

Jungjohann, J. & Hüninghake, R. (2022). Förderplanung im Bereich Rechtschreibung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 697-708). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Förderplanung im Bereich Rechtschreibung

Jana Jungjohann & Rebecca Hüninghake

1 Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule

Eine strukturierte Förderplanung im Bereich Rechtschreibung ist für alle Lehrkräfte der sonderpädagogischen Förderung und der allgemeinen Schule relevant. Der erfolgreiche Erwerb von Rechtschreibkompetenzen ist ein zentrales Ziel der Grundschule, welches laut IQB-Bildungstrend 2016 von mehr als 20% der Lernenden bis zum Ende der vierten Klassenstufe nicht erreicht wird (Stanat et al., 2017). Für eine strukturierte Förderung von Rechtschreibkompetenzen werden in einem individuellen Förderplan, der sich an den Stärken und lernförderlichen Faktoren des Kindes orientiert, spezifische Fördermaßnahmen und -ziele schriftlich dokumentiert. Nach Melzer (2010) kommt ein Förderplan zur gezielten Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie auch bei Schüler:innen mit aufkommenden Schwierigkeiten zum Einsatz. Ziel der schriftlichen Dokumentation ist die Sicherstellung der Qualität und die Überprüfbarkeit der Effektivität der Förderung. Um Schüler:innen mit einem Risiko für Schwierigkeiten im Rechtschreiben möglichst frühzeitig zu identifizieren und zu fördern, wird eine datenbasierte Förderentscheidung vorgeschlagen (Jungjohann et al., 2021; Voß, 2017). Mit Hilfe von diagnostischen Instrumenten zum Status Quo und zur fortlaufenden Lernentwicklung werden die Lernvoraussetzungen und -entwicklungen von Schüler:innen systematisch beobachtet, um so Rückschlüsse für die Förder- und Unterrichtsplanung abzuleiten. Das Ziel ist eine optimale Passung zwischen den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler:innen und den Fördermaßnahmen. Bei datenbasierten Förderentscheidungen in der Förder- und Unterrichtsplanung rückt neben den Inhalten des Curriculums auch die Wirkung der Förderung in den Fokus. Insbesondere für die Förderplanung im Bereich Rechtschreibung kann eine diagnosebasierte Auswahl von Förderinstrumenten und -materialien deren Effektivität erhöhen (Neubauer & Kirchner, 2016).

Jungjohann und Gebhardt (2018) beschreiben das datengestützte Vorgehen bei der Förderplanung mit diagnostischen Instrumenten zur Messung von Lernverläufen in einem Kreislauf mit vier zentralen Phasen. Durch die Einbindung einer Lernverlaufsdagnostik (LVD) können Lehrkräfte die Effektivität ihrer Förderung mit zeitökonomischen und leicht handhabbaren Tests lernbegleitend evaluieren. Als erster Schritt in der Förderplanung findet die **Feststellung des individuellen Förderbedarfs** statt. Zum Einsatz kommen dabei sowohl statusorientierte Testverfahren sowie die LVD. Mit der LVD werden zunächst mehrere Messungen ohne spezifische

Förderung durchgeführt. Danach erfolgt die **Planung von unterrichtlichen Interventionen mit konkreten Arbeitsmaterialien**. Dafür werden die erhobenen diagnostischen Informationen mit fachdidaktischem Wissen zum Rechtschreiberwerb und zu Phänomenen der Rechtschreibung in Zusammenhang gebracht. Werden mehrere Förderbedarfe diagnostiziert, sollte die Förderung stets an den Kompetenzen der niedrigsten Phase des Erwerbsprozesses ansetzen (Ise et al., 2009). Nach der Festlegung von individuellen Förderzielen werden Übungsmaterialien und Fördermethoden ausgewählt und gestaltet. Die Orientierung an wissenschaftlich evaluierten Materialien hilft dabei, eine bestmögliche Förderung für den Einzelfall auszuwählen (Kuhl & Wittich, 2018). Anschließend wird im Unterricht die **Umsetzung der Förderung in Übungsphasen** realisiert. In vielen Schulen gehören freie Lernzeiten bereits zum wöchentlichen Stundenplan, in denen individuelle Lern- und Förderziele verfolgt werden. Alternativ können feste Übungszeiten in den Fachunterricht eingebunden werden. Diese Lernzeiten können durch eine **kontinuierliche Evaluation der Fördermaßnahmen** durch Verfahren der LVD begleitet werden. Anhand der Lernverläufe wird geprüft, ob die initiierte Förderung zu einem gesteigerten Lernzuwachs beiträgt oder ob das Kind nicht in gewünschtem Maße von ihnen profitiert. Darauf aufbauend kann die Förderung an die aktuellen individuellen Lernbedürfnisse adaptiert werden.

