

Förderansätze im LESEN

mit LEVUMI

Jana Jungjohann, Markus Gebhardt, Kirsten Diehl & Andreas Mühling
unter Mitarbeit von DFK-Lehrkräften
Christine Engert-Seitz, Ute Haid, Romana Heinz, Katrin Scheler & Sabine Thoma

Das Lehrerhandbuch „Förderansätze im LESEN mit LEVUMI“ verknüpft die Anwendung der Lernverlaufdiagnostik mit konkreten Fördermaßnahmen. Im Mittelpunkt steht immer der Lernerfolg der Leseanfängerinnen und Leseanfänger. Es ist wichtig, dass Förderungen und Unterstützungen im Unterricht an die individuellen Förderungen angepasst sind. Daher wird der Schriftspracherwerb, der Kieler Leseaufbau und typische Probleme im Leseerwerb dargestellt. Einzelne Förderbausteine werden erklärt und anhand einzelner Arbeitsblätter dargestellt. Dieses Handbuch ergänzt das „LEVUMI Lehrerhandbuch“ (Gebhardt, Diehl & Mühling, 2016), welches eine konkrete Einführung und Anwendungsbeschreibung in die Lernverlaufsmessung mit LEVUMI enthält.

Inhalt

1. KIELER LESEAUFBAU (KLA) UND LEVUMI	2
2. KOMPETENZSTUFEN IN LEVUMI	5
3. FÖRDERUNG MIT LEVUMI	6
3.1 TYPISCHE PROBLEME IM LESEERWERB VON SCHWACHEN LESERINNEN UND LESERN	7
3.2 HANDHABUNG DER FÖRDERBAUSTEINE VON LEVUMI	9
3.3 DIE EINZELNEN FÖRDERBAUSTEINE	10
4. FÖRDERMATERIALIEN	31
LITERATURVERZEICHNIS	34
FÖRDERMATERIALIEN ZUM AUSDRUCKEN	37

1. Kieler Leseaufbau (KLA) und LEVUMI

Die Tests zur Leseflüssigkeit in LEVUMI orientieren sich am Lehrplan der Grundschule und dem Kieler Leseaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2011). Der Kieler Leseaufbau (KLA) kommt aus der LRS-Therapie und ist insbesondere bei Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten wirksam (Groth, Hasko, Bruder, Kunze & Schulte-Körne, 2013; Kuhl, Euker & Ennemoser, 2015). Die Konzeption des KLA ist kleinschrittig und klar strukturiert aufgebaut. Sie gliedert sich nach linguistischen Kriterien in 14 Schwierigkeitsstufen. Mit ihnen wird eine konkrete Reihenfolge in der Einführung von Buchstaben und Wortstrukturen geregelt. Diese folgt dem Prinzip der Vermeidung von Schwierigkeiten in Anlehnung an fundierte Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung. In der ersten Schwierigkeitsstufe werden z. B. nur die Vokale und Dehnlaut (m, l, s, r, n, f) in einfachen Wortstrukturen (z. B. Vokal-Konsonant-Vokal oder Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal) eingeführt, darauf aufbauend dann die Plosivlaute (p, t, k, b, d, g) und erst später in komplexeren Wortstrukturen Laute, die durch zwei oder drei Buchstaben geschrieben werden (ch, pf, sch). Mit jeder Schwierigkeitsstufe nehmen demzufolge die **Buchstabenmenge** und die **Komplexität der Silben- und Wortstruktur** zu. Insofern kommt der Aufbau insbesondere Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen zugute.

Für die KLA gelten nach Diehl (2009) folgende Regeln:

1. Begrenzung der Anzahl von Buchstabenformen im Anfangsunterricht:
 - am Anfang große Druckbuchstaben,
 - bei Leseschwachen mit entsprechenden Erfahrungen: Lateinische Ausgangsschrift,
 - Groß- bzw. Kleinschreibung vorerst irrelevant.
2. Beschränkung auf Wörter mit 1:1 Zuordnungen zwischen Lauten und Buchstaben:
 - Unregelmäßigkeiten, die sich aus phonologischen, morphologischen oder orthographischen Regeln erschließen, bleiben anfänglich unberücksichtigt (Nachteil: der Wortschatz bleibt vorerst äußerst begrenzt).
3. Lautieren statt Buchstabieren:
 - keine Buchstabenbezeichnungen, sondern es wird der Laut ausgesprochen, den ein Buchstabe repräsentiert.
4. Stufenweises Einführen von Vokalen und Konsonanten:
 - Stufe 1: leicht hörbare Laute: lange Vokale, dehnbare Konsonanten,
 - Stufe 2: nicht dehnbare Konsonanten, vor allem Verschlusslaute/Plosivlaute (d, g, b, t, k, p),
 - Stufe 3: alle übrigen Laute, vor allem solche, die durch Buchstabenverbindungen repräsentiert werden (qu, pf, st...).
5. Beachten von Schwierigkeitsgraden der Wortstruktur (Stellung und Aufeinanderfolge von Konsonanten und Vokalen, Silbenumfang):
 - Stufe 1: Wörter mit einfachen Strukturmustern VKV, KV KV, KV KVK wobei die Anfangsilbe zwei Laute u. U. durch drei Buchstaben repräsentiert und die Endsilben zwei oder drei Buchstaben umfassen, Endungen auf <-en> und <-er> werden durch eine Lautgebärde dargestellt.
 - Stufe 2: Wörter mit einfachen Konsonantenverbindungen.
 - Verbindung Anfangskonsonant mit Übergangslaut (z. B. gr, bl, fr), KKV KV (FRA-GE), KKV KVK (GRA-BEN)
 - Zusammenstoßen des Endkonsonanten einer geschlossenen Silbe mit dem Anfangskonsonanten der zweiten Silbe (KVK KV - <WOL-KE >, KVK KVK - <MOR-GEN >).
 - Stufe 3: Wörter mit komplexen Konsonantenverbindungen.
 - Verbindungen wie STR, SPR, SCHN, Silben mit Konsonantenverbindungen am Anfang und am Ende, einsilbige Wörter, die die Buchstabenzahl drei übersteigen (<KIND >, <GRUND >, <STRUMPF>).

Probleme der Doppelung und Dehnung bleiben im beginnenden Schreibprozess vorerst unberücksichtigt. Der Leseaufbau verbindet zwar Lesen und Schreiben miteinander. Schwierigkeiten der regelgerechten Schreibung sollen die Kinder in dieser Phase jedoch nicht zusätzlich belasten. Erst wenn die Kinder über lautgetreues Lesen und Schreiben das zugrundeliegende System der Alphabetschrift (Buchstaben werden Lauten zugeordnet und umgekehrt, wobei es keine eindeutige Zuordnung gibt) kognitiv verstanden und verinnerlicht haben, sollen orthographische Regeln zum Fokus des Lerngegenstandes werden. Das Zusammenspiel von visuellen, auditiven, artikulationsmotorischen und kinästhetischen Teilprozessen soll durch Lautgebärden stimuliert werden. Eine

umfassende theoretische Begründung dieses Vorgehens ist im Manual beschrieben. Die Wirksamkeit von Lautgebärden als Unterstützungssystem für das Behalten von G-P-K ist umstritten (Walter, 2001). Von einer Vielzahl von Praktikern werden sie allerdings als sehr hilfreich eingeschätzt.

Das Verfahren bietet eine große Vielfalt an Übungsmaterialien (Silbenteppich, Wörterkartei, Wörterlisten, Spielkartei, Leseheftchen, Lernsoftware), die – abgestimmt auf die unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen – mit variantenreichen Übungsmöglichkeiten (Einzel-, Partner- und Gruppenübungen) beschrieben werden.

Insgesamt umfasst der Kieler Leseaufbau 12 Stufen der Einführung, eine weitere Stufe, auf der Wörter der Stufe 11 und 12 gegenübergestellt werden sowie eine letzte Stufe mit Wörtern aus mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufe II und III. Die von Dummer-Smoch und Hackethal (2011) übernommene Tabelle 2 stellt die bisher beschriebenen Inhalte im Überblick dar.

Tabelle 1 Übersicht über den Kieler Leseaufbau

Stufe	Eingeführte Buchstaben	1:1 Zuordnung möglich?	Länge der Vokale	Dehnbarkeit d. Konsonanten	Wortstruktur Muster Beispiel	Schwierigkeitsstufe Laute Wörter
Vorstufe	a, e, i o, u, au, ei	ja	Lang	---	... ---	I I
1	m, r, s	ja	Lang	ja	VKV Uli	I I
2	n, f, l				KVKV Rose	
3	h, en, -er	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	ja ja	VKVK Ofen	I I
4	ch, w, z				KVKVK ma len	
5	p, t, k	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KVKV Ki no	II I
6	b, d, g				KVKVK Re gen	
7	eu, sch, -el					
8	j, v, ß					
9	ä, ö, ü					
10	qu, x, y					
11	2 Konsonanten am Wortanf.	erschwert	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KKVKV Pro be KKVKVK Fra gen	II II
12	Kurzvokal i.d. Stammsilbe	erschwert	Kurz	nein	KVKKV Wol ke KVKVKV Bal ken	III II
13	Gegenüberstellung von Wörtern der Gruppe 11 und 12:				Kno-ten - Kon-to Bro-te - Bor-te	III II
14	Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufen II und III					III III

Für die Lernverlaufdiagnostik muss der Unterricht nicht auf den Kieler Leseaufbau umgestellt werden. Wir empfehlen dieses Konzept als Strukturierungshilfe. Insbesondere für Kinder mit Lernschwächen und in strukturierter Förderung bietet es sich, nach den Schwierigkeitsstufen des KLA zu arbeiten.

Die 14 Schwierigkeitsstufen der KLA werden in LEVUMI anhand der Niveaustufen N0 bis N4 abgebildet (siehe Tabelle 1). Hierbei weichen die Niveaustufen in LEVUMI bei einzelnen Buchstaben in der Reihenfolge der Einführung leicht ab, damit die Kompatibilität zu anderen Schulwerken steigt.

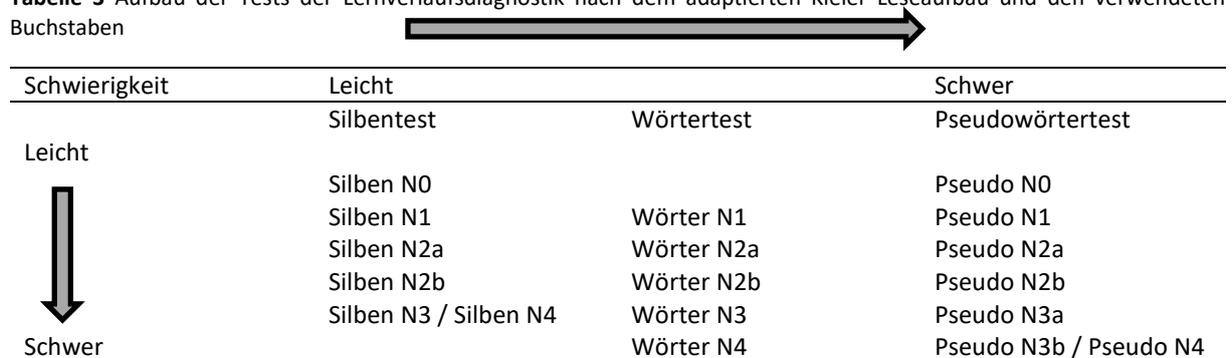
Tabelle 2 Aufbau der Tests der Lernverlaufsdagnostik nach dem adaptierten Kieler Leseaufbau und den verwendeten Buchstaben

Kieler Leseaufbau	Tests nach Niveaustufe	Buchstaben im Test (eingeführte Buchstaben)
Vorstufe	N0	m, l – a, e, i, o, u
1 - 2	N1	m, r, s, n, f, l – a, e, i, o, u
4 - 5	N2a	h, w, p, t, d – en, er, el – a, e, i o, u, ei, au
6 - 7	N2b	ch, k, b, sch, g – a, e, i, o, u
8 - 10	N3 (a/b)	j, v, ß, sp, st (ohne tz, ck), z, qu, x, y – eu, ä, ö, ü, – a, e, i o, u
11 - 14	N4	Alle Buchstaben

Die Schwierigkeit der LEVUMI-Tests ergibt sich einerseits durch die Wahl der Buchstaben und andererseits durch die verschiedenen Arten der Tests (siehe Tabelle 3). Der einfachste Test ist der Silbentest N0 und die schwierigsten Tests sind die Pseudowörtertests N3b und N4. Der Silbentest ist eher geeignet für Leseanfänger, während der Pseudoworttest besser die Leistung von geübten und schnellen Lesern erfasst.

Hierbei ist zu beachten, dass die Niveaustufe N3 nicht unbedingt für alle Schülerinnen und Schüler leichter ist als N4. In N3 werden die eher seltenen Buchstaben j, v, ß, sp, st, z, qu, x, y abgefragt, während in N4 alle Buchstaben gleich häufig benutzt werden.

Tabelle 3 Aufbau der Tests der Lernverlaufsdagnostik nach dem adaptierten Kieler Leseaufbau und den verwendeten Buchstaben



Schwierigkeit	Leicht		Schwer
	Silbentest	Wörtertest	Pseudowörtertest
Leicht	Silben N0		Pseudo N0
	Silben N1	Wörter N1	Pseudo N1
	Silben N2a	Wörter N2a	Pseudo N2a
	Silben N2b	Wörter N2b	Pseudo N2b
	Silben N3 / Silben N4	Wörter N3	Pseudo N3a
Schwer		Wörter N4	Pseudo N3b / Pseudo N4

2. Kompetenzstufen in LEVUMI

KLA	Niveau- stufe	
Vorstufe	N0	LEVUMI Lesekompetenzstufe: 1 Phonologische Fähigkeiten auf Silbenbasis Silben lesen N0 = verkürzte Form der Niveaustufe N1 Schwierigkeitsstufe Struktur: KV Vokale: a, e, i, o, u in Verbindung mit L/l und M/m
1 - 2	N1	LEVUMI Lesekompetenzstufe:1 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und die Vokale aus N0) Offene Silben Wörter lesen Schwierigkeitsstufe der Wörter I: V KV (O-mi), KV-KV, Na-se, ro-sa
4 - 5	N2a	LEVUMI Lesekompetenzstufe 2 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0 und N1 und: au, ei Offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0 und N1 und: au, ei Endungen -en, -er Schwierigkeitsstufe der Wörter I: KV-KVK,(lau-fen),
6 - 7	N2b	Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1 und N2a Offene und geschlossen Silben -nur Endungen, mel, er (ben, chen, ber) Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a Schwierigkeitsstufe der Wörter I: KV-KVK (ge-hen),
8 - 10	N3 (a/b)	LEVUMI Lesekompetenzstufe: 3 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1 und N2a, N2b und Umlaute Offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a, N2b Schwierigkeitsstufe der Wörter I und II: KVK-KVK (Ver-kauf)
11 - 14	N4	LEVUMI Lesekompetenzstufe: 4 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1, N2a, N2b, N3 offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a, N2b und Kurzvokale Schwierigkeitsstufe der Wörter I, II und III: KVK-KVK (Kno-ten) Minimalpaare: Kurz- versus Langvokal (z. B. Kno-ten und Kon-to) Flüssiges & korrektes Pseudowortlesen Flüssiges & korrektes Satzlesen Wortlesen, Satzlesen

3. Förderung mit LEVUMI

Starke und schwache Leserinnen und Leser durchlaufen dieselben Schritte während des Leseerwerbs, allerdings mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und Bedürfnissen. Grundsätzlich müssen alle Kinder ein Sprachgefühl im Sinne der phonologischen Bewusstheit entwickeln, eine Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz des Deutschen erlangen, das Prinzip des phonologischen Rekodierens verinnerlichen, zunehmend mehr Wortmaterial im mentalen Lexikon abspeichern sowie die Lesetechnik automatisieren um mit der Zeit eine gesteigerte Leseflüssigkeit auszubilden (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010). Diese Teilfähigkeiten legen den essentiellen Grundstein für das sinnentnehmende Lesen. Unterschiede im Leseerwerb entstehen einerseits durch kindspezifische Bedingungen und andererseits durch äußere Einflussfaktoren (Diehl, 2010). Zu den interindividuellen Bedingungen zählen u.a. variierende Vorläuferfähigkeiten, das Sprachverständnis, der Wortschatz, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die visuelle Aufmerksamkeit, das Weltwissen sowie die Bereitschaft und Motivation des Kinders gegenüber dem Schriftspracherwerb. Diese Eigenschaften können nicht im allgemeinen Erstleseunterricht grundlegend geändert werden. Selbst mit spezifischen LRS-Förderkonzepten können bislang nur Effekte auf individueller Ebene und nicht übergreifend für alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden (Groth et al., 2013). Folglich ist es für den Erstleseunterricht notwendig, dass leseschwache Kinder möglichst früh identifiziert werden und sie eine individuell differenzierte Förderung erhalten (Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008; Torgesen, 2005). Im schulischen Kontext spielen vor allem die Qualität des Erstleseunterrichts, der Arbeitsmaterialien und der Förderangebote eine große Rolle (Diehl, 2010). Damit eine Förderung innerhalb des Unterrichts der Grundschule individuell abgestimmt und leicht integriert werden kann, müssen Lehrkräfte die unterschiedlichen Schwerpunktbereiche der Leseförderung, die konkreten Anforderungen einzelner Aufgabentypen und den linguistischen Gehalt der Aufgaben kennen.

Diese Grundprinzipien möchte die Onlineplattform LEVUMI innerhalb des Förderansatzes transparent verdeutlichen, umso Lehrkräften Hilfestellungen für eine individuelle Leseförderung zu geben. Der Förderansatz von LEVUMI umfasst sechs Förderbausteine, welche mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden in die einzelnen Niveaustufen von LEVUMI greifen. Die Förderbausteine sind an die verschiedenen Strategien des Leseerwerbs sowie an typische Probleme von schwachen Leserinnen und Lesern angelehnt. Jeder Förderbaustein umfasst einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt und kann einzelstehend oder parallel mit anderen Förderbausteinen im Unterricht genutzt werden. Innerhalb eines jeden Förderbausteins werden beispielhafte Aufgaben vorgestellt. Diese Vorstellung beschreibt sowohl die konkrete Aufgabenstellung, das Förderpotential und den linguistischen Gehalt.

Die Förderbausteine von LEVUMI sollten von grundsätzlichen didaktischen Prinzipien des Leseunterrichts begleitet werden. Einige Prinzipien werden an dieser Stelle nur genannt, da sie vielen Lehrkräften bekannt sind und bereits im Unterricht Anwendung finden. Außerdem sind sie in modernen Unterrichtswerken und Fibeln häufig integriert. Viele Werke führen das Arbeiten mit der Anlauttabelle, begleitende Handzeichen zu den Graphemen sowie eine besondere Silbenmarkierung ein. Im Kieler Leseaufbau werden weiterführende Strategien beschrieben, die besonders leseschwachen Kindern zu Gute kommen (Dummer-Smoch & Hackethal, 2011). Sie verweisen u.a. auf die bewusste Arbeit mit der Silbenstruktur, dem Einsatz vom Dehnen, Wort- und Spiekekarteien, Leseheften sowie Lernsoftware.

