gesträuch
41. dreckig	dreckig
42. Schluck	Schluck
43. besprüht	besprüht
44. quakt	quakt

Karl schreibt einen Brief.  
Am Sonntag kochen wir für Mutti.  
Spielt nicht auf der Straße.  
Ich möchte ferne Länder sehen.  
Die Taube fliegt auf den Baum.  
Der Wagen rollt.  
Manfred schlägt die Tür zu.  
Vater zieht den Korken aus der Flasche.  
Mit Rauch kann man Mücken vertreiben.  
Der Korb ist voll.  
Momika grüßt ihren Lehrer.  
Der Abfluss ist verstopft.  
Manfred spitzt den Bleistift an.  
An einem schönen Frühlingsstag singen die Vögel.  
Horst nennt seinen Namen.

Ich kaufe für Mutti einen Strauß Nelken.  
Wir lassen die Gläser klingen.  
Die Fische schnappen nach Luft.  
Opa leidet an einer schweren Krankheit.  
Der Wagen wirbelt viel Staub auf.  
Das Boot sank immer tiefer.  
Dichter Schnee fällt vom Himmel.  
Das Messer ist stumpf.  
Sabine winkt mir zu.  
Die Tür knallt zu.  
Karin versteckt sich im Keller.  
Fritz zankt dauernd.  
Dein Geschenk macht mich glücklich.  
Er ging quer über den Platz.  
Der Dieb kommt ins Gefängnis.

Die Bäuerin melkt die Kuh.  
Das gibt bestimmt ein Gewitter.  
Aus dem Ofen kommt dicker Qualm.  
Die Kuh brüllt im Stall.  
Dagmar kämmt sich die Haare.  
Schreiben macht mir wenig Spaß.  
Leider ist die lustige Vorstellung zu Ende.  
Ich habe einen Splitter im Finger.  
Die Schmerzen haben mich sehr gequält.  
Im Gesträuch brennt es.  
Ich habe mich ganz dreckig gemacht.  
Ich möchte nur einen Schluck Wasser.  
Mutti besprüht die Pflanzen.  
Im Teich quakt ein Frosch.

DRT 3, Form B

Wörter, bei denen du dich entscheiden musst

[p] Wal(d)  
[B] Ber(g)  
[K] Kin(d)  
[A] Aben(d)  
[G] Geburtsta(g)  
[J] jeman(d)  
[G] Geburtsta(g)

Wörter, die im Text falsch geschrieben sind.

[p] We(g)  
[Q] We(g)  
[O] wir(d)  
[O] sieht()[B] bli(n)d  
[O] We(g)

KJA A\_1

**Dieter** [REDACTED]

Dieters Eltern haben zu seiner Geburtstagsfeier einen Schatz im Wal(d) versteckt. Auf einem Ber(g) beginnt die Schatzsuche mit Dieter und seinen Freunden. Pfeile auf dem Boden sollen den Kindern den Wek zum Schatz zeigen. Sie beginnen schnell mit der Schatzsuche. Am Anfang ist der Wek einfach. Doch auf einmal sehen sie keine Pfeile mehr. Sie schauen sich um, aber wissen nicht mehr wohin. Ein Kind bekommt Angst: "Was ist, wenn es Aber(g) wirt und man nichts mehr sieht" Dieter will nicht, dass ihr Geburtsta(g) so endet. Aber da ruft jemant(d) anderes: Wir müssen unseren Fußspuren zurückfolgen. Wir dürfen aber nicht mehr blind sein und einen Pfeil übersehen!" Sie finden zurück auf den Wek und danach zum Schatz. Das war ein aufregender Geburtsta(g)!

Zähle alle richtigen Antworten und Wörter zusammen und ermittle deine Punkte

1	1
2	2
3	2
4	1
5	2
6	2
7	2
8	2
9	2
10	2
11	2
12	2
13	2
14	2
15	2

SPLZ Hamn

SPLZ Hamn

Bearbeitete inTex-Übung, Beispiel

**A\_1**

Tafel  HW1 Tafel HW2 Tage  
 Unterschied? richtig: Tafel

Kamera  HW1 Kamerad HW2 Kameraden  
 Unterschied? richtig: Kamerad

Käfig  HW1 Käfig HW2 Käfige  
 Unterschied? richtig: Käfig

Berg  HW1 Berg HW2 Berge  
 Unterschied? richtig: Berg

---

① Freund  Unterschied? richtig: Freund

② Band  Unterschied? richtig: Band

③  Gerät  Unterschied? richtig: Gerät

---

④ Hemt  Unterschied? richtig: Hemt

⑤ Zwerg  Unterschied? richtig: Zwerg

⑥  Wind  Unterschied? richtig: Wind

SPLZ Hamm

**Wörter, bei denen du dich entscheiden musst:**

Wald  
 -----  
Berg  
 -----  
Kind  
 -----  
Abend  
 -----  
Geburtstag  
 -----  
jemand  
 -----  
Geburtstag  
 -----

**Wörter, die im Text falsch geschrieben sind:**

Weg  
 -----  
Weg  
 -----  
blind  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

SPLZ Hamm

Schule: \_\_\_\_\_ Datum: 02.10.2015

Kindname / Code	Lernziel 1	Lernziel 2	Lernziel 3	Lernziel 4	Bes. Bemerkungen / andere LR-Förderungen
1 Ayoub	LG13	WA1	A3	D2	
2 Batuhan	LG13	WA1	WA2	D2	
3 Bettül	LG4	LG13	WA1	D2	
4 Can	WA1	WA2	D2	D1	übergeordnetes Deutsches
5 Cinan	LG10	LGWA1	WA2	D2	"
6 Daniel	LG11	WA1	WA2	D2	
7 Dean	LD2	WA1	WA2	D2	
8 Dilara	LG10	WA1	WA2	D2	
9 Doreen	LG5	LG10	LG13	WA1	
10 Finn	LG5	LG2	WA1	A3	
11 Hira	LG10	WA1	WA2	D2	
12 Joel	LD4	LG2	LG10	WA1	
13 Kimberley	LD20	WA2	A1	D2	
14 Laura	LD20	WA1	WA2	D2	
15 Laura2	LG10	LG13	WA2	D2	
16 Leanne	LD20	LG10	LG11	WA2	
17 Leonie	LG12	LG13	WA1	WA2	
18 Liha	LD20	LG2	WA2	D2	
19 Luia	LG12	LG13	WA2	D2	
20 Maroqane	LG5	WA1	A1	D2	
21 Max	LD20	WA1	WA2	D2	
22 Muhammed	LD20	LG10	WA2	A1	
23 Naomi	LG10	LG13	WA1	WA2	viele unterschiedliche Wörter
24 Semanur	LD4	LG13	WA1	A2	
25 Tobi	LG4	LG5	WA2	A1	

SRTZ B, GWAS

gruppenbezogene Förderplanung, Beispiel