1.1 Erwerbsmodelle Rechtschreibkompetenzen

Eine gute Förderplanung bezieht Erwerbstheorien (Überblick bei Jaeuthe et al., 2020) mit ein (Melzer, 2010). Für die Rechtschreibung sind Phasenmodelle etabliert, die meist zwischen drei zentralen Entwicklungsphasen unterscheiden: (1) logographemische/diffuse Phase, (2) alphabetische Phase und (3) orthographische Phase (Siekmann & Thomé, 2018). Innerhalb der Phasen erwerben die Lernenden unterschiedliche Kompetenzen und üben Strategien. Die Strategien greifen ineinander und überlagern sich zeitlich.

Der unsystematische Rechtschreiberwerb beginnt mit der **logographemischen Phase** im Vorschulalter und wird durch schriftsprachnahe Vorläuferfähigkeiten (z. B. phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeits- und Langzeitgedächtnis, Buchstabenkenntnis; Ennemoser et al., 2012) beeinflusst. In dieser Phase werden die Kommunikationsfunktion von Schrift sowie erste Schriftsymbole erworben, indem Kinder andere Personen beim Umgang mit Schrift beobachten (Bredel et al., 2011). So werden vorschriftliche Praktiken erlernt, die durch »auswendiges Vorlesen« oder »Kritzelpriefe« ausgedrückt werden. Kinder in dieser Phase malen bekannte Wortbilder wie ein Logo ab, ohne dass sie eine Beziehung zwischen den Schriftzeichen (Graphemen) und den mündlichen Lauten (Phonemen) herstellen. Kinder können zwar den Namen des Schriftbildes wiedergeben, dies geschieht aber ohne Einbeziehung der Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK).

Mit der Einschulung wird der Rechtschreiberwerb systematisiert und die **alphabetische Phase** beginnt. In dieser erwerben die Schüler:innen die PGK (Dehn, 2014) und das Verständnis, dass Wörter aus einzelnen Lauten zusammengesetzt werden (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne). Beides bildet die Grundlage für erste regelgeleitete Schreibungen (Klatte et al., 2013). Die alphabetische Phase dauert über den Buchstabenerwerb zu Beginn der ersten Klassenstufe hinaus und wird nach Scheerer-Neumann (2015) in mehrere Subphasen unterteilt. In der halbalphabetischen Phase werden häufig konsonantische Skelettschreibungen verschriftlicht, die aus markanten Konsonanten unter Einhaltung erster Wortgrenzen (z. B. *BM für Baum) bestehen. In der vollalphabetischen Phase werden zunehmend längere Phonemfolgen vollständiger und korrekter verschriftet. Diese Schreibungen sind überwiegend lautgetreu und

daher oft von dialektalen Färbungen geprägt (Bredel et al., 2011). Eine typische Schreibung in dieser Phase ist die Verschriftlichung von *Muta für Mutter. In der alphabetischen Phase mit orthographischen Elementen erlangen die Schüler:innen ab ca. dem zweiten Schuljahr die Einsicht, dass eine reine lautgetreue Verschriftlichung von Phonemen für eine korrekte Schreibung nicht ausreicht. Es werden erste orthographische Regelmäßigkeiten angebahnt. Übergeneralisierungen von orthographischen Regeln (z. B. *Mofer für Mofa) sind für diese Phase typisch und ein Hinweis für Lernfortschritte.