3.1 Typische Probleme im Leseerwerb von schwachen Leserinnen und Lesern

Anhaltendes logographisches Lesen

Innerhalb des logographischen Lesens orientieren sich Leseanfänger an markanten graphischen Merkmalen wie der Wortlänge, dem Wortumriss und/oder graphisch auffallenden Buchstabengruppen (Scheerer-Neumann, 2006). Dabei wird die Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht genutzt und das Lesen ist stark vom Kontext geleitet. Im Rahmen von Fibellehrgängen wird nur ein sehr begrenzter Wortschatz präsentiert und häufig mit Bildmaterial unterstützt. So schaffen Schülerinnen und Schüler es besonders zu Beginn des Leseerwerbs eine gewisse Anzahl von Wörtern logographisch zu speichern und bekanntes Wortmaterial gut sowie richtig zu erlesen. Mit dieser Strategie stoßen die Kinder allerdings schnell an ihre Grenzen, da der zu erlesende Wortschatz kontinuierlich ansteigt (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Wenn Kinder im logographischen Lesen verharren, macht sich das besonders beim Erlesen von unbekanntem Wörtern sowie Pseudowörtern bemerkbar. Sie orientieren sich in der Regel am Wortanfang und nennen Wörter, die zwar einen gleichen Anfangsbuchstaben haben, aber sonst nur wenig Ähnlichkeit mit dem Zielwort vorweisen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Der Nachweis darüber, ob ein Kind anhaltend die logographische Strategie nutzt, kann leicht erbracht werden. Dafür können einerseits den Kindern Wörter isoliert auf Wortkarten ohne Bildunterstützung präsentiert werden. Unter diesen Bedingungen wird ein möglicher Kontext ausgeblendet. Andererseits können zu bekanntem Wortmaterial Buchstaben hinzugefügt oder weggelassen (z.B. <Mamama> oder <Mau> für <Maus>) (Scheerer-Neumann, 2006). „Stolpern“ der Kinder nicht über die falsche Schreibweise, ist es ein Anzeichen dafür, dass sie noch dominierend die logographische Strategie anwenden.

Mangelnde Buchstabenkenntnisse

Das richtige Identifizieren von Buchstaben ist eine notwendige Voraussetzung für den weiteren Leseerwerb. Nur wenn Kinder sicher die Buchstaben richtig erkennen und benennen können, kann das gedehnte Lesen flüssig funktionieren. Das gedehnte Lesen lässt darauf schließen, dass die Kinder eine Einsicht in das phonologische Rekodieren erlangt haben (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Sollten die Grapheme noch nicht sicher abgespeichert sein, kommt es zu Verwechslungen ähnlicher Buchstaben und die Phoneme werden falsch benannt. Besonders betroffen sind spiegelsymmetrische Buchstaben wie <d> und mit einer einhergehenden Generalisierung auf die Großbuchstaben <D> und (Scheerer-Neumann, 2006). Ein weiterer Hinweis auf eine mangelnde Graphemkenntnis kann eine deutlich verzögerte Phonemabrufzeit sein. Dabei benötigen die Schülerinnen und Schüler auffällig viel Zeit um einem Graphem das passende Phonem zuzuordnen.

Probleme beim phonologischen Rekodieren und Synthetisieren

Wenn Kinder segmentweise lesen, rekodieren sie phonologisch. Folglich übertragen sie die schriftlichen Symbole in eine lautsprachliche Struktur und fügen Einheiten artikulatorisch zusammen. Das Ziel des Synthetisierens ist die Übersetzung einzelner Grapheme und das Zusammenschließen derer. Parallel dazu bauen die Kinder ein orthographisches Lexikon auf. Leseschwache Schülerinnen und Schüler können zwar die einzelnen Buchstaben richtig benennen, allerdings schaffen sie es nicht einzelne Laute miteinander adäquat zu verbinden und sich ihre Aussprache selbst zu erschließen (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Damit sie dies beherrschen können, müssen sie eine Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz erlangt haben. Besonders leseschwachen Kindern fällt diese Einsicht schwer und sie brauchen dafür Zeit über das erste Schuljahr hinaus (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Besondere Probleme verursachen Wörter mit Konsonantenclustern am Wortanfang wie bei <Kreis> (Scheerer-Neumann, 2015) und ähnlich klingende Laute wie <g> und <t> sowie und <p>. Dieses Phänomen kann mithilfe von Wortpaaren, die entweder eine KV- oder eine KKV-Verbindung vorweisen (<Reis> - <Preis>, <rot> - <Brot> oder <Hut> - <Hund>), leicht überprüft werden (Scheerer-Neumann, 2006).

Probleme bei der Silbensegmentierung

Silben stellen in der alphabetischen Strategie eine funktionale Einheit dar, deren Phoneme als Ganzes artikuliert werden können (Scheerer-Neumann, 2006). Die Einsicht in die Silbenstruktur eines Wortes ist unerlässlich dafür, dass mehrsilbige und morphemisch komplexe Wörter richtig erlesen werden können. Leseschwache Schülerin und Schüler zeigen keine stringente Strategie, wie sie das Lesen langer Wörter bewältigen sollen (Scheerer-Neumann, 2015). Eine fehlerhafte Silbensegmentierung zeigt sich indem Kinder Pausen an falschen Stellen setzen und Wörter innerhalb einer Silbe segmentieren. Alternativ assoziieren sie Wörter aus ihrem Lexikon, welche phonologisch ähnlich sind und die gleichen Anfangsbuchstaben vorweisen. Ein Beispiel hierfür ist das Assoziieren von „Zentner“ für <Zentimeter>.

Problematischer Erwerb des Sichtwortschatzes

Der Sichtwortschatz ist im Langzeitgedächtnis mit einer graphemischen Repräsentation gespeichert und bestehend aus bekannten Wörtern sowie Vor- und Nachsilben. Die strukturierte graphemische Repräsentation grenzt diese Speicherung im Gegensatz zum Wiedererkennen auf logographischer Basis ab. Wenn Kinder Wortteile teils erlesen und teils direkt abrufen, nutzen sie ihren Sichtwortschatz (Scheerer-Neumann, 2006). Der Erwerb des Sichtwortschatzes erfolgt innerhalb der alphabetischen Strategie über das Erlesen. Kindern mit Leseproblemen benötigten für den Aufbau eines Sichtwortschatzes deutlich mehr Zeit, als gut lesende Kinder (Scheerer-Neumann, 2015). Manche Kinder versuchen die erlesende Strategie zu vermeiden und berufen sich zu früh auf den Sichtwortschatz, obwohl ihre inneren Repräsentationen noch nicht ausreichen. So werden beispielsweise <ein>, <eine> und <einer> verwechselt, wenn das Morphem <ein> erkannt wurde (Scheerer-Neumann, 2006).

Mangelnde Lesegeschwindigkeit und Automatisierung

Die Lesegeschwindigkeit ist eine wichtige Komponente, um textbasierte Medien zeitökonomisch zu nutzen und gilt als Voraussetzung für Textverstehensleistungen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2016). Leseschwache Kinder benötigen grundsätzlich mehr Zeit als gute Leserinnen und Leser um sowohl bekannte, unbekannte also auch Pseudowörter zu lesen (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Zudem ist ihr Lesen sehr fehleranfällig und Selbstkorrekturen finden nur selten statt. Wenn das Lesen automatisiert ist, erhöht sich die Lesegeschwindigkeit durch das Wiedererkennen des Sichtwortschatzes und der Fokus kann auf den Inhalt gelegt werden (Scheerer-Neumann, 2006). In der Lesegeschwindigkeit manifestieren sich Probleme im Dekodieren und dem Sichtwortlesen. Damit leseschwache Kinder eine angemessene Lesegeschwindigkeit entwickeln können, benötigen sie Sicherheit auf den hierarchisch niedrigeren Dekodierprozessen und eine Förderung, in der sie mit einem Lesepartner laut vorlesen.

3.2 Handhabung der Förderbausteine von LEVUMI

Der Stellenwert eines erfolgreichen Leseerwerbs ist unumstritten hoch. Dies spiegelt sich u.a. darin wieder, dass auf dem Markt bereits unzählige kostenlose und kostenpflichtige Materialien, Trainingsprogramme und Lernsoftware existieren. Allerdings weisen sie eine sehr unterschiedliche Qualität auf und ihre Förderziele sowie Intentionen sind häufig nicht direkt erkennbar. Praktikerinnen und Praktiker haben die Schwierigkeit, gutes und passendes Material für die eigenen Schülerinnen und Schüler zu finden. Dafür müssen vorhandene Materialien zunächst gesichtet, dann nach linguistischen und didaktischen Ansprüchen analysiert und anschließend für die eigene Situation angepasst werden. Diese Schritte sind für eine individuelle Förderung unumgänglich und stellen an Lehrkräfte hohe Anforderungen. Ungeeignetes Material kann Schülerinnen und Schüler schnell überfordern und demotivieren (Diehl, 2014). Eine Überforderung kann zudem negative Einstellungen gegenüber dem Lesen entstehen lassen, die langanhaltend den Leseerwerb nachteilig beeinflussen kann (Schabmann & Kabicher, 2007).

Die Förderbausteine von LEVUMI zeigen Lehrkräften transparent, welche Ansprüche hinter Übungsaufgaben stehen und zu welchen Förderzielen sie passen. Sie erläutern einerseits unterschiedliche Entwicklungsbereiche, die im Leseanfangsunterricht wichtig sind und spezifische Förderung bedürfen. Andererseits werden aus den Entwicklungsbereichen zentrale Erkenntnisse abgeleitet. Abschließend werden typische Aufgabenstellungen exemplarisch aus dem Schulalltag vorgestellt und analysiert. Die Abbildung 1 zeigt die sechs Förderbausteine und ihre Entwicklungsbereiche im Überblick.



Abbildung 1 Förderbausteine und Entwicklungsbereiche von LEVUMI

Es ist noch anzumerken, dass die Förderbausteine und die Arbeitsblätter von LEVUMI kein umfassendes Förderkonzept darstellen, welches von Anfang bis Ende durchgeführt werden kann. Das zentrale Ziel des Lehrerhandbuchs LEVUMI besteht darin, Lehrkräfte in ihrer Entscheidung und Gestaltung von Fördermaterialien zu unterstützen und bestärken.

3.3 Die einzelnen Förderbausteine

1ter Förderbaustein – Vorläuferfähigkeiten

Der Förderbaustein „Vorläuferfähigkeiten“ bezieht sich hauptsächlich auf die phonologische Bewusstheit. In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass die phonologische Bewusstheit ein wichtiger Faktor im Leselerwerb ist und Einfluss auf mögliche Schwierigkeiten nimmt (Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012; Gorecki & Landerl, 2015). Zurzeit gibt es keine einheitliche Definition dieses komplexen Begriffs, allerdings wird im Allgemeinen darunter „die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit der Klanggestalt der Sprache zuzuwenden“ (Mayer, 2013, S. 45) verstanden. Eine geläufige Unterteilung ist nach Skowronek und Marx (1989) zwischen der phonologischen Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn. Wenn Kinder sich auf Reim- und Silbenebene mit der Sprache auseinandersetzen und dies von semantischen oder sprechrhythmischen Bezügen begleitet wird, agieren sie im weiteren Sinne der phonologischen Bewusstheit. Dabei erkennen die Kinder sprachlich kleinere Einheiten innerhalb von Wörtern, finden Reime anhand von Bildmaterial oder gesprochenen Wörtern und bestimmen die Anzahl von Silben eines Wortes. Im engeren Sinne der phonologischen Bewusstheit verändern die Kinder bewusst die Sprache auf Phonemebene. Besonders die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird bereits im Vorschulalter angebahnt. Sobald die Kinder in der Grundschule mit dem alphabetischen Prinzip konfrontiert werden, erweitern sich ihre Kompetenzen um die Phonemebene (phonologische Bewusstheit im engeren Sinn). Besonders im ersten Schuljahr entwickeln die Kinder zunehmend ein besseres Gefühl für den Umgang mit Reimen, Silben und Phonemen (Kroner, Liebers, Prengel, Ritter, Christiane, Sasse, Ada & Scheerer-Neumann, 2010). Für einen erfolgreichen Erwerb der alphabetischen Strategie und der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist es somit unerlässlich, dass die Kinder ein Verständnis entwickeln, dass Wörter aus Lauten zusammengesetzt werden (Klatte, Steinbrink, Bergström & Lachmann, 2013).

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit dient keinem Selbstzweck, sondern muss stets genau an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angepasst werden (Mayer, 2013). Viele Kinder haben bereits zu Schulbeginn eine stabile phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ausgebildet und sie benötigen passende Aufgaben nur kurz. Bereits einige Wochen nach Schulbeginn können sie Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne gut bewältigt. Leseschwache Kinder hingegen benötigen in der Regel mehr Zeit für einen sicheren Umgang. Diese Kinder benötigen über die ersten Schulwochen hinweg Aufgaben, die gezielt die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn fördert. Besonders die Segmentierung mehrsilbiger und komplexer Wörter kann ihnen Probleme bereiten (Scheerer-Neumann, 2015).

Der Bildungsserver Berlin Brandenburg stellt kostenlos individuelle Lernstandsanalysen (lLeA) zur Verfügung, mit denen u.a. im Bereich Lesen die phonologische Bewusstheit in den ersten 6 Schulwochen erfasst werden kann (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2017). Es existiert jeweils ein Lehrer- und ein Schülerheft. In dem Lehrerheft wird das Konzept und die Analyseaufgaben erklärt. Es werden Übungsaufgaben bereitgestellt, deren Auswertung wertvolle Informationen über den Entwicklungsstand jedes Kindes aufzeigt. An dieser Stelle verweist LEVUMI auf die Aufgabenserien zur phonologischen Bewusstheit von lLeA, welche in dem Schülerheft Deutsch/Mathematik 1 (Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/ilea1/> S. 4-12) geordnet aufbereitet sind. Diese Aufgaben sind wissenschaftlich überprüft und ihre Intentionen werden transparent im Lehrerheft dargestellt. Zu jeder Aufgabe wird die benötigte Zeit, eine Erläuterung der Aufgabenstellung, ein Durchführungshinweis, die Auswertung sowie weiterführende pädagogische Angebote beschrieben (Lehrerheft Deutsch/Mathematik 1, S.24-33). Zur Feststellung des Lernstandes der phonologischen Bewusstheit stehen vier Aufgabentypen zur Verfügung: „Erkennen von Reimwörtern“, „Gliedern von vorgesprochenen Wörtern in Silben“, „Heraushören von gleichen Anlauten“ sowie „Heraushören von einzelnen Lauten“. Alle Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit setzen bei den Kindern noch keine Graphemkenntnisse voraus und werden ausschließlich anhand von Bildern durchgeführt.

Der Aufbau dieser vier Aufgabentypen und die Arbeit mit Bildkarten eignen sich ebenfalls zur Förderung der phonologischen Bewusstheit ohne Bezug zu Graphemen. Wenn Kinder Schwierigkeiten im Finden von Reimpaaren, in der Silbensegmentierung oder in der Identifikation von einzelnen Phonemen in Wörtern zeigen, sollten weiterführende Aufgaben bereitgestellt werden. Da an dieser Stelle des Leseerwerbs nur auf phonologischer Ebene gearbeitet wird, müssen die Niveaustufen von LEVUMI nicht berücksichtigt werden. Allerdings sollten Bilder passend zum geläufigen Wortschatz der Kinder ausgewählt werden. Da Wörter mit drei oder mehr Silben einen Stolperstein darstellen können, sollten sie reflektiert eingesetzt werden. Im Internet stehen viele kostenlose Piktogramme zur Verfügung, sodass bei Bedarf leicht eigenes Übungsmaterial erstellt werden kann. Im Lehrerheft von ILeA werden zudem weiterführende pädagogische Angebote genannt, die im Unterricht leicht umgesetzt werden können. Beispielsweise wird das Silbenklatschen, das Sortieren von Bildkarten nach Silbenanzahl und bekannte Kinderspielvarianten wie „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit /a/ an“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2017).

Zentrale Erkenntnisse:

- Kindliche Einsicht: Wörter bestehen aus einzelnen Lauten und können in diese segmentiert werden.
- Die phonologische Bewusstheit jedes Kindes sollte zum Schuleingang erhoben werden.
- Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit hilft nicht generell allen Kindern.
- Die Segmentierung mehrsilbiger und komplexer Wörter stellen eine große Hürde dar.
- Eine Förderung zur phonologischen Bewusstheit wird hauptsächlich mit Bildmaterial und verbal durchgeführt.

2ter Förderbaustein – Buchstaben-Lautbeziehung

Im Vordergrund des 2ten Förderbausteins steht die „Buchstaben-Lautbeziehung“ bzw. die Graphem-Phonem-Korrespondenz. In Deutschland wird in fast allen Erstleselehrgängen die analytisch-synthetische Methode verwendet (Valtin, 2006). Dabei werden die Schülerinnen und Schüler direkt zu Schulbeginn zur Struktur unserer Alphabetschrift hingeführt. Die Kinder lernen zum einen, dass einzelne Buchstaben (Grapheme) und Buchstabenkombinationen bestimmte Laute (Phoneme) repräsentieren und umgekehrt. Zum anderen lernen sie, dass alle Wörter sinnvoll durchgliedert werden können und bestimmte Lautkombinationen häufiger vorkommen als anderen. Die Kinder setzen sich auf vielfältige Zugangsweisen mit den Schriftzeichen auseinander (Phonemanalyse). Es sollten optische, akustische und taktil-kinästhetische Zugänge ermöglicht werden (Mayer, 2013). Dieser Prozess ist für Kinder kognitiv sehr anspruchsvoll und bedarf viel Übung. Ziel dieses Entwicklungsbereichs ist eine sichere und automatisierte Buchstabenidentifikation, -benennung und -kodierung. Es ist wichtig, dass zur Einführung neuer Buchstaben eine systematische Analyse erfolgt. Im Anschluss an die Analyse kann die graphomotorische Erarbeitung und das Erlesen von Wörter mit dem neuen Buchstaben erfolgen (Mayer, 2013).

Die deutsche Sprache hat eine relativ eindeutige Graphem-Phonem-Korrespondenz (Schabmann & Klingebiel, 2010). Dadurch können Kinder schon sehr früh Grapheme in Laute übersetzen. Allerdings ist es im Erstleseunterricht von sehr hoher Bedeutung, dass der Artikulationsanspruch der einzelnen Phoneme berücksichtigt wird. Vokale (a, e, i, o, u) sowie dehnbare Konsonanten (m, r, s, n, f, l) sind für Leseanfänger einfacher zu synthetisieren als beispielsweise plosive Laute (p, t, k, b, d, g). Eine weitere Besonderheit stellen spielbildliche Grapheme (vs. <d>, <p> vs. <q>) und auditiv ähnliche Phoneme (/d/ vs. /t/, /k/ vs. /t/, /m/ vs. /n/) dar. Viele Kinder zeigen zu Beginn des Leseerwerbs Schwierigkeiten in der Diskriminierung. Diese Schwierigkeiten legen sich i.d.R. mit zunehmender Einsicht in die Orthographie und das Regelwissen. Bei leseschwachen Kindern können diese Probleme langanhaltender sein und bedürfen besonderer Förderung (Scheerer-Neumann, 2015). Für den Anfangsunterricht ist es generell wichtig, dass Kindern vielfältige Verknüpfungen mit den Einträgen im phonologischen Lexikon geschaffen werden. Neben visuellen Aufgaben (z.B. Nachmalen oder Markieren des neu gelernten Buchstaben) müssen lautsprachliche Aktivitäten eingefordert werden (Mayer, 2016). Zudem müssen die Kinder die Relevanz der Raumlage verinnerlichen (Scheerer-Neumann, 2015). Kindergartenkinder werden i.d.R. bei spontan erworbenen Schriftsprachkenntnissen nicht auf die Bedeutung der Raumlage von Buchstaben hingewiesen. Zu Beginn der Grundschulzeit müssen sie die Erkenntnis

erlagen, dass einige Buchstaben abhängig von ihrer Lage ihre Bedeutung verändern können. Im Deutschen sind die meisten Buchstaben eindeutig und können auch ohne bestimmte Lage richtig einem Phonem zugeordnet werden. Ausnahmen stellen neben spiegelbildlichen Buchstaben auch Großbuchstaben (z.B. <s> vs. <S>) dar.

Die systematische Phonemanalyse sollte mit dem isolierten Laut beginnen. Dabei wird der Laut den Kindern möglichst hochfrequent präsentiert (z.B. in Form einer Geschichte) und die Kinder verbalisieren ihn unbewusst möglichst oft (Mayer, 2013). In einem nächsten Schritt üben die Kinder herauszuhören, in welchem Wort der isolierte Laut als Anfangslaut fungiert. Sinnvoll ist es, spiegelbildliche Grapheme und ähnliche Phoneme zunächst einzeln in Einheiten zu thematisieren, damit eine gewisse Sicherheit im Umgang angebahnt ist (Risel, 1997; Schwenk, 1994). Wenn diese Grapheme gemeinsam geübt werden, kann es zu einer Ähnlichkeitshemmung kommen und sie werden nicht als unterschiedliche Grapheme abgespeichert. Am anspruchsvollsten sind Aufgaben zur Lautlokalisierung in der Mitte oder am Ende eines Wortes. Zu Erinnerung: Die Kinder sollten im Unterricht möglichst häufig dazu angeregt werden, neben schriftlichen Arbeiten die Laute ebenfalls zu benennen und auszusprechen.

Zentrale Erkenntnisse:

- Kindliche Einsicht: Buchstaben können Lauten und Laute können Buchstaben zugeordnet werden.
- Kinder brauchen vielfältige Einträge zu einzelnen Graphemen (optisch, akustisch, taktil-kinästhetisch).
- Neu eingeführte Grapheme müssen hochfrequent und zunächst isoliert eingeführt werden.
- Auditiv ähnliche Phoneme und spiegelbildliche Grapheme benötigen besondere Aufmerksamkeit.

Übungsaufgaben

1) Anlaute finden

In dieser Aufgabe müssen die Kinder den Anfangslaut des abgebildeten Gegenstands richtig identifizieren und das passende Graphem einkreisen. Dafür können sie entweder das Bild eigenständig benennen oder es wird ihnen vorgesagt. Die Kinder sollten das Wort laut oder halblaut wiederholen und genau hinhören. Voraussetzung für diese Aufgabe ist, dass die Kinder mindestens die Grapheme der Anfangslaute kennen.

Diese Übung kann früh innerhalb der systematischen Buchstabenanalyse eingesetzt werden. Im Fokus stehen einzelne Grapheme. Der Umfang der Aufgabe kann leicht variiert werden. Durch Weg- oder Hinzunahme von Ablenkern wird der Schwierigkeitsgrad innerhalb einer Niveaustufe verändert. Ebenso können Arbeitsblätter mit individuellen Schwerpunkten entworfen werden. Beispielsweise können Bilder zu einem Thema ausgewählt werden, um bereits semantische Einträge im mentalen Lexikon anzubahnen. Alternativ können hochfrequent Wörter zu einem aktuell eingeführten Laut verwendet werden. Dieses Aufgabenformat kann bereits auf Niveaustufe N0 eingesetzt werden. Es trainiert die Buchstabenkenntnis, die explizit mit dem LEVUMI Buchstabentest überprüft werden kann. Besonders in niedrigeren Niveaustufen sollte darauf geachtet werden, dass die verwendeten Wörter eine Konsonanten-Vokal (KVK) Verbindung haben, damit der Anfangslaut und nicht das zweite Phonem identifiziert wird. Das Beispiel in Abbildung 2 verwendet die Buchstaben der Niveaustufe N0.

Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.

	M	L	E	M
	L	E	O	A

Abbildung 2 Förderbaustein 2 - Anfangslaut finden – N0

2) Buchstabengitter

Das Buchstabengitter zeigt eine lückenhafte Graphemfolge eines Zielwortes. Diese Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf einzelne Phoneme innerhalb ganzer Wörter. Die Kinder müssen zunächst das Zielwort benennen und anschließend den fehlenden Laut lokalisieren. Die Kinder sollten bei dieser Aufgabe ebenfalls angehalten werden, sich das Wort eigenständig laut und deutlich vorzusprechen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Kinder das gesamte Zielwort in die einzelnen Phoneme segmentieren müssen. Diese Segmentierung müssen sie im Arbeitsgedächtnis zwischen speichern und danach mit den vergebenen Graphemen abgleichen. Für diesen Schritt muss jedes einzelne Phonem einem Graphem kodiert werden. Final muss das fehlende Phonem ausfindig gemacht werden und das passende Graphem eingefügt werden.

Dieser Aufgabentyp sollte erst eingesetzt werden, wenn die Identifizierung eines Anfangslaut gut funktioniert. Der Schwierigkeitsgrad wird neben der verwendeten Graphemfolge durch die Länge des Wortes beeinflusst. Je länger das Wort ist, desto mehr Phoneme müssen segmentiert und verarbeitet werden. Sobald Kinder einfache Wörter erlesen können, kann dieses Format genutzt werden. Somit lässt sich eine Bearbeitung bereits mit Wörter der Niveaustufe N0 ermöglichen. Das Beispiel aus Abbildung 3 ist aus Wörtern der Niveaustufe N2a konstruiert. Dieses Aufgabenformat eignet sich ebenfalls zum Einsatz auf höheren Niveaustufen, um die Analyse von komplexeren Wörter zu üben. In höheren Niveaustufen können auch mehrere Lücken in das Wort eingebaut werden.

Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.

	A	m	e	i	s	
	D	a	u		e	n

Abbildung 3 Förderbaustein 2 - Buchstabengitter - N2a

3ter Förderbaustein - Richtiges Lesen

Der 3te Förderbaustein „Richtiges Lesen“ fokussiert das phonologische Rekodieren bzw. die Lesesyntese. In dieser indirekten Lesestrategie müssen die Kinder einzelne Phoneme zu ganzen Wörtern verbinden und sie koartikulatorisch verschmelzen. Aufgrund der eindeutigen Graphem-Phonem-Korrespondenz des Deutschen wird das phonologische Rekodieren stark erleichtert und Kinder können früh unbekannte Wörter indirekt erlesen (Schabmann & Klingebiel, 2010). Einzelstehend ist das phonologische Rekodieren ist weder effektiv noch hinreichend, allerdings unumgänglich für einen erfolgreichen Leseerwerb. Das phonologische Lesen schafft die Basis für das direkte Wortlesen und ist essentiell für das Leseverständnis (Knoepke, Richter, Isberner, Naumann & Neeb, 2014). Nur durch wiederholtes phonologisches Rekodieren können weiterführende Leseprozesse automatisiert werden. Der Vorgang des Rekodierens benötigt die Planung der Aussprache eines Lautes gemeinsam mit der Artikulation des vorangegangenen Phonems (Mayer, 2016). Besonders schwierigere Wörter beanspruchen das Arbeitsgedächtnis bei der Synthese stark. Neben dem Artikulationsanspruch der einzelnen Phoneme (vgl. Förderbaustein 2) beeinflussen die Wortstrukturen den Schwierigkeitsgrad im Erlesen. Wort- und Silbenstrukturen mit der Phonemfolge Konsonant-Vokal-Konsonant (KVK) sind leichter zu erlesen als Konsonantencluster (KKV) (Dummer-Smoch & Hackethal, 2011). Zudem stellen mehrsilbige Wörter eine große Hürde dar (Scheerer-Neumann, 2015). Beim Erlernen des phonologischen Rekodierens sollte zunächst auf plosive Laute verzichtet werden, da diese nicht gedehnt gesprochen werden können.

Wenn Kinder Schwierigkeiten mit dem Prinzip des phonologischen Rekodierens haben, können langanhaltende Probleme bis hin in die Sekundarstufe entstehen (Landerl & Wimmer, 2008). Unbeachtete Schwierigkeiten wirken sich sowohl auf die Lesegeschwindigkeit als auch auf das Leseverständnis negativ aus. Leseschwachen Kindern bereitet besonders die koartikulatorische Verschmelzung Probleme und sie nennen nur einzelne Laute nacheinander. Überforderte Kinder können in eine logographemische Ganzwortmethode ausweichen. Dann erraten sie die Wörter mithilfe der Gestalt und dem Kontext (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Besonders bei einem noch geringen Fibelwortschatz kann diese Strategie durchaus Erfolg bringen (Scheerer-Neumann, 2015). Ein weiteres Phänomen zeigt sich darin, wenn Kinder das Prinzip des Rekodierens zwar verstanden haben, es aber zu viel Kapazität in Anspruch nimmt. Dann rekodieren sie Sätze und Texte vollständig und können den Inhalt des Gelesenen nicht wiedergeben (Mayer, 2013).

Im Anfangsunterricht muss leseschwachen Kindern die alphabetische Strategie systematisch und schnell vermittelt werden. Probleme im Rekodieren müssen bereits in der ersten Klasse erkannt und überwunden

werden. Der Lernprozess des Rekodierens nimmt viel Zeit in Anspruch, sodass das Arbeitsgedächtnis und leseschwachen Kindern selbst schnell überfordert werden können. Um dies zu vermeiden sollten zunächst Aufgaben auf Silben- und Wortebene mit KVK-Verbindungen anstatt Aufgaben auf Satz- und Textebene geübt werden (Mayer, 2016). Diese Komplexität findet sich im Kieler Leseaufbau und in den Niveaustufen von LEVUMI wieder. Leichtere Phoneme und maximal zweisilbige Wörter mit KVK-Verbindungen werden auf den niedrigeren Niveaustufen berücksichtigt und schwierigere erst mit zunehmender Lesefähigkeit. Zudem kann mit Pseudowörtern gearbeitet werden, wenn die Kinder kompensatorisch raten (Scheerer-Neumann, 2015). Beim Erlesen von Pseudowörtern können sie nicht auf ihr mentales Lexikon zurückgreifen und sind gezwungen phonologisch zu lesen. Grundsätzlich sollten viele Übungen in den Unterricht integriert werden, in denen die Kinder leichte und offene Silben systematisch erlesen.

Neben der Lesesyntese müssen Kinder das Prinzip der Silbensegmentierung auf die geschriebene Sprache übertragen und weiterentwickeln. Die Silbe ist ein zentraler Bestandteil der alphabetischen Strategie und Grundlage für die orthographische Strategie (Scheerer-Neumann, 2015). Die Silbensegmentierung hilft den Kindern längere Wörter sowohl schneller und als auch genauer zu lesen (Tacke, 2005; Wentink, 1997). Die Silbe als Verarbeitungseinheit sollte mit allen Kindern auf vielfältige Art und Weise thematisiert und im Leseerwerb kontinuierlich eingesetzt werden. Dabei kann die Silbengliederung implizit oder explizit erworben werden. Im Kern der expliziten Vermittlung steht die Einsicht, dass (fast) jede Silbe einen als Silbenkern einen Vokal enthalten muss (Scheerer-Neumann, 2015). Spezielle Aufgaben zur Silbensegmentierung und –synthese sollten daher fester Bestandteil des Erstleseunterrichts sein. Übungen zum Umgang mit Silben sind vielfältig. Wörter können von Beginn an in ihre Silben unterteilt werden. Außerdem können einzelne Silben synthetisiert oder extrahiert werden.

Zentrale Erkenntnisse:

- Phonologisches Rekodieren ist alleine nicht hinreichend, aber zwingend notwendig für einen erfolgreichen Leseerwerb.
- Wiederholtes phonologisches Rekodieren bahnt automatisiertes Lesen an.
- Mehrsilbige und schwierige Wörter beanspruchen besonders viel Kapazität.
- Artikulationsanspruch einzelner Phoneme und die Wortstrukturen beeinflussen den Schwierigkeitsgrad
- Ausweichstrategien müssen im ersten Schuljahr erkannt und überwunden werden.
- Übungen auf Silben- und Wortebene sollten vornehmlich genutzt werden.
- Alle Kinder müssen Wörter sicher in Silben segmentieren können.

Übungsaufgaben:

1) Buchstaben verbinden

Die Aufgabe „Buchstaben verbinden“ zeigt die einzelnen Buchstaben des Zielworts in einer untypischen Anordnung. Zur Unterstützung kann das Zielwort ebenfalls als Bild abgebildet. Die Kinder müssen zunächst das Zielwort als Ganzes laut aussprechen. Eine Anleitung zum gedehnten Sprechen ist an dieser Stelle sinnvoll, damit die Kinder die einzelnen Phoneme leichter identifizieren können. Im zweiten Schritt müssen die Kinder die gehörten Phoneme der Reihenfolge nach verbinden. Daran anknüpfend sollten die verbundenen Grapheme als Eigenkontrolle phonologisch erlesen werden. Es muss darauf geachtet werden, dass die Kinder nicht einfach nur das Lösungswort wiederholen, sondern tatsächlich ihre markierte Buchstabenreihenfolge synthetisieren. Der erste Aufgabenteil zielt auf die richtige Zuordnung von Phonem zu Graphem (Förderbaustein 2) und der zweite auf das phonologische Erlesen. Die Abbildung 4 zeigt ein Beispiel mit Wörtern der Niveaustufe N1.

Sprich das Wort langsam und deutlich.

Verbinde die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge.

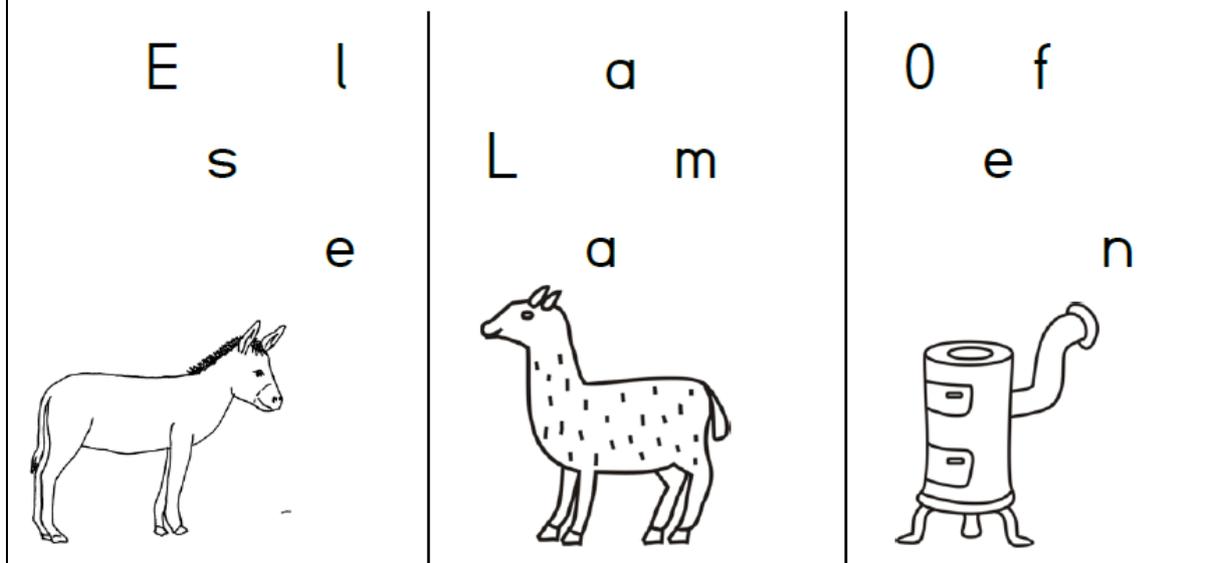


Abbildung 4 Förderbaustein 3 - Buchstaben verbinden - N1

Wird das unterstützende Bild weggelassen, ist den Kindern das Zielwort zunächst unbekannt und der Schwierigkeitsgrad wird enorm gesteigert. Zudem fällt die Übungseinheit aus dem Förderbaustein 2 weg. Die Kinder müssen dann die einzelnen Grapheme systematisch synthetisieren, um ein mögliches Wort bilden zu können. Diese Aufgabe ist bereits mit einfachen Wörtern sehr anspruchsvoll, da zahlreiche (Pseudo)Wörter produziert werden können. Ein try&error-Vorgehen kann mühselig und lang sein. Allerdings ist der Übungseffekt hoch, wenn Kinder mehrere Anläufe benötigen, um ein reales Wort zu bilden. Jedes laute Zusammenschleifen von Buchstaben trainiert das phonologische Rekodieren. Es ist wichtig, dass Kinder bei dieser Aufgabe rechtzeitig Unterstützung erhalten. Sonst demotiviert diese Aufgabe schnell. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der Niveaustufe N2b ohne Bildunterstützung. Dieses Aufgabenformat kann mit Bildunterstützung schon ab Niveaustufe N1 eingesetzt werden. Für besonders leseschwache Kinder, die sich auf Niveaustufe N0 befinden, sollte zunächst auf diese Aufgabe verzichtet werden. Sie müssen zunächst die Raumlage der Buchstaben festigen und sich auf das Rekodieren normaler angeordneter Wörter konzentrieren. Ohne Bildunterstützung sollten die Kinder allerdings bereits eine gewisse Sicherheit im phonologischen Rekodieren erreicht haben. Wenn sich die Kinder noch zu sehr auf das technische Zusammenschleifen konzentrieren müssen, können sie keine Kapazitäten für die Beurteilung und weitere Prozesse aufbringen.

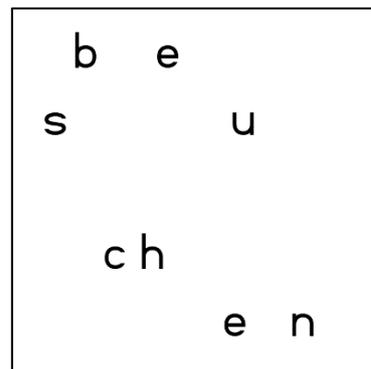


Abbildung 5 Förderbaustein 3 - Buchstaben verbinden - N2b

2) Purzelsilben

Die Aufgabe „Purzelsilben“ stellt eine Abwandlung der Aufgabe „Buchstaben verbinden“ da. Dabei werden den Kindern Silben als optische Einheit präsentiert. Diese müssen in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Die Kinder wissen dabei nicht, wie das Zielwort lautet. Es wird keine Bildunterstützung geboten, weil die Silbenstruktur bereits eine Hilfestellung darstellt. Eine Bildunterstützung könnte allerdings zum Verdeutlichen der Aufgabenstellung genutzt werden. Durch die silbenrichtige Trennung der Wörter nehmen die Kinder unterbewusst die Silbensegmentierung und orthographische Regeln wahr. Diese Aufgabenstellung gibt mehr Struktur der Wörter vor und erleichtert somit das Finden der Reihenfolge.

Durch die zufällige Anordnung der Silben kann die Schwierigkeit unterschiedlich ausfallen. I.d.R. fällt es den Kindern einfacher die Anfangssilbe zu finden, wenn sie links oben positioniert ist. Die Abbildung 6 zeigt ein Beispiel, indem die Anordnung der natürlichen Leserichtung relativ ähnlich ist. Somit ist der Schwierigkeitsgrad für das Buchstabenmaterial der Niveaustufe N4 in diesem Beispiel gering. Je mehr die Anordnung der natürlichen Leserichtung entspricht, desto leichter ist das Finden der Reihenfolge. Diese Übung kann wie „Buchstaben verbinden“ ab Niveaustufe N1 genutzt werden. Als Voraussetzung sollten die Kinder bereits einzelne Silben sicher lesen können. Besonders eignet sich diese Übung für das Erlesen längerer Wörter auf Niveaustufe N4. Für zweisilbige Wörter der Niveaustufe N0-N3 bietet sich ebenfalls eine tabellarische bzw. vertikale Anordnung an.