Die dritte Phase des Rechtschreiberwerbs ist die **orthographische Phase**. Sie beginnt, wenn Schüler:innen überwiegend orthographische Regeln sicher anwenden (Scheerer-Neumann, 2015). Diese Phase dauert bis ins Erwachsenenalter an, da kumulativ mehr Prinzipien der Rechtschreibung gelernt, geübt und korrekt angewendet werden. Diese Phase gilt daher als nie gänzlich abgeschlossen.

1.2 Prinzipien in der Rechtschreibung

Qualitativ hochwertige Förderpläne enthalten Förderziele, anhand derer konkrete Fördermaßnahmen geplant werden (Melzer, 2010). Konkrete Förderziele im Rechtschreiben beziehen sich auf die Beherrschung bestimmter Prinzipien der Rechtschreibung innerhalb einzelner Erwerbsphasen. Die Förderziele können dem **phonographisch-silbischen Prinzip**, dem **morphologischen Prinzip** und dem **syntaktischen Prinzip** zugeordnet werden, da die Prinzipien der Rechtschreibung die zugrundeliegende Schriftstrukturen innerhalb von Wörtern bündeln. Mithilfe der Prinzipien können orthographische Elemente in der Schrift (**Rechtschreibphänomene**), die nicht durch »genaues Hinhören« herleitbar sind, erklärt werden. Sie helfen Schüler:innen dabei, sich die Schreibung eines neuen Worts innerhalb des Kernbereichs der Rechtschreibung eigenständig zu erschließen, indem sie passende Rechtschreibstrategien anwenden. Zudem hilft das Wissen über schriftstrukturelle Beziehungen Lehrkräften dabei, eine Förderung fachlich korrekt und systematisch aufzubauen.

Das **phonographisch-silbische Prinzip** beinhaltet Strategien, die die Laut-Buchstabe-Zuordnung unter Berücksichtigung der für das Deutsche prototypischen zweisilbigen Wortstruktur herleiten und so bereits in vielen Fällen zu korrekten PGK führen. Das Prinzip beinhaltet daher auch die Beachtung des Silbenaufbaus im Deutschen. Regeln zur basalen PGK bauen darauf auf. Grundsätzlich bestehen Silben aus drei Teilen: dem konsonantischen Anfangsrand, ihrem vokalischen Kern in der Mitte und dem konsonantischen Endrand. Jeder Teil kann aus einem oder mehreren Graphemen bestehen. Einerseits gibt es festgelegte Phonem-Graphem-Verbindungen wie beim Laut <sch>, die immer in gleicher Weise gesprochen und verschriftlicht werden. Andererseits gibt es Grapheme, deren lautliche Realisierung von der Lage innerhalb der Silbe und ihrer Graphem- oder Phonemnachbarn im Wort abhängig sind. Eine Regelmäßigkeit ist beispielsweise, dass ein vokalisches Graphem (z. B. <e>) in der betonten Silbe dann lang und gedehnt ausgesprochen wird, wenn danach der Endrand der Silbe leer ist (vgl. <Fe_.der> vs. <Fel.der>). Ein weiteres Beispiel für die Anwendung des phonographisch-silbischen Prinzips ist die Unterscheidung der zwei Phänomene silbeninitiales <h> und Dehnungs-h. Beide Grapheme werden lautlich nicht realisiert, sind also »stumm« (Fuhrhop, 2015). Sie haben jedoch verschiedene Funktionen in der Schrift. Das silbeninitiale <h> steht am Silbenanfangsrand der zweiten Silbe (vgl. <se_.hen>). Es sorgt für eine optische Trennung zwischen den vokalischen Kernen der beiden Silben. Dieses <h> zeigt an, dass das Wort zweisilbig ist und gehört zum Kernbereich der Rechtschreibung (Blatt, 2006). Das Dehnungs-h dagegen steht im Silbenendrand der ersten Silbe (vgl. <deh.nen>).