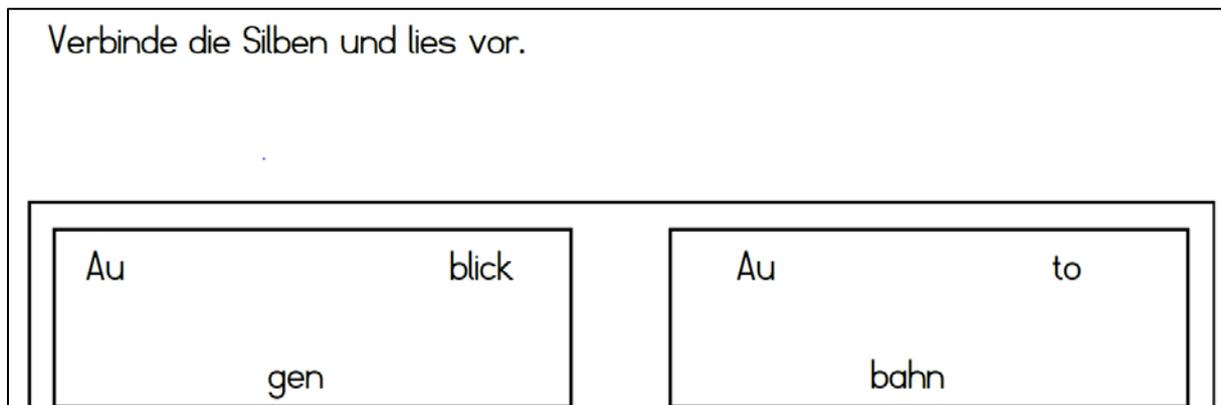


Abbildung 6 Förderbaustein 3 - Purzelsilben - N4

3) Silbenbögen malen

Die Aufgabe „Silbenbögen malen“ fordert, dass geschriebene Wörter in ihre einzelnen Silben unterteilt werden. Die Kinder können die Segmentierung entweder mental durchführen oder parallel begleitend sprechen. Wichtig ist, dass das Einzeichnen der Silbenbögen deutlich ist. Das Malen der Silbenbögen sollte den Kindern zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt sein. Es muss ihnen nun verdeutlicht werden, dass es entscheidend ist, zwischen welchen Buchstaben die Bögen enden. Diese Übung muss nicht immer mittels eines expliziten Aufgabenblattes stattfinden. Es kann als weiterführende Aufgabe zu fast jedem geschriebenen Wort genutzt werden. Zudem sollte das Einzeichnen als Hilfestrategie beim Erlesen von Wörtern genutzt werden. Einzelne Silben zu erlesen ist einfacher als ganze Wörter.

Das Einzeichnen von Silbenbögen ist mit Wortmaterial aller Niveaustufen möglich und sollte ebenfalls direkt von Beginn an als Lesestrategie genutzt werden. Unterschiedliche Schwierigkeiten entstehen vor allem durch die Silbenstruktur. Offene Silben sind leichter zu erkennen als geschlossene. Offene Silben enden mit einem Vokal und geschlossene mit einem Konsonanten. In den Niveaustufen N0-N3a wird bei LEVUMI ausschließlich mit offenen Silben gearbeitet. Vereinzelt finden sich geschlossene Silben auf den höheren Niveaustufen. Wenn die Kinder in der orthographischen Strategie agieren, müssen die besonderen Regeln zur Worttrennung besprochen werden. Dazu gehört u.a. die erlaubte Trennung von <st> und mehrerer Konsonanten im inneren eines Wortes sowie das Nichttrennen von <ch>, <ck> und <sch>. Die Abbildung 6 zeigt zweisilbige Wörter mit offenen Silben am Anfang der Niveaustufe N2a.

Lies und male Silbenbögen.

Ei mer

Feile

Hafer

Hosen

Laune

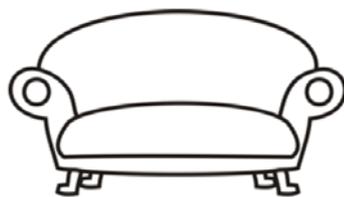
Abbildung 7 Förderbaustein 3 - Silbenbögen malen - N2a

4) Anfangsilbe finden

Die Aufgabe „Anfangsilbe finden“ ist der Aufgabe „Buchstaben verbinden“ mit Bildunterstützung sehr ähnlich. Den Kindern wird das Zielwort als Bild präsentiert und sie müssen die erste Silbe richtig identifizieren. Dafür sollten sie sich das Zielwort zunächst laut oder halblaut vorsprechen und anschließend die zur Auswahl stehenden Silben phonologisch erlesen. Anschließend müssen sie die synthetisierten Silben mit dem Klangbild des Zielworts abgleichen und eine Entscheidung fällen. Abbildung 6 zeigt drei mögliche Anfangsilben für ein Wort der Niveaustufe N1.

Der Anspruch an das Arbeitsgedächtnis ist bei dieser Aufgabe niedriger als bei der Aufgabe „Buchstaben verbinden“. Die Kinder müssen hierbei nur einen Teil der gesamten Phonemreihenfolge des Zielworts mental zwischenspeichern und nicht das vollständige Wort. Somit sollten solche Aufgaben vor Aufgaben mit dem gesamten Wort genutzt werden. Dieses Format eignet sich zum Einsatz ab Niveaustufe N0 und kann immer wieder auf höheren Niveaustufen eingesetzt werden, um die Sicherheit im phonologischen Rekodieren zu stärken. Der Übungseffekt wird erhöht, wenn die Kinder möglichst häufig alle Anfangsilben laut vorlesen und nicht ihre Entscheidung durch das leise Lesen fällen.

Kreuze die richtige Silbe an.



- So
- Sa
- Su

Abbildung 8 Förderbaustein 3 - Anfangsilbe finden - N1

5) Silben verbinden

Die Aufgabe „Silben verbinden“ ist eine relativ mechanische Aufgabe. Allerdings ist sie von unschätzbarem Wert für die Ausbildung des phonologischen Rekodierens und sollte in jedem Leseerwerb seinen Platz finden. Die Kinder müssen im Beispiel von Abbildung 7 einzelne Silben artikulatorisch miteinander verbinden. Dadurch wird die ganzheitliche Verarbeitung größerer schriftsprachlicher Einheiten angeregt und legt einen elementaren Grundstein für den Förderbaustein 4 „Wörter kennen und erkennen“. Dabei spielt weder die Bedeutung der einzelnen (Pseudo)Wörter noch ein Kontext eine Rolle. Die Kinder erfahren systematisch, wie Wörter aufgebaut werden und wie sie erlesen werden können. Diese Aufgabe zeigt zudem, wie das phonologische Rekodieren kleinschrittig und strukturiert aufbereitet werden kann.

Dieses Aufgabenformat kann eingesetzt werden, sobald die Strategie des Rekodierens eingeführt wurde. Besonders leseschwache Kinder sollten zu Beginn des Leseerwerbs auf Silben- und Wortebene arbeiten, damit der Kontext und weitere Strukturen sie nicht zusätzlich beanspruchen. Der Schwierigkeitsgrad wird hier ebenfalls über die verwendeten Grapheme und die Wortstrukturen variiert. Zudem muss nicht nur mit Silben gearbeitet werden. Es können ebenfalls einzelne Buchstaben miteinander systematisch verbunden werden, wie es der Kieler Leseaufbau mit dem Silbenteppich zeigt (Dummer-Smoch & Hackethal, 2011). Der linguistische Gehalt lässt sich leicht an alle Niveaustufen von LEVUMI anpassen. Somit kann dieses Aufgabenformat von N0 bis N4 eingesetzt werden. Sobald die Kinder das Prinzip des phonologischen Rekodierens sicher anwenden, sollten allerdings Übungen mit inhaltlichem Zusammenhang bevorzugt werden.

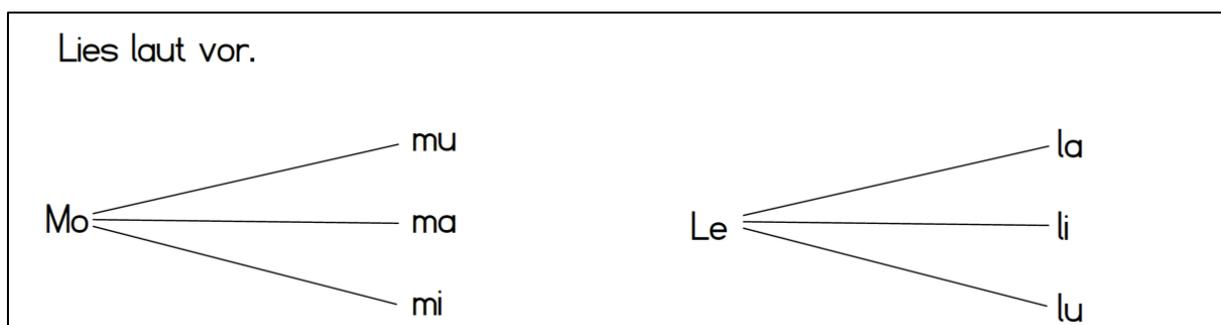


Abbildung 9 Förderbaustein 3 - Silben verbinden - N0

6) Wörterberge

„Wörterberge“ sind mehrsilbige Wörter, die Silbe für Silbe aufgebaut werden. Die Kinder sollten angewiesen werden von oben nach unten Zeile für Zeile laut zu lesen. Dadurch wird den Kindern verdeutlicht, dass auch sehr lange Wörter durch einzelne Silben strukturiert sind. Implizit kann mit dieser Aufgabe eine Lesestrategie für mehrsilbige Wörter erkannt werden. Die Kinder erleben, dass sie komplizierte Wörter leichter erlesen können, wenn diese sinnvoll gegliedert werden. Zusätzlich kann bei den Kindern hinterfragt werden, wie die Wörter unterteilt wurden. So wird ihre Aufmerksamkeit explizit auf die Silbensegmentierung gelenkt. Die „Wörterberge“ müssen nicht nur nach hinten hin verlängert werden. Es können auch weitere Vorsilben oder Morpheme hinzukommen sowie ein Mix aus beidem. Ein Beispiel dafür wäre <Rad>, <Fahrrad>, <Fahrradhelm>.

Innerhalb der Niveaustufen N0 bis N3 von LEVUMI werden nur kurze Wörter verwendet. Die Anzahl der Stufen der Wörterberge ist zwar flexibel, aber drei oder mehr sollten enthalten sein. Erst ab Niveaustufe N4 werden Wörter mit drei oder mehr Silben genutzt. Das Beispiel aus Abbildung 8 zeigt den Aufbau von zwei fünfsilbigen Wörtern. Das Erlesen langer und komplexer Wörter benötigt einige Vorerfahrung im Leseerwerb und überfordert häufig leseschwache Schülerinnen und Schüler. Folglich sollte dieses Aufgabenformat vorrangig für erfahrenere Leserinnen und Leser genutzt werden und es empfiehlt sich die Struktur der Aufgabe zur kindlichen Einsicht in die Silbenstruktur zu nutzen.

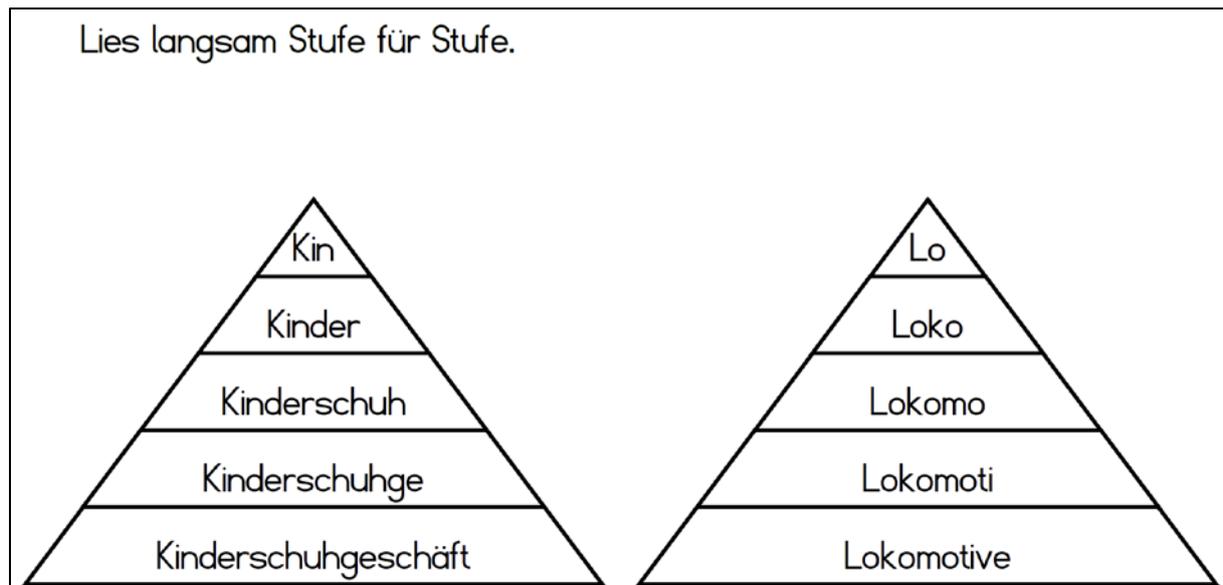


Abbildung 10 Förderbaustein 3 - Wörterberge - N4

4ter Förderbaustein – Wörter kennen und erkennen

Der 4te Förderbaustein „Wörter kennen und erkennen“ thematisiert die automatisierte Worterkennung. Vielen Kindern gelingt es auf natürliche Weise durch häufiges Lesen Silben und Wörter zu automatisieren und somit ihre Lesegeschwindigkeit zu steigern. Automatisieren bedeutet, dass Wörter und kleinere Einheiten im mentalen Lexikon abgespeichert sind und im Ganzen wiedererkannt werden (Cunningham & Stanovich, 1990). Wenn Wörter automatisiert erlesen werden, wenden die Kinder die direkte Lesestrategie an. Das Wortmaterial muss dann nicht mehr phonologisch rekodiert werden. Das Arbeitsgedächtnis wird dadurch stark entlastet. Durch die Automatisierung kann mehr Kapazität für das Leseverstehen bereitgestellt werden (Perfetti, 1985). Grundsätzlich sollte mit einem automatisierenden Training erst begonnen werden, wenn die Kinder das phonologische Rekodieren bereits beherrschen. Bei einer zu frühen Automatisierung besteht die Gefahr, dass Kinder eine ratende Ausweichstrategie entwickeln. Häufig reichen umfangreiche Leseerfahrungen aus, um die orthografische Repräsentation im Langzeitgedächtnis zu speichern. Allerdings gibt es auch einige leseschwache Kinder, die diese Leistung nicht beiläufig entwickeln und zusätzliches Training benötigen (Ritter, 2005).

Schwierigkeiten in der automatisierten Worterkennung sind gemeinsam mit Benennungsgeschwindigkeiten von einzelnen Lauten ein Hauptproblem leseschwacher Kinder. Studien von Klicpera et al. (2010) untersuchen die Entwicklungen der Worterkennung. Leseschwache Kinder merken sich schon einige Wochen nach Schulstart weniger Buchstaben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Außerdem ist es für sie schwieriger bereits gelesene Wörter erneut zu erlesen. Selbst wenn bekannte Wörter richtig gelesen werden können, ist dies deutlich langsamer als bei gut lesenden Kindern. Darüber hinaus erreichen sie auch nach mehrmaligem Üben nicht die gleiche Worterkennungsgeschwindigkeit wie gut lesende Kinder beim ersten Lesen. Dieser Rückstand in der Leseentwicklung bleibt in der weiteren Leseentwicklung bestehen und wird i.d.R. nicht vollständig aufgeholt. Somit liegt es nahe eine gezielte Förderung im Unterricht vorzunehmen, um die automatisierte Worterkennung zu steigern. Mögliche Rückstände sollten also im präventiven Sinne durch gezielte Übungen aufgefangen und vermieden werden. Wenn Kinder phonologisch rekodieren können, aber Probleme in der Automatisierung haben, äußert sich dies meist durch ein korrektes, aber sehr langsames Lesen. Diese Kinder benötigen deutlich mehr Begegnungen mit dem häufig vorkommendem Wortmaterial, um es zu abstrahieren.

Mayer (2016) fasst zusammen, dass es für die Praxis zurzeit noch keine effektiven Trainings gibt, die die automatische Worterkennung fokussieren und gleichzeitig einen generellen Anstieg der Lesegeschwindigkeit hervorrufen. Studien zeigen allerdings, dass Interventionen im Unterricht eine sichere Worterkennung von geübten Wörtern und Texten hervorrufen können (Hölz, 2015; Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). Auch wenn diese Effekte meist wortspezifisch sind, kann das systematische wiederholte Lesen die Leseflüssigkeit

steigern (Müller, Križan, Hecht, Richter & Ennemoser, 2013). Grundsätzlich hilft es Kindern nicht, unsystematisch viel zu lesen. Es müssen häufig vorkommende Graphemfolgen und Wörter systematisch geübt werden. Systematisch bedeutet an dieser Stelle, dass die Kinder unterschiedliche Analyse- und Syntheseübungen (auch Aufgabenstellungen aus Förderbaustein 2 und 3) mit gleichem Wortmaterial hochfrequent absolvieren. Durch diese vielfältige Konfrontation können die Kinder eine orthographische Repräsentation qualitativ hochwertig ausbilden und das Wortmaterial in anderen Kontexten ganzheitlich verarbeiten (Mayer, 2013). Die Kinder müssen zudem motiviert werden, sich häufiger mit demselben Wortmaterial zu beschäftigen. Grundsätzlich wird zwischen Übungen auf Silben-, Graphem-, Wort- oder Textebene unterschieden. Im Unterricht können alle Aktivitäten (Spiele, Partnerübungen, Analyse- und Syntheseverfahren) eingesetzt werden, in denen sich die Kinder hochfrequent mit den wichtigen Wörtern beschäftigen. Im praxisnahen Ratgeber von Andreas Mayer (2013, S. 100–111) finden sich zahlreiche Ideen für die Umsetzung im Unterricht.

Die Arbeit mit einem altersgemäßen Sichtwortschatz nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Ein Sicht- oder Grundwortschatz ist in manchen Bundesländern (Bayern, Berlin/Brandenburg, Bremen und Hamburg) zentral herausgegeben und durch die Verwendungshäufigkeit, Wortschwierigkeit/Fehleranfälligkeit sowie Modellhaftigkeit der Wörter entstanden. Dieser Wortschatz muss immer durch den individuellen Wortschatz des Kindes erweitert werden. Es ergibt nur Sinn die 200-300 wichtigsten bzw. häufigsten Wörter zu üben, da die restlichen Wörter sich nicht häufig genug in der Sprache wiederholen (Albrecht, Nickel, Reiske, Schroth & Timptner, 2015) und keine Übungseffekte entstehen. Im Rahmen von LEVUMI wurden unterschiedliche Wortschätze zusammengefasst und den Niveaustufen N2 (ca. 100 Wörter) und N4 (ca. 200 Wörter) zugeordnet. Es stehen zwei Wörterlisten als Sichtwortschatz zur Verfügung, die als Basis für ein automatisierendes Training genutzt werden können. Der Sichtwortschatz-Test überprüft, wie automatisiert diese besonderen bzw. häufigen Wörter sind.

Zentrale Erkenntnisse:

- Die meisten Kinder automatisieren Silben und Wörtern auf natürliche Weise.
- Das automatisierte Erkennen von Wörtern und kleineren Einheiten entlastet das Arbeitsgedächtnis.
- Die automatisierte Worterkennung wird für ein hinreichendes Leseverständnis benötigt.
- Unsystematisches Viellesen steigert die automatisierte Worterkennung nicht.
- Systematische Analyse- und Syntheseübungen veranlassen Kinder dasselbe Wortmaterial mehrfach zu lesen.
- Eine qualitativ hochwertige Repräsentation benötigt eine hochfrequente Konfrontation.
- LEVUMIs Sichtwortschatztest nutzen, um Automatisierung zu überprüfen.

Übungsaufgaben:

1) Miniwörter finden

Der Aufgabentyp „Miniwörter finden“ ist eine mechanische Aufgabe, die bewusst eine kontextfreie Worterkennung erfordert. Bei dieser Aufgabe müssen kurze, meist einsilbige Wörter erfasst und pro Zeile zwischen gespeichert werden. Das Ziel ist es, die gleichen Miniwörter zu identifizieren und farblich zu markieren. Diese Aufgabe zeigt eine Möglichkeit, wie besonderes Wortmaterial möglichst hochfrequent präsentiert und erfasst werden kann. Da der Kontext keine Rolle spielt, können die Wörter häufiger verwendet werden, als in altersgerechten Geschichten. Auch leseschwache Kinder schaffen es i.d.R. drei bis vier Buchstaben simultan als Einheit zu erfassen. Die Anforderungen dieser Aufgabe bestehen darin, dass die Kinder möglichst effektiv die Wörter in einer Zeile erfassen und nicht indirekt erlesen sollen. Müssten alle Wörter einzeln phonologisch rekodiert werden, stünde nicht genügend Arbeitsspeicher für die Zwischenspeicherung der Wörter zu Verfügung. Je besser die Kinder diese kurzen Wörter kennen und erfassen können, desto schneller lösen sie diese Aufgabe. Der Fokus liegt hier auf der Genauig- und Schnelligkeit und nicht auf dem Inhalt.