Es unterstützt darin, die Bedeutungen von Wörtern zu unterscheiden (vgl. <mah.len> und <ma_.len>) und gibt in flektierten Wortformen einen Hinweis auf die Aussprache des Vokals (vgl. <er *dent* sich> vs. <er *dehnt* sich>). Es gehört zum Peripheriebereich, da die Vokallänge im Deutschen primär über die Offenheit der Silbe geregelt ist und nicht über einen »Dehnungsbuchstaben«.

Das **morphologische Prinzip** beschreibt die Systematik hinter komplexeren Wortschreibungen als prototypische Zweisilber. In der Morphologie werden Wörter in die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten (Morpheme) unterteilt. Im Gegensatz zu Silben sind Morpheme unmittelbare Träger von inhaltlichen sowie grammatischen Bedeutungen. Das morphologische Prinzip erfordert ein komplexes Verständnis von Wortschreibungen. Mit ihm geht die Einsicht einher, dass inhaltlich zusammenhängende Wörter (z. B. der Abend – abends) gleich oder ähnlich geschrieben werden (Fuhrhop, 2015). Die Strategien des morphologischen Prinzips bauen auf den Strukturen des phonographisch-silbischen Prinzips auf. Es hilft Schüler:innen dabei, Wörter mit mehr oder weniger als zwei Silben von bekannten prototypischen Wortformen her- und so die korrekte Schreibung abzuleiten. Ein Beispiel für ein Rechtschreibphänomen dieses Prinzips ist die Auslautverhärtung. Die Auslautverhärtung umschreibt die Verschriftlichung von stimmhaften Konsonanten am Silbenendrand wie bei /hʊnt/ – <Hund> wegen /hʊndə/. Aus der zweisilbigen Wortform kann die korrekte Schreibweise des Wortstammes <Hund> abgeleitet werden.

Das **syntaktische Prinzip** ist eng mit dem morphologischen Prinzip verwoben, da grammatische Morpheme z. B. durch Flexion von Nomen und Verben die Beziehungen von Wörtern innerhalb von und zwischen Sätzen anzeigen. Die Syntax beschreibt den Aufbau und die Gliederung innerhalb von Sätzen. Das Verständnis von Satzstrukturen erklärt Einzelwortschreibungen im Kontext eines Satzes. So wird beispielsweise die Großschreibung zum Teil durch die Anwendung der Interpunktionsregeln bestimmt: Satzanfänge werden großgeschrieben (Nerius, 2007). Darüber hinaus hilft die Bestimmung von Satzgliedern als Strategie bei der Begründung der Großschreibung und der Getrennt-/Zusammenschreibung (Fuhrhop, 2015).

2 Diagnostische Instrumente

Zur Diagnostik von Rechtschreibkompetenzen gibt es standardisierte, quantitative Statustests, qualitative Rechtschreibfehleranalysen und LVD-Tests, die ergänzend in der Förderplanung eingesetzt werden (Gebhardt et al., 2021). Für eine zielgerichtete Förderplanung ist eine alleinige Orientierung an Kompetenzmodellen und dem Curriculum der Klassenstufe unzureichend (siehe Berg, in diesem Band), wie die Längsschnittuntersuchung mit 697 Zweit- und Drittklässler:innen von Jaeuthe et al. (2020) zeigte. Zu jedem Zeitpunkt der Studie (drei Messzeitpunkte in Klassenstufe 2 und 3) wurden Schüler:innen in allen Phasen des Rechtschreiberwerbs identifiziert. Bei den meisten diagnostischen Verfahren werden Lupenstellen innerhalb von Wörtern bestimmt, mit deren Hilfe Lehrkräfte Schlüsse aus den Rechtschreibfehlern der Schüler:innen ziehen können. Diese Lupenstellen markieren Rechtschreibphänomene in der Schreibung, die den Prinzipien des Rechtschreibens zugeordnet werden. Sie kennzeichnen die Stellen im Wort, an denen die korrekte Schreibung durch eine 1:1-Zurodnung von Phonemen und Graphemen nicht eindeutig lösbar sind. An diesen Stellen der Verschriftung treten Fehler wahrscheinlich auf, wenn das dahinterliegende Rechtschreibprinzip noch nicht gefestigt ist. Schüler:innen mit geringen Rechtschreibkompetenzen zeigen bei solchen qualitativen Fehlerschlüssen eine dreibis zehnfach erhöhte Fehleranzahl, eine höhere Fehlerdichte pro Wort und eine größere Anzahl von Schreibvarianten für ein einzelnes Wort (Löffler & Meyer-Schepers, 2007).

2.1 Auswahl einer Statusdiagnostik

Eine Statusdiagnostik gibt Rückmeldung vor oder nach einem Lernprozess und bezieht sich auf einen Zeitpunkt. Die Ergebnisse beschreiben den aktuellen Ist-Stand der Schüler:innen und geben Aufschluss über die Art (qualitativ) und den Umfang (quantitativ) von Rechtschreibfehlern (siehe für einen Überblick Hußmann et al., 2021). Stellvertretend werden hier sehr kurz die etablierten Verfahren Hamburger Schreibprobe und Oldenburger Fehleranalyse erwähnt, da ersteres besonders ökonomisch einzusetzen ist und zweiteres differenziert auf Fehler analysiert. Die Hamburger Schreibprobe ist ein standardisiertes Testinstrument ohne Zeitbegrenzung in der Durchführung, welches die Rechtschreibkompetenzen sowie die Verwendung von Rechtschreibstrategien von Schüler:innen der Klasse 1 bis 10 misst (May, 2015). Neben einer quantitativen Fehlerauswertung können Rechtschreibprofile auf der Basis von bereits beherrschten Prinzipien erstellt und Fehlschreibungen qualitativ ausgewertet werden. Die Oldenburger Fehleranalyse hingegen ist ein qualitatives Instrument, das sich besonders zur vertiefenden Individualdiagnostik eignet. Überwiegend werden freie Schülertexte mithilfe eines Fehlerschlüssels ausgewertet, um ein individuelles Fehlerprofil der Lernenden zu erhalten (Thomé & Thomé, 2017). Es liegen keine Normdaten vor, weil das Verfahren qualitativ und individuell angelegt ist. Es eignet sich besonders für den Einsatz bei Schwierigkeiten in mehreren Rechtschreibprinzipien, da zur Auswertung mehr als 30 Fehlerkategorien angeboten werden. Die Fehlerkategorien dienen als Grundlage zur Festlegung individueller Förderziele.

2.2 Auswahl einer Lernverlaufsdiagnostik

Eine LVD gibt Rückmeldungen über die Veränderungen in der Kompetenz während des Lernprozesses (Jungjohann et al., 2018). Diese Tests haben eine kurze Durchführungsdauer von wenigen Minuten, damit sie hochfrequent im Unterricht eingesetzt werden können. Strathmann und Klauer (2008) entwickelten als erste Forschende eine LVD zur Rechtschreibung. Aufgrund des jungen Forschungsgebiets gibt es bereits mehrere computer- bzw. webbasierte LVD-Verfahren, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Digitale Verfahren haben den Vorteil, dass sie zeitökonomisch in der Durchführung und Auswertung sind.

2.2.1 LVD RESI 1–4

Die LVD RESI 1–4 wurde im Rahmen des Rügener Inklusionsprojekts (Voß & Blumenthal, 2020) entwickelt und ist online kostenfrei unter www.lernlinie.de abrufbar. Die LVD beinhaltet klassenbasierte Tests für die erste bis vierte Jahrgangsstufe für Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf und wird von dem Rechtschreibscreening REINER 1–4 sowie von Diagnose- und Förderblättern begleitet. Jeder Test ist ein Wortdiktat mit einer festen Anzahl von Wörtern und wird ohne Zeitlimit durchgeführt (Durchführungszeit ca. 10 Minuten). Die Wörter der Diktate berücksichtigen regelhafte (z. B. lautgetreue Wörter) und unregelmäßige (z. B. Wörter mit Mehrfachgraphemen oder Auslautverhärtung) Rechtschreibphänomene, welche in Anlehnung an den Stufenaufbau der Rechtschreibung (Reber & Kirch, 2013) konstruiert sind. Die Tests werden analog in Gruppen oder Einzelsituationen durchgeführt. Für die Auswertung steht Lehrkräften eine Onlinemaske zur Verfügung, in der die kindlichen Schreibungen eingegeben werden können. Die Plattform wertet die Schreibung von Graphemtreffern von einzelnen Buchstaben, Diphthongen, mehrgliedrigen Konsonanten, Vokalen mit Längezeichen, Doppelkonsonanten, Fremdwortschreibung und orthographischen Besonderheiten aus.