Diese Aufgabe enthält viele Möglichkeiten variiert zu werden. Beispielsweise kann das Wortmaterial willkürlich auf dem Blatt anstatt in Zeilen angeordnet werden. Diese Form beansprucht eine höhere Merkfähigkeit.

Außerdem können wiederkehrende Graphemfolgen (z.B. <acht>, <ind>) trainiert werden. Ohne die Angabe der vorhandenen Pärchen, müssen die Kinder mehr Abgleich im Arbeitsgedächtnis vornehmen. So steigt der Schwierigkeitsgrad. Da die Erkennungsgeschwindigkeit eine Rolle spielt, kann der Zeitfaktor hinzugenommen werden. Dann könnte die Aufgabenstellung so verändert werden: „Wie viele doppelte Miniwörter findest du in 3 Minuten?“. Alle Variationen sollten allerdings erst eingesetzt werden, wenn die Kinder mit dem verwendeten Wortmaterial vertraut sind, es bereits häufiger erlesen haben und relativ sicher phonologisch rekodieren. Somit eignet sich ein Einsatz allgemein erst auf Niveaustufe N3 und N4. Kinder, die schon früh sehr sicher indirekt lesen, können auch schon auf Niveaustufe N2 mit Automatisierungsübungen starten. Ein Beispiel dafür zeigt die Abbildung 10.

In jeder Zeile kommt ein Miniwort zweimal vor.
 Kreise die gleichen Miniwörter ein.

ab bei da gut am was ob nur um so wo um
 seit ab an am ein nun gut am um mit wo gegen
 sei was weg ab tun oder weil weit seit was mal noch
 tun oder mal gut hin nur nun ob in im da mal

Abbildung 11 Förderbaustein 4 - Miniwörter finden - N2

2) Wörterteppich

Der „Wörterteppich“ stellt keine konkrete Aufgabenstellung bereit. Er ist vielmehr ein Arbeitsblatt, auf dem Kindern viele wichtige Wörter zur Verfügung gestellt werden. Diese können zufällig oder wie in Abbildung 11 nach dem Alphabet angeordnet sein. Diese Wörervielfalt kann mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen im Unterricht eingesetzt werden. Gepaart mit der Aufforderung „Schneide aus“ kann auch nur ein Teil der Wörter verwendet werden, um z.B. die Anforderung zu reduzieren. Der Wörterteppich kann auch als Buchstaben-, Silben oder Pseudowörterteppich umfunktioniert werden. Wichtig ist, dass das verwendete Wortmaterial zum Fähigkeitsstand des Kindes passt und somit nicht aus linguistischen Gründen überfordert.

springen	stehen	Stunde	uns	unter
über	Uhr	und	vom	von
viel	vielleicht	vier	Wälder	wann

Abbildung 12 Förderbaustein 4 - Wörterteppich - N4

Mit dem Wörterteppich kann das erste Aufgabenbeispiel des Förderbausteins 4 erweitert werden. Wenn die Kinder bestimmte Graphemfolgen kennen und isoliert identifizieren, können sie diese Folgen in Wörter aus dem Wörterteppich wiederfinden. Er eignet sich zudem für Bingo Spiele. Dafür schneiden die Kinder die Wörter aus, suchen sich z.B. 9 Stück aus und ordnen sie in einem 4x4-Raster an. Dann zieht die Lehrkraft zufällig Wörter und die Kinder markieren die genannten Wörter. Somit nehmen die Kinder ihre eigenen Wörter bei jeder Ziehung erneut wahr. Der Wörterteppich kann ebenfalls eine Partnerarbeit unterstützen. Dafür lesen sich die Kinder

einzelne Wörter abwechselnd laut vor und bewerten, ob richtig gelesen wurde. Die richtig gelesenen Wörter können z.B. durch Muggelsteine festgehalten werden. Bei einer solchen Übung hören die Kinder die Wörter, lesen sie selbst leise und überprüfen ihre Lautierung. Bei Lesefehlern erhöht sich die differenzierte Auseinandersetzung noch, da sie den Fehler begründen müssen.

Für den Wörterteppich können keine Zuordnungen zu den Niveaustufen von LEVUMI vorgenommen werden, da dies von der individuellen Aufgabenstellung abhängt. Zur Erinnerung: die Automatisierung darf nicht zu früh begonnen werden. Somit sollte ein Einsatz sich auf die höheren Niveaustufen konzentrieren.

5ter Förderbaustein – Inhalte verstehen

Der 5te Förderbaustein „Inhalte verstehen“ stellt das semantisch-lexikalische Lesen in den Mittelpunkt. Das zentrale Ziel des Leseerwerbs ist es, erlesenen Wörtern ihre Bedeutung zu entnehmen und somit den Inhalt zu verstehen. Das Leseverständnis hängt u.a. von der Entwicklung basaler sprachlicher Fähigkeiten, dem Wortschatz, dem Arbeitsgedächtnis und der allgemeinen kognitiven Entwicklung ab (Lenhard & Artelt, 2009). Häufig wird unter sinnentnehmendem Lesen die Entnahme von Informationen aus Texten oder Sätzen verstanden. Diese Auseinandersetzung wird als Leseverständnis im engeren Sinne beschrieben und stellt einen Teil der weiterführenden Lesekompetenz dar. Das sinnentnehmende Lesen muss aber schon vor dem Lesen von Texten eingefordert werden. Es sollte bereits zu Beginn des Leseerwerbs und parallel zum phonologischen Rekodieren geübt werden (Mayer, 2013). Besonders in den ersten beiden Grundschuljahren verstehen Kinder ihre laut erlesenen Wörter oft nicht. Sie wiederholen diese häufig nach dem ersten Erlesen, um dasselbe Wortmaterial nochmals mit mehr Verständnis zu lesen (Klicpera et al., 2010). Dafür eignen sich Übungen auf Wortebene, bei denen die Kinder die semantische Bedeutung der gelesenen Wörter aktivieren müssen. Übungen auf Wortebene eignen sich folglich, um das basale Lesen zu fördern.

Probleme im Leseverständnis können aus vielen Entwicklungsbereichen im Leseerwerb bedingt werden. Einerseits können Schwierigkeiten auf schwache Dekodierleistungen und auf das Sprachverstehen zurückgeführt werden (Nation, 2005). Andererseits führt eine schlechte Wortautomatisierung zwangsläufig zu Problemen im Leseverständnis (Mayer, 2013). Liegen zudem Probleme auf phonologischer Ebene vor, können Kinder meist kein ausreichendes mentales Lexikon aufbauen. All diese Fähigkeiten sind notwendig, um den Inhalt von Sätzen und Texten gut verarbeiten zu können. Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen werden besonders durch das Lesen bekannter Wörter deutlich. Denn leseschwache Kinder machen beim Lesen bekannter Wörter deutlich mehr Fehler und korrigieren sich seltener selbst als lesestarke Kinder (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013).

Im Unterricht sollten Kinder früh „gezwungen“ werden, den Inhalt des Gelesenen zu aktivieren. Dies kann leicht über Arbeitsblätter mit Bildern umgesetzt werden. Die Bedeutung des Geschriebenen kann durch das Zusammenführen mit einem passenden Bild abgefragt werden. Diese Möglichkeit eignet sich vor allem, um die Bedeutung von Nomen zu überprüfen. Außerdem können Kindern Handlungen in schriftlicher Form präsentiert werden. Wenn die Kinder diese Handlungen ausführen, haben sie (voraussichtlich) den Inhalt richtig verarbeitet. Besonders zu Beginn des Leseerwerbs können auch spielerische oder künstlerische Aktivitäten Anreiz zum Lesen geben. Typische Aufgaben aus dem Unterricht sind z.B. Anweisungen zum farbigen Anmalen von Bildern oder Dominospiele. Wichtig ist außerdem, dass die Übungen zum sinnentnehmenden Lesen nicht einzelstehend sind. Sie sollten stets mit Aufgaben aus den vorherigen Förderbausteinen kombiniert werden, um potentiellen Gründen für Leseverständnisproblemen vorzugreifen.

Zentrale Erkenntnisse:

- Ziel des Leseerwerbs ist das sinnentnehmende Lesen im engeren Sinne.
- Die Förderung des sinnentnehmenden Lesens muss schon auf Wortebene beginnen.
- Eine frühe Förderung sollte parallel zum phonologischen Rekodieren ansetzen.
- Schwierigkeiten zeigen sich vor allem beim Lesen bekannter Wörter.
- Die Kinder müssen den Inhalt der Wörter aktivieren.
- Das Zusammenführen von Bildern zu Wörtern ist früh einsetzbar.

Übungsaufgaben:

1) Lesen zu Bildern

Die Aufgabenstellung „Lesen zu Bildern“ zeigt eine Übung, in der sowohl das sinnentnehmende Lesen als auch das genaue phonologische Rekodieren gefordert wird. Die Kinder müssen zunächst das Bild auf der linken Seite identifizieren und anschließend die nebenstehenden Wörter lesen. Dabei müssen sie genau hinhören, ob das erlesene Wort mit dem Zielwort übereinstimmt. Ist dies der Fall, müssen sie es als richtig markieren.

Die Aufgabe kann leicht durch die Auswahl der Distraktoren (falsche Antwortmöglichkeiten) verändert werden. In dem Beispiel aus Abbildung 12 wurden phonologisch ähnliche Pseudowörter als Distraktoren auf Niveaustufe N1 verwendet. Damit lenkt die Aufgabe zusätzlich den Fokus auf das phonologische Rekodieren. Die Kinder können die grobe Gestalt des Zielwortes erraten, müssen aber für eine richtige Lösung genau lesen. Alternativ können semantisch ähnliche Wörter als Distraktoren verwendet werden, wie es das Beispiel in Abbildung 13 zeigt. Dadurch müssen die Kinder nicht nur die Bedeutung des Zielwortes abrufen, sondern zusätzlich noch verwandte Wörter in ihrem mentalen Lexikon aktivieren. Mögliche Distraktoren zum Wort <Sofa> könnten <Sessel>, <Stuhl> oder <Bett> sein. Allerdings schränken besonders die niedrigen Niveaustufen die Auswahl der Wörter stark ein, sodass sich auf den Niveaustufen N0-N3 leichter phonologisch ähnliche Distraktoren umsetzen lassen. Es können auch synonyme Wörter innerhalb einer Zeile verwendet werden. Dadurch steigt der Anspruch, da mehrere Wörter zu einer Bedeutung aus dem mentalen Lexikon aktiviert werden. Damit dies nicht zu Verwirrungen führt, sollte die Aufgabenstellung darauf hinweisen. Dieser Aufgabentyp kann auf allen Niveaustufen von LEVUMI eingesetzt werden. Er eignet sich besonders zum Einsatz auf niedrigeren Niveaustufen, da zu einem späteren Zeitpunkt im Leseerwerb zunehmend auf Satz- und Textbasis gearbeitet werden kann.

Kreise die richtigen Wörter ein.

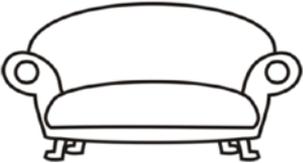
Sofa Sofi Sifu Sofa Sofu Sofa

Abbildung 13 Förderbaustein 5 - Lesen zu Bildern - N1

2) Wörter finden

Die Aufgabe „Wörter finden“ ähnelt dem Aufgabentyp „Lesen zu Bildern“ stark. Dabei müssen die Kinder das Zielwort anhand eines Bildes erkennen und dann aus drei Wörtern das eine richtige Zielwort herausfinden. Der Unterschied besteht hauptsächlich im graphischen Aufbau. In den meisten Kopiervorlagen wird die Aufgabenstellung „Lesen zu Bildern“ mit phonologisch ähnlichen Distraktoren und die Aufgabe „Wörter finden“ mit semantisch ähnlichen Distraktoren gestaltet. Ein weiterer Unterschied besteht in der Anzahl der Distraktoren. Je mehr Distraktoren den Kindern geboten werden, desto anspruchsvoller wird die Aufgabe für das Arbeitsgedächtnis. Weitere Variationsmöglichkeiten können aus dem vorherigen Abschnitt übernommen werden. Ebenso ist dieses Format auf allen Niveaustufen einsetzbar.

Kreuze das richtige Wort an.

Nicht wundern, einige der Wörter gibt es nicht.

			
<input type="radio"/> Teewanne <input type="radio"/> Teekanne <input type="radio"/> Teewonne	<input type="radio"/> Welt <input type="radio"/> Wolt <input type="radio"/> Zelt	<input type="radio"/> Tomate <input type="radio"/> Zaprika <input type="radio"/> Paprika	<input type="radio"/> Rampe <input type="radio"/> Wampe <input type="radio"/> Lampe

Abbildung 14 Förderbaustein 5 - Wörter finden - N4

3) Bilder finden

Die Aufgabe „Bilder finden“ beansprucht das Arbeitsgedächtnis in einer anderen Reihenfolge. Die Kinder lesen zunächst die Wörter in der Mitte des Arbeitsblattes, aktivieren ihren Inhalt, konstruieren sich ein mentales Bild und ordnen schließlich ein Bild zu. Die Abbildung 14 zeigt ein Beispiel der Niveaustufe N4, indem die Bilder relativ nah bei den Zielwörterrelativ angeordnet sind. Die Kinder können an dieser Aufgabe ebenfalls unterschiedliche Lesestrategien ausprobieren. Grundsätzlich können sie den Zugang zur Aufgabe selbst bestimmen. Möglich wäre es zunächst ein Bild zu identifizieren und nur Wörter mit dem gleichen Anlaut vollständig zu erlesen. Die Vorgehensweise kann durch weiterführende Aufgabenstellungen der Lehrkräfte beeinflusst werden.

Der Anspruch der Aufgabe wird über den linguistischen Gehalt sowie über die Anzahl der Wörter bzw. Bilder bestimmt. Je mehr Bilder zur Auswahl stehen, desto länger müssen die Kinder das gelesene Wort zwischen speichern. Dieser Aufgabentyp kann ebenfalls auf allen Niveaustufen eingesetzt werden. Bei Kindern, die noch stark phonologisch rekodieren, sollte eine Überforderung durch zu viele Wörter und Bilder auf einer Seite vermieden werden.

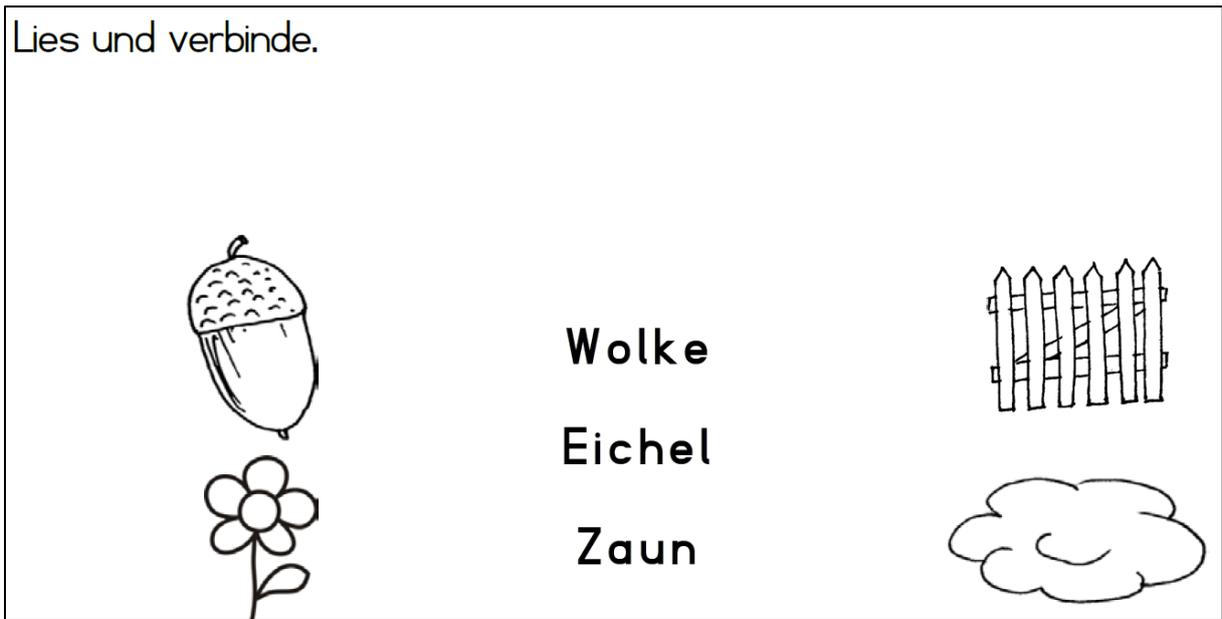


Abbildung 15 Förderbaustein 5 - Bilder finden - N4

4) Lies und male

Die Aufgabe „Lies und male“ vereint eine Übung aus dem 3ten und 5ten Förderbaustein. Zunächst müssen die Kinder das Zielwort aus mehreren Silben richtig zusammensetzen. Dafür müssen die Kinder das Zielwort erst phonologisch Rekodieren. Zur Auswahl stehen ihnen jeweils phonologisch ähnliche Disktraktoren, um genaues Lesen notwendig zu machen. Wenn die Kinder das Zielwort richtig herausgefunden haben, sind sie aufgefordert es zu malen. Durch diese Handlung aktivieren sie die Bedeutung und die äußere Gestalt. Abbildung 16 zeigt ein Beispiel mit zwei Distraktoren und Nomen als Zielwörtern.

Eine Variation kann durch mehr als zwei Silben entstehen. Grundsätzlich kann die Idee dieser Aufgabe auf Aufgaben der anderen Förderbausteine übertragen werden. Wenn Kinder reale Wörter erlesen können sie aufgefordert werden, ihren Inhalt wiederzugeben. Dies kann durch malen oder auch mündlich erfolgen. Wie auch bei den anderen Aufgaben zum sinnentnehmenden Lesen, kann dieses Format ab der Niveaustufe N1 bis zur Niveaustufe N4 eingesetzt werden.

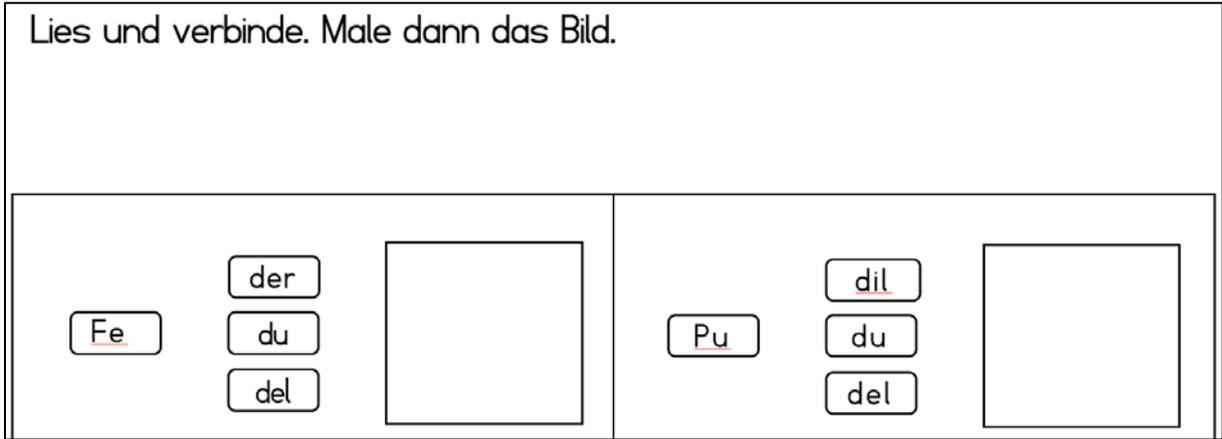


Abbildung 16 Förderbaustein 5 - Lies und male - N2a

Eine weitere Variation dieser Aufgabe ist das Ausmalen. Da allerdings die meisten Farbwörter Konsonantencluster vorweisen, kann es erst auf Niveaustufe 4 eingesetzt werden. Der Inhalt der Aufgabe würde allerdings schon eine Bearbeitung auf einer niedrigeren Niveaustufe zulassen. Die Farbnamen könnten auch

durch ein farbiges Beispiel ausgetauscht werden, was allerdings eine Farbkopie voraussetzt. Die Abbildung 17 zeigt LEVUMI als Ausmalbild mit Aufforderungen zum gezielten Anmalen.