2.2.2 Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie (LDO)

Die kostenpflichtige LDO ist für die zweite und dritte Klassenstufe konstruiert und im Hogrefe Verlag veröffentlicht. Der Test beinhaltet zehn Wortdiktate mit je 23 zufällig ausgewählten Wörtern, die alle aus Wörterbüchern für das Grundschulalter stammen (Walter & Clausen-Suhr, 2018). Die Wörter wurden nach sechs festen Kriterien ausgewählt, um vergleichbare Parallelformen des Tests zu konstruieren. Die LVD wird von einem Computerprogramm angeleitet. Die Schüler:innen verschriftlichen die von einer Sprachausgabe diktierten Wörter handschriftlich auf Papier. Die Auswertung kann über die Software erfolgen. Die richtigen Lösungswörter werden in einer Graphemschreibweise angezeigt und die Lehrkraft klickt die korrekt geschriebenen Grapheme an. Die Software wertet die Ergebnisse automatisch aus.

2.2.3 Onlineplattform Lernverlaufsdiagnostik www.levumi.de

Auf der Onlineplattform www.levumi.de sind ein Wortdiktat als Rechtschreibscreening sowie jeweils eine LVD zur Doppelkonsonantschreibung (Jungjohann & Hüninghake, 2022a) und zur Auslautverhärtung (Jungjohann & Barwasser, 2022) implementiert (Jungjohann et al., 2019). Alle Tests sind kostenfrei nutzbar, werden direkt online am PC oder Tablet durchgeführt und automatisiert ausgewertet. Für Lehrkräfte entfällt somit Zeitaufwand für die Auswertung. Die Testkonstruktionen orientieren sich an Erwerbsmodellen, wodurch eine klassenstufenübergreifende Nutzung möglich ist. Das Wortdiktat beinhaltet 53 Wörter, die in Anlehnung an das sprachsystematische Rechtschreibkompetenzmodell (Blatt et al., 2011) Teilkompetenzen des phonographischen, silbischen, morphologischen und wortübergreifenden Prinzips sowie dem Wortbildungsprinzips berücksichtigen. Die Durchführungszeit des Screenings beträgt 20 Minuten und durch eine zufällige Ziehung der Items werden parallele Testversionen für mehrere Messungen innerhalb eines Schuljahres erstellt. Eine qualitative und quantitative Auswertung erfolgt nach den fünf Rechtschreibprinzipien, um Schwierigkeiten in einem oder mehreren Teilbereichen leicht identifizieren zu können.

Für die einzelnen Rechtschreibprinzipien werden separate LVD Tests entwickelt, um in den spezifischeren Teilbereichen die Lernentwicklungen kleinschrittiger überprüfen zu können. Die LVD zur Doppelkonsonantschreibung sowie zur Auslautverhärtung sind für das Tablet optimiert und fragen bildgestützt ab, ob ein Wort mit einem oder zwei Konsonanten bzw. mit welchem Auslaut (z. B. /d/ vs. /t/, /b/ vs. /p/ und /g/ vs. /k/) es geschrieben wird (Jungjohann & Hüninghake, 2022b). Beide Tests haben eine Testzeit von fünf Minuten und können als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden. Insgesamt umfasst der Itempool des Tests zur Doppelkonsonantschreibung 201 Wörter und der Test zur Auslautverhärtung 137 Wörter unterschiedlicher Wortarten, wodurch eine hochfrequente Messung im Unterrichtsalltag gesichert ist.