Lies und male LeVuMi bunt an.

Pokal = gelb	Hände = hellblau	Stacheln = orange
Nase = lila	Pfoten = dunkelgrün	Augen = hellgrün
Kinn = braun	Sterne = rot	Körper= lila
Bauch = schwarz	Kopf= blau	



Abbildung 17 Förderbaustein 5 - Male an - N4

6ter Förderbaustein – Mit anderen lesen

Der 6te Förderbaustein „Mit anderen lesen“ zielt explizit auf die Förderung der Leseflüssigkeit ab. Die Leseflüssigkeit stellt eine Brücken- und Schlüsselfunktion zwischen hierarchiehoher (weiterführenden) und hierarchieniedrigen (basalen) Teilprozessen des Lesens dar (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Sie greift sowohl auf Wort- als auch auf Satz- und Textebene. Zudem wird sie nur durch langfristige Übungen und eine sicher automatisierte Worterkennung gesteigert (Nix, 2011). Die Leseflüssigkeit setzt sich aus vier wesentlichen Dimensionen zusammen (zusammenfassend Rosebrock et al., 2016), welche mit den Förderbausteinen von LEVUMI trainiert werden können. Die erste Dimension beschreibt die Genauigkeit des Dekodierens (siehe auch Förderbaustein 3). Werden nur wenige Wörter eines Satzes oder Texts richtig gelesen, fehlt die Grundlage für eine vollständige Sinnkonstruktion. Die zweite Dimension äußert sich im Grad der Automatisierung des Dekodierens. Die Automatisierung ist durch das Vorwissen bzw. semantische Einträge im mentalen Lexikon bedingt (siehe auch Förderbaustein 4). Diese beiden Dimensionen beziehen sich hauptsächlich auf die Wortebene und bilden eine Voraussetzung für eine gute Leseflüssigkeit. Die dritte Dimension ist die Lesegeschwindigkeit. Wichtig zu wissen ist, dass das schnelle Lesen alleine nicht für eine hohe Lesekompetenz spricht. Sowohl beim Wort als auch beim Satz- und Textlesen, haben leseschwache Kinder nur die halbe Lesegeschwindigkeit wie gut lesende Kinder (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Die letzte Dimension der Leseflüssigkeit bezieht sich auf die richtige Betonung bei zusammenhängenden Sätzen oder Texten. Kinder müssen mit der Zeit das monoton-stockende Wort-für-Wort-Lesen ablegen und in Folge von Verstehensprozessen eine gute Prosodie entwickeln. Rosebrock et al. (2016) fasst die Leseflüssigkeit als „Fähigkeit zur genauen, automatisierten, hinreichend schnellen und prosodisch angemessenen leisen und lauten Lektüre von Texten“ (S.19) zusammen.

Leseflüssigkeitstrainings können über die gesamte Grundschulzeit hinweg schon in einem kurzen Zeitraum die Leseflüssigkeit positiv beeinflussen (Müller et al., 2013). Sie können sowohl auf Wort-, Satz- und Textebene und in der gesamten Grundschulzeit durchgeführt werden. Studien zeigen, dass alle Kinder einer sehr heterogenen Klassengemeinschaft von diesen Trainings profitieren (Nix, 2011). Somit sollte die Förderung des flüssigen Lesens ein konstanter Bestandteil des Erstleseunterrichts sein. Kooperatives Lautleseverfahren erzielen einen höheren Übungseffekt, als z.B. das etablierte „reihum Lesen“ oder das „Fehlerlesen“. Bei den Lautleseverfahren lesen die einzelnen Kinder in der gleichen Unterrichtszeit deutlich mehr und können den Inhalt besser fokussieren. Alle Lautleseverfahren sind durch zwei wesentliche Merkmale geprägt. Zum einen wird Wortmaterial in routinierten Übungssituationen wiederholt laut oder halblaut gelesen. Zum anderen liest immer ein leseschwaches Kind gemeinsam mit einem sicher lesenden Tutor (z.B. Lehrkraft, Mitschülerinnen und Mitschüler), der Fehler verbessert und als Lesemodell fungiert (Rosebrock et al., 2016). Für den Unterricht ist es von hoher Bedeutung, dass die effektive Lesezeit jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin so hoch wie möglich ist.

Zentrale Erkenntnisse:

- Die Leseflüssigkeit ist eine Brückenfunktion zwischen basalem und weiterführendem Lesen.
- Die Leseflüssigkeit umfasst vier Dimensionen, die alle geübt werden müssen.
- Leseschwache Kinder lesen nur etwa halb so schnell wie gut lesende Kinder.
- Kooperatives Lautleseverfahren sind effektiver als Leisevielleseverfahren.
- In Lautleseverfahren werden Wörter, Sätze oder Texte wiederholt mit einem Lesemodell gelesen.

Übungsaufgaben:

Es wird grundsätzlich in zwei Grundarten der lauten Leseverfahren unterschieden. Diese können je nach Bedarf angepasst oder kombiniert werden. Sie werden in Anlehnung an Rosebrock et al. (2016) im Folgenden dargestellt.

1) Wiederholtes Lesen

Das „Wiederholte Lesen“ verfolgt das Ziel, dass leseschwache Kinder durch didaktisch aufbereitete Lesesituationen ihr phonologisches Dekodieren automatisieren, sodass zunehmend mehr Kapazitäten für das Leseverständnis zur Verfügung stehen. Die Aufgabe des Lesemodells besteht vornehmlich darin, das leseschwache Kind auf Wortebene zu verbessern. Somit kann das leseschwache Kind einzelstehende Wörter oder ganze Sätze und kleine Texte vorlesen.

Das „Wiederholte Lesen“ findet in einer Partnersituation statt. Dabei werden zwei feste Rollen vergeben. Diese Rollen können als Analogie zum Sport als Trainier und Sportler bezeichnet werden. Diese Analogie passt gut, da im Sport ebenfalls Abläufe so häufig wiederholt werden, bis sie automatisiert sind. Das leseschwache Kind übernimmt dabei die Rolle des Sportlers und das Lesemodell (optimal: lesestarker Mitschülerinnen und Mitschüler, alternativ: Lehrkraft oder Lesepaten) ist der Trainer oder die Trainerin. Als erstes sollte Lesematerial ausgesucht werden. Am besten ist es, wenn der Sportler eigenständig bestimmen darf. So wird die Lesemotivation aufrecht gehalten. Die Lehrkraft sollte das Material allerdings gut auf den linguistischen Anspruch prüfen. Danach muss ein Ziel festgesetzt und Lesefehler besprochen werden. Der Sportler liest denselben Text dem Trainer solange vor, bis das Ziel erreicht ist. Ein Ziel kann eine bestimmte Zeitvorgabe mit weniger als 5 fünf Lesefehlern sein. Je nach Alter der Kinder können Abschnitte auf Zeit gelesen werden oder die Anzahl der richtig gelesenen Wörter wird ausgezählt. Wichtig ist, dass der Erfolg schriftlich festgehalten wird. Die Kinder müssen eigenständig eine Verbesserung wahrnehmen und beurteilen können. Gültige Lesefehler werden am Leistungsstand des Kindes orientiert. Anhaltspunkte liefern auch die definierten Lesefehler von LEVUMI (z.B. Lesen ohne Synthese, keine Selbstkorrektur, siehe Lehrerhandbuch 2016, S.19). Erst wenn das ausgesuchte Lesematerial sicher beherrscht wird, sollte das Verfahren mit weiteren Sätzen oder Texten vor vorne beginnen. Als Variante kann zur Unterstützung der Trainer vor jeder Einheit das Lesematerial laut vorlesen. Das Vorlesen kann auch mit dem chorischen Lesen ergänzt werden. Das Arbeitsblatt (siehe Abbildung 18) von LEVUMI zeigt zwei Erinnerungskarten, die die jeweiligen Rollen verdeutlichen. Sie können ausgeschnitten werden und zur visuellen Unterstützung genutzt werden.

Partnerarbeit. Sucht euch einen Text aus.

Wer ist der Trainer? Wer ist der Sportler?

Der Sportler liest dem Trainer den Text vor.

Der Trainer hilft dem Sportler und verbessert seine Fehler. Wie lange hat der Sportler gebraucht?

Ich bin Trainer.

Ich helfe meinem Sportler.

Ich zeige wo wir lesen und verbessere Fehler.

Ich bin Sportler.

Ich lese so gut ich kann laut vor.

Ich höre auf meinen Trainier. Der Trainer darf meine Fehler verbessern.

Abbildung 18 Förderbaustein 6 - Tandem Lesen

2) Chorisches Lesen

Das „Chorische Lesen“ ist ebenfalls eine kooperative Trainingsmethode. Es werden die Rollen Sportler und Trainier zugeteilt und gemeinsam ein Lesematerial erarbeitet. Hierbei ist es wichtig, dass der Trainier nicht nur sicher in der phonologischen Rekodierung ist, sondern ebenfalls bereits einen sicheren Leseausdruck entwickelt hat. Die Aufgabe des Trainers liegt hierbei mehr in der Natur des Lesemodells. Grundsätzlich liest der Trainer dem Sportler etwas laut vor. Dabei beobachtet der Sportler das Verhalten des Trainers und kann Sprechtempo, Betonung und Sprachmelodie des Trainers kopieren. Das Verfahren dient hauptsächlich der Steigerung der Leseflüssigkeit auf Satz- oder Textebene. Die Ausgestaltung der Lesesituation kann unterschiedlich sein.

Beim klassischen Chorlesen lesen Trainer und Sportler gleichzeitig. Die Kinder können dies laut oder nur auf halber Lautstärke machen. Das Echolesen zeichnet sich dadurch aus, dass zuerst der Trainer einen Satz oder Abschnitt alleine vorliest. Der Sportler wiederholt die gleichen Wörter. Danach kann der Trainer Feedback über die Lesequalität und Lesefehler geben. Eine dritte Variation ist das Lückenlesen. Dabei liest der Trainer einen Text laut vor und der Sportler liest langsam mit. An selbstgewählten Stellen hört der Trainier auf vorzulesen und der Sportler liest weiter vor. Dabei ist der Sportler gezwungen leise mitzulesen und hört gleichzeitig einen guten Leseausdruck des Texts. Für diese Variationen können ebenfalls die Bilder des Arbeitsblatts aus Abbildung 18 genutzt werden, um die Rollen zu markieren.

4. Fördermaterialien

LEVUMI stellt kostenlos zwei Typen von Fördermaterialien zur Verfügung. Zum einen gibt es (wenige) fertige Arbeitsblätter, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Zum anderen gibt es bearbeitbare Word-Vorlagen für Arbeitsblätter. Diese können individuell an die Bedürfnisse einzelner Kinder und das Curriculum angepasst werden. Alle Aufgabentypen sind mit ihren Anforderungen, Einsatz- und Variationsmöglichkeiten in Kapitel 3 ausführlich beschrieben.

Bei der Gestaltung der Arbeitsblätter wurde sich an den Niveaustufen von LEVUMI orientiert. Somit sind sie auf höheren Niveaustufen in ihrem linguistischen Anspruch ansteigend. Einige Arbeitsblätter liegen auf allen Niveaustufen vor und können somit jederzeit im Leseerwerb genutzt werden. Andere hingegen sind nur für einzelne Niveaustufen vorbereitet. Dies liegt daran, dass aufgrund didaktischer Entscheidungen nicht alle Übungen zu allen Zeitpunkten im Leseerwerb sinnvoll sind. Einen Überblick der vorhandenen fertigen Arbeitsblätter findet sich in Tabelle 4.

Tabelle 4 Übersicht der vorhandenen Arbeitsblätter nach Niveaustufen

Niveaustufe (Anzahl der Arbeitsblätter)	Aufgabentyp	Förderbaustein
N0 (3)	Anlaute finden Buchstabengitter Silben verbinden	FB 2 - Buchstaben-Lautbeziehung
N1 (9)	Anlaute finden Buchstabengitter	FB 2 - Buchstaben-Lautbeziehung
	Silbenbögen malen Silben verbinden Buchstaben verbinden Anfangsilben finden	FB 3 – Richtig Lesen
	Lesen zu Bildern Lies und male	FB 5 – Inhalte verstehen
	Tandem Lesen	FB 6 – Mit anderen Lesen
N2a (12)	Anlaute finden Buchstabengitter	FB 2 - Buchstaben-Lautbeziehung
	Silbenbögen malen Silben verbinden Anfangsilben finden	FB 3 -- Richtig Lesen
	Miniwörter üben (N2) Wörterteppich (N2)	FB 4 - Wörter kennen und erkennen
	Bilder finden Lesen zu Bildern Lies und male Wörter finden	FB 5 – Inhalte verstehen
	Tandem Lesen	FB 6 – Mit anderen Lesen

Niveaustufe	Aufgabentyp	Förderbaustein
N2b (10)	Anlaute finden Buchstabengitter	FB 2 - Buchstaben-Lautbeziehung
	Silbenbögen malen Silben verbinden Buchstaben verbinden	FB 3 -- Richtig Lesen
	Bilder finden Lesen zu Bildern Lies und male Wörter finden	FB 5 – Inhalte verstehen
	Tandem Lesen	FB 6 – Mit anderen Lesen
N3 (9)	Anlaute finden Buchstabengitter	FB 2 - Buchstaben-Lautbeziehung
	Silbenbögen malen Silben verbinden	FB 3 – Richtig Lesen
	Bilder finden Lesen zu Bildern Lies und male Wörter finden	FB 5 – Inhalte verstehen
	Tandem Lesen	FB 6 – Mit anderen Lesen
N4 (10)	Wörterberge Silben verbinden Purzelsilben	FB 3 -- Richtig Lesen
	Miniwörter üben Wörterteppich	FB 4 - Wörter kennen und erkennen
	Bilder finden Male an	FB 5 – Inhalte verstehen
	Tandem Lesen	FB 6 – Mit anderen Lesen

Alle Arbeitsblätter wurden einheitlich gestaltet, sodass die Kinder schnell mit ihnen zurecht kommen. Jedes Arbeitsblatt hat eine standardisierte Kopfzeile mit einem Bild von LEVUMI. Die Kinder haben ausreichend Platz ihren Namen und das Datum einzutragen. Zudem verdeutlicht ein kurzer Code die Zuordnung des Arbeitsblattes zu LEVUMI auf einen Blick. Alle Codes in der Kopfzeile haben drei Stellen. Die erste Stelle zeigt an, zu welcher Testart das Arbeitsblatt Bezug nimmt. Dabei ist B=Buchstaben, S=Silben, W=Wörter und P=Pseudowörter. Die zweite Stelle zeigt die Niveaustufe des Wortmaterials an. Die letzte Ziffer zeigt die Folgenummer des Arbeitsblattes an. Der Code „W-N1-1“ bedeutet somit „Wörter, Niveaustufe N1, Arbeitsblatt 1“. Die Abbildung 12 zeigt eine Kopfzeile.

Name:	Datum:	W-N1-1 
-------	--------	--

Abbildung 19 Beispiel Kopfzeile eines Arbeitsblattes

Die Fußzeile enthält weiterführende Informationen zur Kopfzeile bereit. Die Schrift ist bewusst klein gehalten, da die Informationen vorrangig für die Lehrkräfte sind. Die Abbildung 13 zeigt eine Vergrößerung der Fußzeile. Neben den Informationen des kurzen Codes, enthält die Fußzeile den Namen des Arbeitsblattes und die Zuordnung zu einem Förderbaustein. Der Name des Arbeitsblattes verdeutlicht häufig die Aufgabenstellung.

LeVuMi - N1 - Wörter - Buchstabengitter - FB 2
--

Abbildung 20 Beispiel Fußzeile eines Arbeitsblattes

Alle Bilder und Piktogramme der LEVUMI Arbeitsblätter sind mit freundlicher Genehmigung von der Internetseite www.4teachers.de bereit gestellt worden. Diese Internetseite ist von Lehrkräften für Lehrkräfte und stellt u.a. einen sehr großen Bilderpool zur Verfügung, der kostenlos für unterrichtliche Zwecke genutzt werden kann. Sie können diese Bilder gerne selbst nutzen, um Arbeitsblätter zu gestalten.

Die Word-Vorlagen dienen dazu, leicht individuell angepasste Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Bei den meisten Vorlagen ist kenntlich gemacht, an welcher Stelle Bilder oder Text eingefügt werden können. Zu jeder Word-Vorlage gibt es mindestens ein fertiges Arbeitsblatt von dem der Aufbau übernommen werden kann. Auf dem Computer gespeicherte Bilder können leicht per Mausklick an die gewünschte Stelle gezogen werden. Der Text „-- hier Bild einfügen--“ muss allerdings gelöscht werden.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, B., Nickel, S., Reiske, J., Schroth, N. & Timptner, M. (Landesinstitut für Schule Bremen, Hrsg.). (2015). *Begleitfaden Bremer Rechtschreibschatz* (1. Aufl.). Zugriff am 30.05.2017. Verfügbar unter http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Bremer_Rechtschreibschatz_Web-Version.pdf
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children. A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 733–740. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.733>
- Diehl, K. (2009). *Schriftspracherwerb und Lernfortschrittsdokumentation - Modelle und Handlungsmöglichkeiten*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Diehl, K. (2010). Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen im Anfangsunterricht - Leselehrwerke im Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), 109–117.
- Diehl, K. (2014). Lesekompetenz formative evaluieren mit dem IEL-1. Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 145–164). Göttingen, Niedersachs: Hogrefe Verlag.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2011). *Handbuch zum Kieler Leseaufbau* (Neubearbeitung). Kiel: Veris-Verl.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (2), 53–67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Prävention von Leseschwierigkeiten. Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. *Didaktik Deutsch* (35), 62–81.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Fischer, U. (2008). Evidenzbasierte Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 67–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). *Lern-Verlaufs-Monitoring LEVUMI Lehrerhandbuch. Version 01*.
- Gorecki, B. & Landerl, K. (2015). Phonologische Bewusstheit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (3), 139–146. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000135>
- Groth, K., Hasko, S., Bruder, J., Kunze, S. & Schulte-Körne, G. (2013). Interventionseffekte bei Lese-Rechtschreibstörung: Evaluation von zwei Förderkonzepten unter besonderer Betrachtung methodischer Aspekte. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (3), 161–175.
- Hölz, A. (2015). Kurzzeitige Effekte eines Trainings der Leseflüchtigkeit von leseschwachen Kindern mit isolierten Silben und Morphemen. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 153–171.
- Klatte, M., Steinbrink, C., Bergström, K. & Lachmann, T. (2013). Phonologische Verarbeitung bei Grundschulkindern mit schwacher Lesefähigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (4), 199–215. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000045>
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten; die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. (1. Auflage). Bern: Huber.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung; mit 100 Übungsfragen* (UTB Pädagogik, Psychologie, Bd. 2472, 3., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.
- Knoepke, J., Richter, T., Isberner, M.-B., Naumann, J. & Neeb, Y. (2014). Phonological recoding, orthographic decoding, and comprehension skills during reading acquisition. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 447–471. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0560-z>
- Kroner, H., Liebers, K., Prengel, A., Ritter, Christiane, Sasse, Ada & Scheerer-Neumann, G. (2010). *Individuelle Lernstandanalysen. Lehrerheft 1. Deutsch, Mathematik*.
- Kuhl, J., Euker, N. & Ennemoser, M. (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 41–55.

- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography. An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150–161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2017). *lLea - Individuelle Lernstandsanalysen (BB)*, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 15.05.17. Verfügbar unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/>
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1–18). Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen ; mit 11 Tabellen* (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Bd. 4, 2., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2016). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). Ursachen, Diagnose und Förderung*.
- Müller, B., Križan, A., Hecht, T., Richter, T. & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter. Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (3), 131–146. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000039>
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. In M. J. Snowling (Hrsg.), *The science of reading. A handbook* (Blackwell handbooks of developmental psychology, 1. publ, S. 248–265). Malden MA u.a.: Blackwell Publ.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht* (Lesesozialisation und Medien). Zugl.: Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2010. Weinheim: Juventa-Verl.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*: Oxford University Press.
- Risel, H. (1997). Tabu Ähnlichkeitshemmung. *Grundschule*, 29 (7), 44–45.
- Ritter, C. (2005). *Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lesetrainings auf Silbenbasis*. Zugriff am 23.05.2017. Verfügbar unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/920/ritter_diss.pdf
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (Praxis Deutsch, 4. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schabmann, A. & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten - Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung* (3), 155–166.
- Schabmann, A. & Klingebiel, K. (2010). Entwicklung von Lesekompetenz. In C. Spiel (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 106–110). Göttingen: Hogrefe.
- Scheerer-Neumann, G. (2006). Leseschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (UTB, Bd. 8235, 2., durchges. Aufl., S. 551–567). Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. s.l.: W. Kohlhammer Verlag.
- Schwenk, E. (1994). Der ewige Ärger mit der Ähnlichkeitshemmung. Erläuterungen am Beispiel der Behandlung der s-Laute. *Praxis Deutsch*, 21 (124), 63–65.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung* (1), 38–49.
- Tacke, G. (2005). Evaluation eines Lesetrainings zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler der zweiten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (3), 198–209. Verfügbar unter <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/download/129/2434>
- Thaler, V., Ebner, E. M., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy. Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 89–113. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0005-0>
- Torgesen, J. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling (Hrsg.), *The science of reading. A handbook* (Blackwell handbooks of developmental psychology, 1. publ, S. 521–537). Malden MA u.a.: Blackwell Publ.

- Valtin, R. (2006). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (UTB, Bd. 8236, 2., durchges. Aufl., S. 760–771). Band 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 45 (1), 2–40.
- Walter, J. (2001). *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden* (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Wentink, W. M. J. (1997). *From graphemes to syllables. The development of phonological decoding skills in poor and normal readers*. Wageningen: Ponsen & Looijen.

Fördermaterialien zum Ausdrucken

Im Folgenden befinden sich alle Fördermaterialien, die die Onlineplattform LEVUMI zur Verfügung stellt (Stand Juli 2017). Alle Materialien dürfen uneingeschränkt kostenlos für schulische bzw. unterrichtliche Zwecke eingesetzt werden. Die Verwendung der Materialien für gewerbliche Zwecke ist nicht erlaubt.

Die Fördermaterialien sind nach den Niveaustufen angeordnet. Zuerst folgende alle Arbeitsblätter der Niveaustufe N0, dann der Niveaustufe N1 usw. Innerhalb einer Niveaustufe sind zuerst die Arbeitsblätter des Förderbausteins FB 2, dann FB 3, usw.

Name:

Datum:

B-N0-1



Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.



M

L

E

M

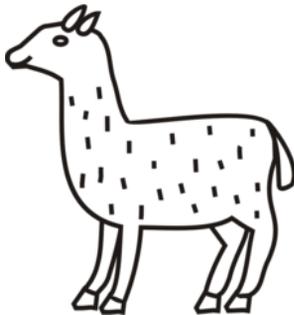


L

E

O

A



E

A

O

L



L

O

M

L

Name:

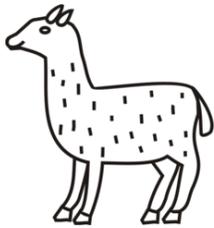
Datum:

W-N0-1



Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.



L

a

a



M

a

m



L

m

o



o

m

Name:

Datum:

P-N0-1



Lies laut vor.

Mo — mu
— ma
— mi

Le — la
— li
— lu

Mu — li
— la
— lo

Li — lu
— la
— le

Me — ma
— mu
— mi

Lo — li
— le
— la

Ma — mu
— mu
— mi

La — le
— li
— la

Name:

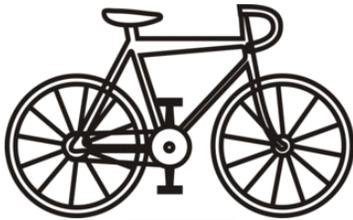
Datum:

B-N1-1



Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.



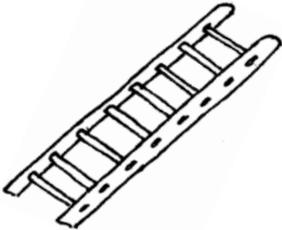
F

L

M

R

S



S

M

L

N

F



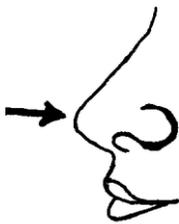
N

S

F

M

R



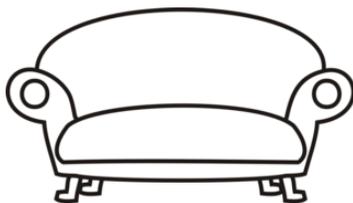
S

F

M

R

N



L

S

R

F

N



R

S

M

N

F

Name:

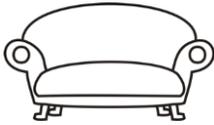
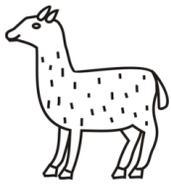
Datum:

W-N1-1



Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.

	R		s	e
	N	a		e
	S	o	f	
	L		m	a
	O		e	n
	L	i		o

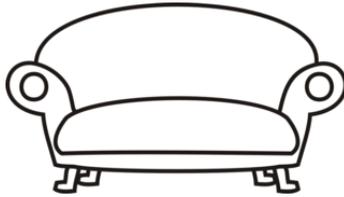
Name:

Datum:

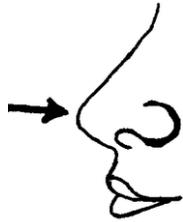
W-N1-1



Kreuze die richtige Silbe an.



- So
- Sa
- Su



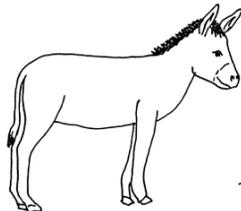
- Ni
- Na
- No



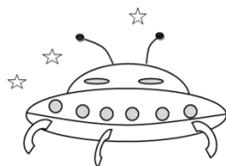
- Ri
- Ro
- Ra



- Lo
- La
- Li



- A
- E
- I



- A
- E
- U

Name:

Datum:

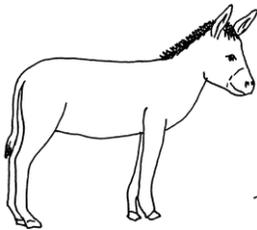
W-N1-1



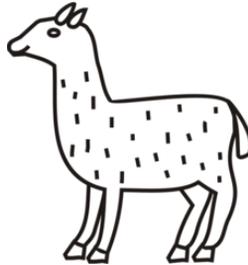
Sprich das Wort langsam und deutlich.

Verbinde die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge.

E l
s
e



a
L m
a



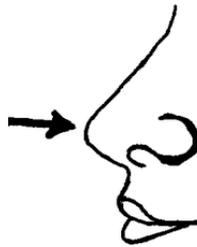
o f
e
n



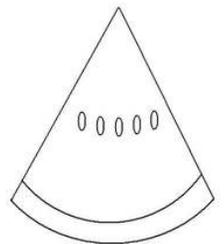
L i
m
o



N
a
s e



M
e
l
o n e



Name:

Datum:

P-N1-1



Lies laut vor.

Ra ru
ri
ro

Mo ra
ri
ru

Ne li
la
lo

Le su
sa
se

Si re
ri
ro

Ri ni
ne
no

Fe fu
fi
fe

Na re
ri
ro

Name:

Datum:

W-N1-1



Lies und male Silbenbögen.

Ma ma

Sofa

Mia

Mimi

Mus

Lese

Luna

Limo

Lila

Omi

Esel

Ali

Ufo

Emil

Uli

Susi

Nora

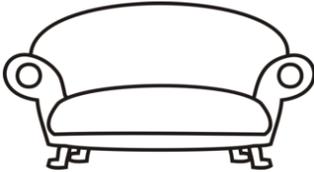
Name:

Datum:

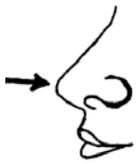
W-N1-1



Kreise die richtigen Wörter ein.



Sofa Sofi Sifu Sofa Sofu Sofa



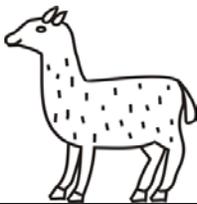
Nase Nusi Nase Nese Nasa



Rose Rosi Rosu Rose Rose



Liso Limo Limi Limo Lima Limo



Lama Lami Lama Luma Lama



Ufo Ufo Ufi Ufo Ofu Ufo Afu

Name:

Datum:

W-N1-1



Lies und verbinde. Male dann das Bild.

Ro	se		
	su		
	so		
La	mer		
	ma		
	mu		
	Na	sa	
		se	
		su	
	E	sel	
		sal	
		se	

Name:

Datum:

B-N2a-1



Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.



H	W	D	R	S
---	---	---	---	---



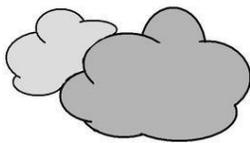
S	T	P	N	D
---	---	---	---	---



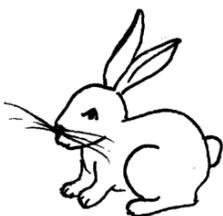
T	S	F	P	R
---	---	---	---	---



H	F	M	R	W
---	---	---	---	---



D	T	W	P	H
---	---	---	---	---



T	H	M	W	R
---	---	---	---	---

Name:

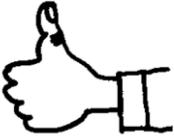
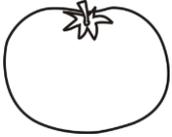
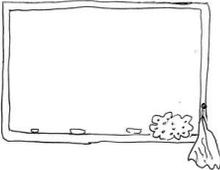
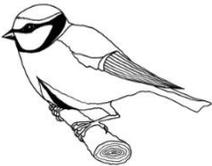
Datum:

W-N2a-1



Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.

	A	m	e	i	s	
	D	a	u	e	n	
	T		m	a	t	e
	T		f	e	l	
	F	e		e	r	
	M	e	i		e	

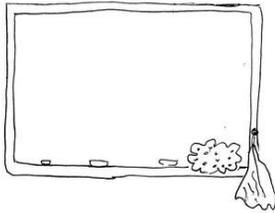
Name:

Datum:

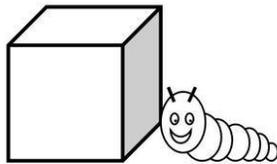
W-N2a-1



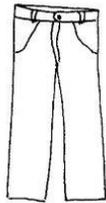
Kreise die richtige Silbe ein.



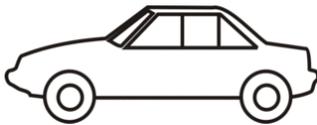
- To
- Ta
- Tu



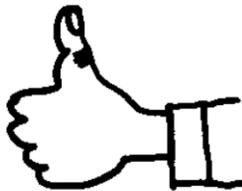
- Rau
- Rup
- Ros



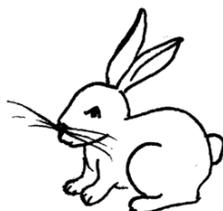
- Hu
- Ho
- Ha



- Au
- As
- Am



- Do
- Dau
- Di



- Ha
- Ha
- Hi

Name:

Datum:

P-N2a-1



Lies laut vor.

Rei: del
ha
wu

Hu: wa
mer
sau

We: li
da
pi

Pa: wei
ra
men

Tau: sau
mer
len

Fer: ha
ren
du

De: tei
do
sei

Du: del
rau
pi

Name:

Datum:

W-N2a-1



Lies und male Silbenbögen.

Ei mer

Feile

Hafer

Hosen

Laune

Meile

Reifen

rufen

Sauna

Ware

Hupe

Pause

Pilot

malen

Pute

taufen

Tor

Name:

Datum:

W-N2-1



In jeder Zeile kommt ein Miniwort zweimal vor.

Kreise die gleichen Miniwörter ein.

ab bei da gut am was ob nur um so wo um

seit ab an am ein nun gut am um mit wo gegen

sei was weg ab tun oder weil weit seit was mal noch

tun oder mal gut hin nur nun ob in im da mal

bin des dich dir doch du bin sein sei um schon

wo was um tun oder wer man mal wo hin gegen

Einige der Miniwörter kommen mehr als einmal vor.

Kreise die gleichen Miniwörter in der gleichen Farbe ein.

wo wer raus sei tun so nur ob in gegen bin bei

am du bis auch mal ab aber bei doch kein oder tun um

warum wo wir sein weg sein mit man nach nur gut er

es auf bei gut sei um nur nein nach her hin bis am

Name:

Datum:

W-N2-1



Sichtwortschatz



Schneide die Wörter aus.

ab	Baum	da	ein	geben
haben	Ich	kaufen	laufen	machen
nach	ob	Papa	raus	sagen
Tag	um	warum	aber	bei
danach	eine	gegen	hat	im
kein	mal	nein	oder	rufen
schon	tun	war	am	beim
das	bin	gehen	habe	in
keine	Mama	noch	Oma	Schule
was	weg	weil	weit	weiter
wem	wen	wenig	wer	wir
wo	Woche	sehen	sei	seid
sein	so	seine	seiner	seit
sogar	Opa	Note	nun	nur
man	mein	meine	meiner	mich
mir	mit	an	Haus	her
hin	hoch	gerade	gut	aus
bis	Auto	er	es	dein
auf	auch	dem	den	der
des	dich	dir	doch	du

Name:

Datum:

W-N2a-1



Lies und verbinde.



Ameise



Daumen



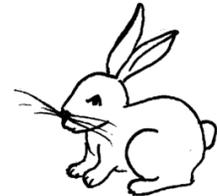
Dose



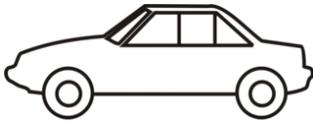
Eis



Feder



Hase



Hose



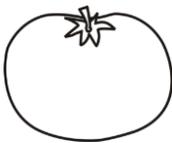
Leiter



Limonade



Lupe



Auto



Pudel



Tomate



Salat

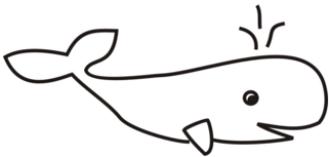
Name:

Datum:

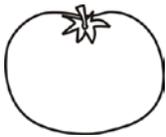
W-N2a-1



Kreise die richtigen Wörter ein.



Wul Wal Wol Wul Wal Wol Wel Wol



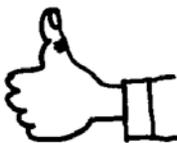
Tamata Tomate Tomata Tomate Tomate



Telifun Telefon Telefon Telefan Talefon



Moos Maus Muus Meus Maus Meis Maus



Daumen Deumen Daumen Deimen Dauman



Ameisa Ameise Amese Ameise Ameuse

Name:

Datum:

W-N2a-1



Lies und verbinde. Male dann das Bild.

Da	me		Pu	dil	
	ma			du	
	mu			del	
Mei	ser		Fe	der	
	sa			du	
	se			del	
Ha	so		Au	ter	
	se			te	
	sa			to	

Name:

Datum:

W-N2a-1



Kreuze das richtige Wort an.



- Maus
- Haus
- Laus



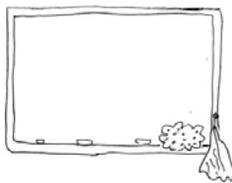
- Mut
- Hut
- Gut



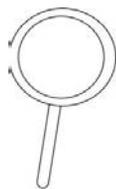
- Reise
- Meise
- leise



- Nadel
- Nudel
- Pudel



- Tafel
- Falafel
- Kartoffel



- Hupe
- Pute
- Lupe



- Eis
- Reis
- Mais



- Hase
- Hose
- Nase

Name:

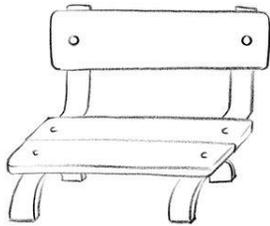
Datum:

B-N2b-1



Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.



H

B

D

Sch

K



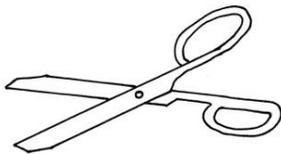
B

G

P

K

D



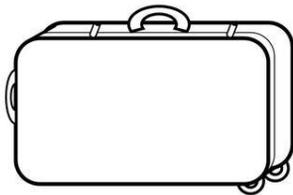
Sch

S

F

P

R



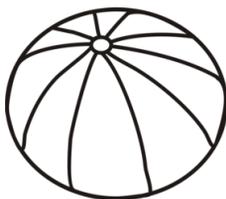
H

G

K

R

B



B

G

K

Sch

H



T

K

M

G

B

Name:

Datum:

W-N2b-1



Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.



B a a n e



E c h e l



K u c e n



R g e n



P o a l



G e i s

Name:

Datum:

W-N2b-1



Sprich das Wort langsam und deutlich.

Verbinde die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge.

b e
s u
c h
e n

l a
s
u c
h
e
n

S c h
o
k o
l a
d e

s u
c
h e
n

a
R
k
e
t e

s c
h a
u
e n

K
u c
h
e n

S
c h
a
l e

d u
h
s c
e
n

Name:

Datum:

P-N2b-1



Lies laut vor.

Schu — ku
— kau
— gu

Gen — scho
— chi
— ku

Ga — schau
— gel
— chi

Ber — ku
— sche
— gel

Ke — sche
— schei
— bo

Bu — ba
— go
— schau

Scha — gi
— ku
— chi

Sche — gi
— cha
— bu

Name:

Datum:

W-N2b-1



Lies und male Silbenbögen.

fau chen

rauchen suchen Kanal Pokal

Daumen haben Lager Rauch

Segen gut Gabel Geige

genug Glaube Kilo Pauke

Name:

Datum:

W-N2b-1



Lies und verbinde.



Pokal



Kuli



Baum



Gabel



Regen

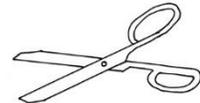
Buch



Eichel



Kuchen



Igel

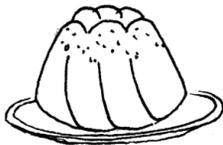


Schuhe

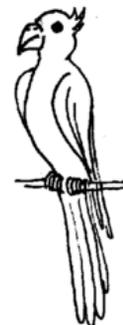
Schere



Rakete



Papagei



Name:

Datum:

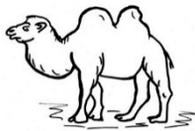
W-N2b-1



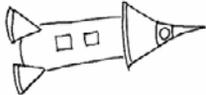
Kreise die richtigen Wörter ein.



Igol Igel Igal Igel Igul Igul Igel Igel Igol



Kamel Kamil Kamul Kamol Kamel Kemal Kamel



Raketi Rakete Raketa Raketu Rakete Rukete



Gabel Gabul Gabal Gabel Gabil Gabel Gabul



Boch Buch Boch Boch Buch Bech Buch Beuch



Banana Banana Banane Banana Banane Benani



Eichel Euchel Euchel Eichel Euchel Eichel Echel

Name:

Datum:

W-N2b-1



Lies und verbinde. Male dann das Bild.

Au	ge		Po	kel	
	gel			kal	
	go			kul	
Ei	cha		Schu	ne	
	chel			he	
	sche			her	
Ga	bo		Ti	ter	
	bes			go	
	bel			ger	

Name:

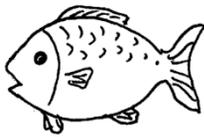
Datum:

W-N2b-1

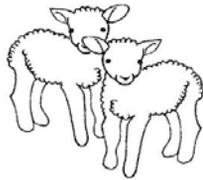


Kreuze das richtige Wort an.

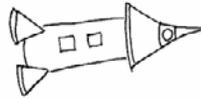
Nicht wundern, einige der Wörter gibt es nicht.



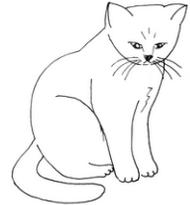
- Tisch
- Fisch
- Misch



- Schafe
- Rafe
- Schufe



- Tapete
- Rakete
- Sakete



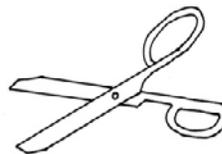
- Vater
- Pater
- Kater



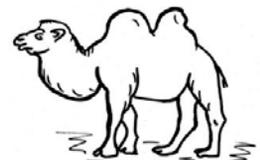
- Schuhe
- Truhe
- Schule



- Weichel
- Eichel
- Reichel



- Schure
- Schare
- Schere



- Pamel
- Kamel
- Samel

Name:

Datum:

B-N3-1



Was hörst du am Anfang?

Kreuze an.



J

Z

P

Sp

B



St

J

Z

G

V



X

B

L

Z

H



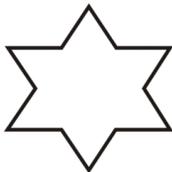
H

Z

Qu

K

R



St

K

H

B

M



W

V

J

Z

B

Name:

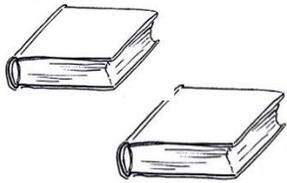
Datum:

W-N3-1

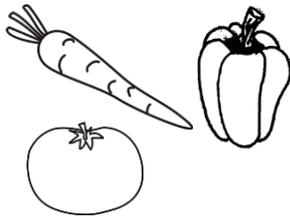


Welcher Laut fehlt? Schreibe in die Lücke.

Lies dann vor.



B ü c e r



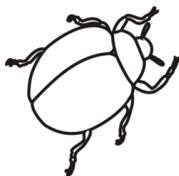
G e m ü e



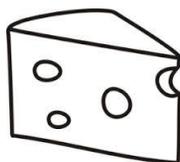
V o e l



N d e l



K ä e r



K ä s

Name:

Datum:

P-N3-1



Lies laut vor.

Züs — tu
— zeu
— pi

Stä — schü
— va
— jä

Spü — va
— je
— schä

Ju — spi
— vei
— ßer

Qui — spi
— jo
— zü

Hex — steu
— tö
— jä

Zeü — stö
— spi
— xi

Schü — ty
— schä
— jau

Name:

Datum:

W-N3-1



Lies und male Silbenbögen.

Zeichen

reizen

Schule

Kühe

Hexen

Jäger

Vogel

jaulen

Käfer

lügen

Quader

Scheune

Rübe

sägen

bequem

mixen

Küche

Name:

Datum:

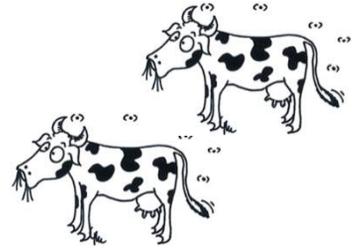
W-N3-1



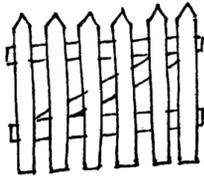
Lies und verbinde.



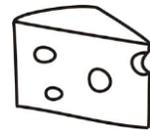
Käse



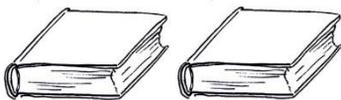
Nadel



Kühe



Bücher



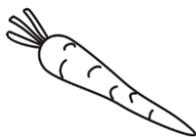
Tüte



Zaun



Gemüse



Eule



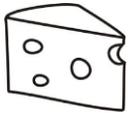
Name:

Datum:

W-N3-1



Kreise die richtigen Wörter ein.



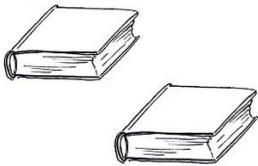
Kose

Kase

Käse

Kese

Kese



Bücher

Bucher

Bocher

Bücher

Bicher



Mowe

Möwe

Muwe

Möwe

Mowe



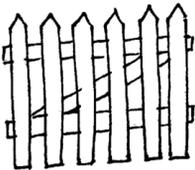
Eula

Eulo

Eule

Euli

Eule



Zeun

Zaun

Zein

Zaun

Zeun



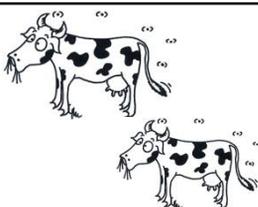
Nidel

Nudel

Nadel

Nudel

Nidel



Kuhe

Kühe

Kehe

Kuhe

Kühe

Name:

Datum:

W-N3-1



Lies und verbinde. Male dann das Bild.

Wei	zen		Ku	gol	
	zo			gel	
	zer			ge	
Kä	fu		Vo	gel	
	fa			gol	
	fer			gal	
Bü	chu		Nu	dil	
	cher			da	
	chen			del	

Name:

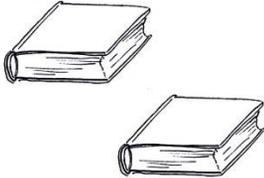
Datum:

W-N3-1

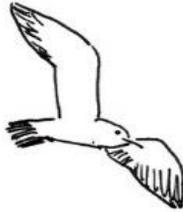


Kreuze das richtige Wort an.

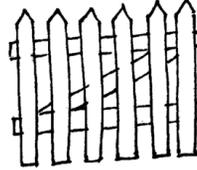
Nicht wundern, einige der Wörter gibt es nicht.



- Buch
- Bücher
- Tücher



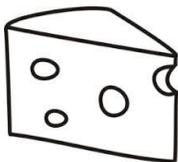
- Papagei
- Löwe
- Möwe



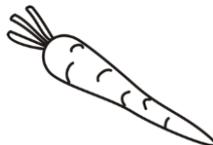
- Baum
- Zaun
- Regal



- Beule
- Eule
- Möwe



- Salami
- Käse
- lese



- Rübe
- Weizen
- Lüge



- Buch
- Tuch
- Tücher



- Schäfer
- Eule
- Käfer

Name:

Datum:

W-N4-1



Verbinde die Silben und lies vor.

Au

blick

gen

Au

to

bahn

ei

gent

lich

se

Le

zei

chen

Ge

burts

tag

Arm

uhr

band

Hun

de

ku

chen

do

Tee

se

chen

Dra

höh

le

Was

ser

fla

sche

Name:

Datum:

P-N4-1



Lies laut vor.

Spra — blu
— plau
— tre

Drau — fre
— spru
— tra

Ble — schla
— plo
— bro

Pleu — glu
— bra
— klo

Schle — bru
— gle
— krei

Glau — trau
— gli
— ple

Trau — drei
— plau
— schla

Dri — krau
— pli
— frei

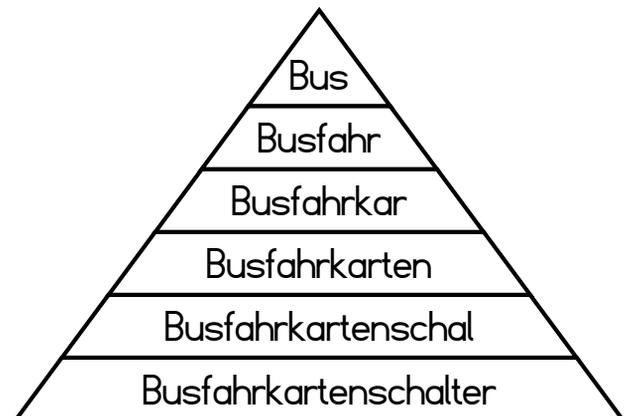
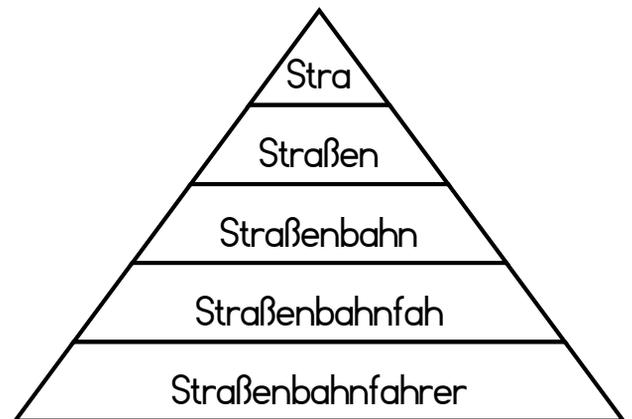
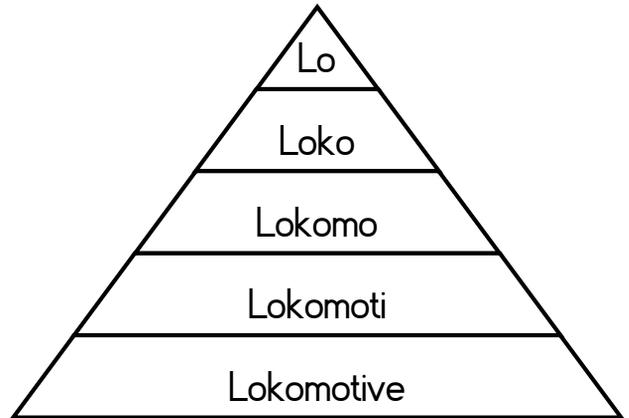
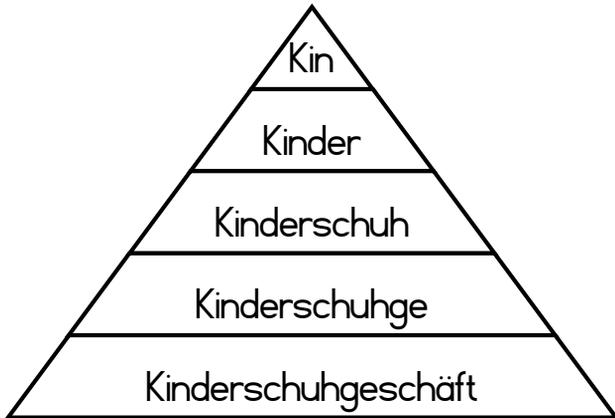
Name:

Datum:

W-N4-1



Lies langsam Stufe für Stufe.



Name:

Datum:

W-N4-1



In jeder Zeile kommt ein Miniwort zweimal vor.

Kreise die gleichen Miniwörter ein.

zu über toll viel sehr als ins hier sehr dann dort also ja

zum hier fast zwei und neu ins gern fast die dort immer

für bald denn die eins fast für wie ins ja nie durch

zur wie vor viel über zur sehr nie oft wieder weit

fast und wie wenn sehr hier jetzt ins wie denn erst gern

über und ins fast dort immer für und nie gern weit oft ja

Einige der Miniwörter kommen mehr als einmal vor.

Kreise die gleichen Miniwörter in der gleichen Farbe ein.

zur sehr schnell jetzt oft nie ja dort immer denn gern

erst dort wie wenn weit ins und sehr fast neu bald durch

immer zur über als wie nie dort weit toll dann dort also

jetzt nie bald für denn sehr dort erst oft ins weit oft wie

Name:

Datum:

W-N4-1



Sichtwortschatz



Schneide die Wörter aus.

Abend	alle	als	also	alt
älter	andere	anders	aufwachen	bald
Bäume	bekommen	besser	Bett	bist
bitten	bleiben	bleibt	Brief	bringen
bringt	Bruder	Brüder	dann	dass
denken	denn	die	dies	dort
drei	durch	dürfen	darf	einmal
erst	erstens	eins	einzelnen	Eltern
etwas	euch	erzählen	essen	isst
fährt	fallen	eure	euer	fahren
fängt	fast	fällt	Familie	fangen
fliegt	fragen	Ferien	finden	fliegen
Freude	Freund	fragt	Frau	freuen
gibt	Geburt	Freundin	für	ganz
geht	gern	Geburtstag	gefallen	gefällt
groß	größer	gestern	gewinnen	gleich
Häuser	hatte	grüßen	Gruß	hallo
hinter	hoffen	heißen	heute	hier
Hund	ihm	hoffentlich	höher	hören
ihn	immer	ins	ist	ja

Name:

Datum:

W-N4-2



Jahr	jede	jetzt	kommen	können
Kind	Klasse	klein	länger	läuft
kann	kriegen	lang	liegen	Mann
lernen	letzte	lieb	möchten	mögen
Männer	Meer	mehr	Mutter	Mütter
morgen	müssen	muss	nachts	nehmen
nächste	Nacht	Nächte	nichts	nie
nimmt	neu	nicht	plötzlich	rennen
oft	ohne	paar	schnell	schön
rannte	schlafen	schläft	schwimmen	schwamm
schreiben	schreibt	Schwester	selbst	sie
geschwommen	sieht	sehr	sollen	Spaß
sind	sitzen	sitzt	Spiel	spielen
Späße	spät	verspäten	Tier	toll
springen	stehen	Stunde	uns	unter
über	Uhr	und	vom	von
viel	vielleicht	vier	Wälder	wann
vor	wachen	Wald	Welt	wenn
Wasser	weit	welche	wieder	wissen
werden	wird	wie	wollen	will
weiß	wusste	wohnen	zwei	zur
wünschten	Zeit	zu	zurück	zusammen

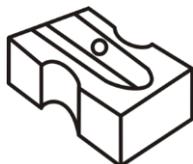
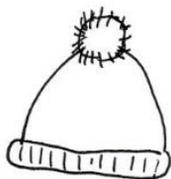
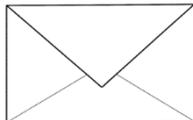
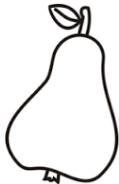
Name:

Datum:

W-N4-1



Lies und verbinde.



Wolke

Eichel

Zaun

Kirsche

Torte

Blume

Kerze

Birne

Paprika

Anspitzer

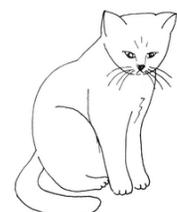
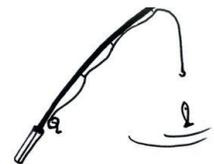
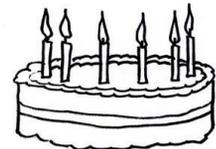
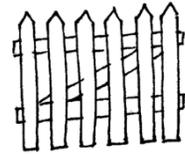
Brokkoli

Brief

Angel

Katze

Mütze



Name:

Datum:

W-N4-1



Lies und male LeVuMi bunt an.

Pokal = gelb

Hände = hellblau

Stacheln = orange

Nase = lila

Pfoten = dunkelgrün

Augen = hellgrün

Kinn = braun

Sterne = rot

Körper= lila

Bauch = schwarz

Kopf= blau



Name:

Datum:

W-N4-2



Lies und male LeVuMi bunt an.

Buch = hellgrün

Hände = hellblau

Stacheln = orange

Nase = lila

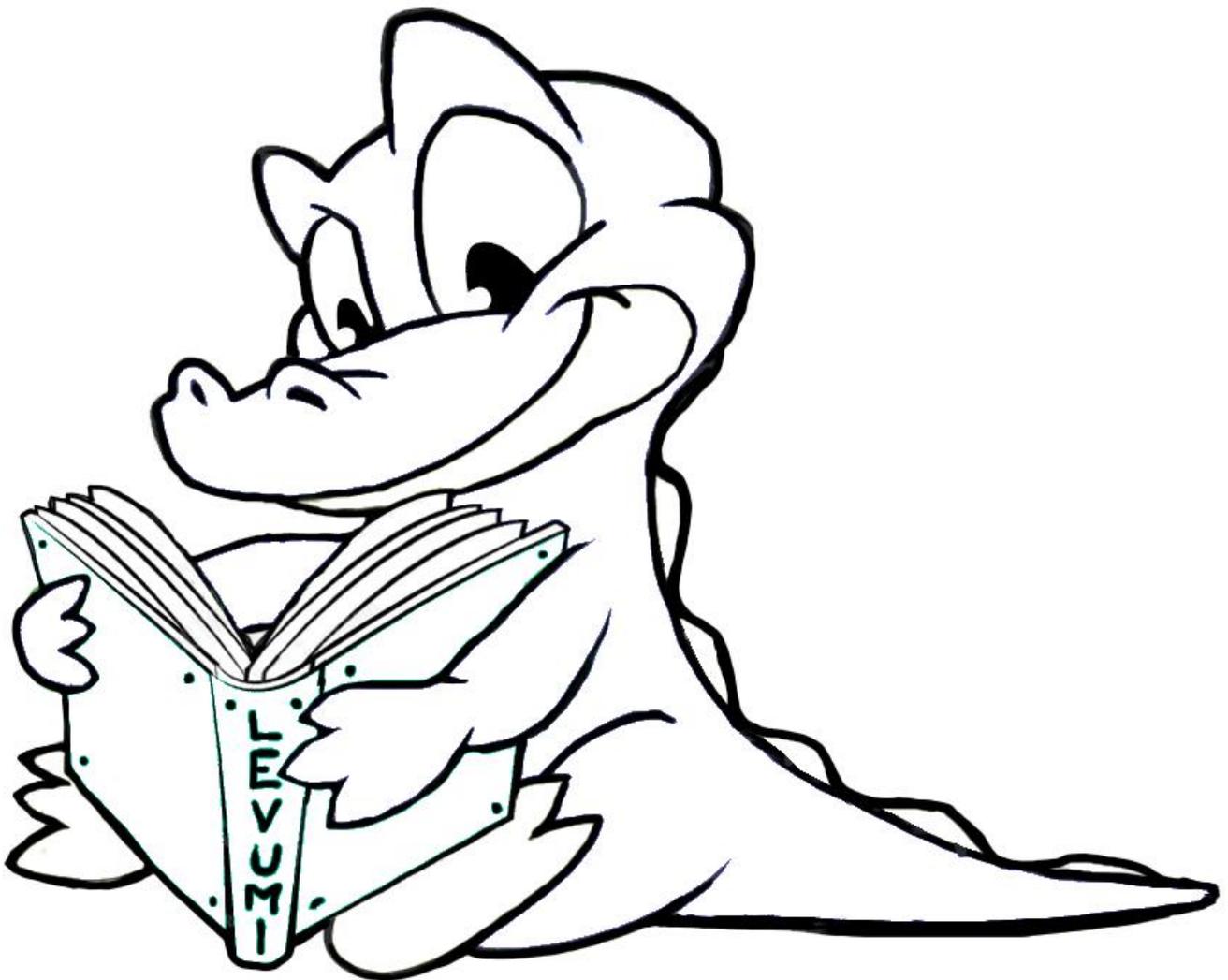
Pfoten = dunkelgrün

Augen = weiß

Kinn = braun

Körper= lila

Kopf= blau



Name:

Datum:

W-N4-1



Kreuze das richtige Wort an.

Nicht wundern, einige der Wörter gibt es nicht.



- Teewanne
- Teekanne
- Teewonne



- Welt
- Wolt
- Zelt



- Tomate
- Zaprika
- Paprika



- Rampe
- Wampe
- Lampe



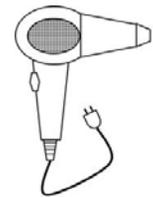
- Torb
- Korb
- Tüte



- Hemd
- Jacke
- Semd



- Glicke
- Glocke
- Klingel



- Föhn
- Röhn
- Fihn



- Flugleug
- Flugreug
- Flugzeug



- Anspitzer
- Anritzer
- Antitzer



- Söhre
- Möhre
- Töhre



- Rangel
- Tangel
- Angel

Name:

Datum:



Partnerarbeit. Sucht euch einen Text aus.
Wer ist der Trainer? Wer ist der Sportler?

Der Sportler liest dem Trainer den Text vor.

Der Trainer hilft dem Sportler und verbessert seine Fehler. Wie lange hat der Sportler gebraucht?

Ich bin Trainer.

Ich helfe meinem Sportler.

Ich zeige wo wir lesen und verbessere Fehler.



Ich bin Sportler.

Ich lese so gut ich kann laut vor.

Ich höre auf meinen Trainier. Der Trainer darf meine
Fehler verbessern.