3 Evaluierete Fördermethoden

Nach der Diagnostik und der Festlegung der aktuellen Förderziele werden Materialien zur Förderung ausgewählt. Die Auswahl einer konkreten Förderung erfolgt immer unter Einbezug der kindlichen Lernbedürfnisse, der Ressourcen in der Schule sowie der Förderziele. Im Folgenden werden fünf etablierte Förderprogramme kurz vorgestellt. Für vier Verfahren wurden in Evaluationsstudien mindestens moderate Fördereffekte beobachtet. Alle Programme sind in Verlagen veröffentlicht und somit kostenpflichtig.

3.1 Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und Rechtschreibleistung im Grundschulalter (PHONIT)

PHONIT ist ein kombiniertes Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und der frühen Rechtschreibkompetenzen (Stock & Schneider, 2011). Es eignet sich auch für Schüler:innen mit Lernschwächen oder Sprachentwicklungsstörungen im Schulanfangsalter. Das Training legt den Fokus auf die Förderung von Inhalten des phonographisch-silbischen Prinzips. Daher ist es insbesondere für den Förderbereich der alphabetischen Phase wirksam (Neubauer & Kirchner, 2017). Die Materialien geben konkrete Vorschläge für Fördersitzungen vor. PHONIT ist für die Förderung in Kleingruppen organisiert, jedoch können die Materialien und Spielvorschläge durch das zugrundeliegende Baukastenprinzip auch in den Unterricht eingebunden werden.

3.2 Marburger Rechtschreibtraining (MRT)

Das MRT ist ein kleinschrittiges Regeltraining, dessen Ziel die systematische Erarbeitung von Lösungsstrategien zur Ermittlung der Wortschreibung ist (Schulte-Körne & Mathwig, 2013). Es ist für Schüler:innen der Klassen zwei bis vier mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibschwäche mit einem basalen Verständnis der PGK entwickelt. Das Programm ist nicht für Schüler:innen mit Auffälligkeiten in der Intelligenzleistung, in der Aufmerksamkeit, dem Arbeitsgedächtnis oder in der Sprachentwicklung geeignet. In einem Training werden Logarithmen zur Bestimmung der Schreibung vermittelt, welche mit den Kopiervorlagen geübt werden. Die Materialien des MRT eignen sich besonders zur Förderung von Strategien, die zur Beherrschung verschiedener Rechtschreibphänomene wie der Doppelkonsonantenschreibung, des silbeninitialen <h> oder der Auslautverhärtung führen. Die Förderung ist als Einzel- und Gruppenförderung angelegt. Da sich in den Studien ein Fördererfolg erst nach zwei Jahren Förderdauer zeigte, empfehlen Schulte-Körne & Mathwig (2013) eine langfristige Förderung mit dem MRT.

3.3 Würzburger orthographisches Training (WorT)

Das Förderprogramm WorT folgt einem Bausteinprinzip mit 13 Modulen und orientiert sich an spezifischen Rechtschreibphänomenen (Berger et al., 2009). Die Bausteine können individuell für einzelne Schüler:innen ausgewählt und eingesetzt werden. Es ist für Schüler:innen ab der zweiten Klasse konzipiert, die bereits eine basale PGK erworben haben. Die einzelnen Übungen stehen als Kopiervorlagen bereit und sind auf unterschiedlichen Niveaustufen verfügbar. Durch die vorliegenden Differenzierungen wird ein Einsatz in leistungsheterogenen Gruppen ermöglicht. In der Vergleichsstudie von Neubauer und Kirchner (2017) schneidet WorT als effektivstes Trainingsprogramm für orthographische Strategien ab, sofern eine diagnosebasierte Auswahl der Fördermaterialien anhand der Hamburger Schreibprobe erfolgte.

3.4 Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung

Die lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung ist ein linguistisch basiertes Training für Schüler:innen mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibschwäche ab dem zweiten Schuljahr (Reuter-Liehr, 2008). Es kann in Einzelfällen über die Grundschule hinaus eingesetzt und für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf genutzt werden. Insgesamt stehen fünf Bände zur alphabetischen, morphematischen und orthographischen Bereich zur Verfügung. In

den Bänden sind mehrere, jeweils in sich geschlossene Förderreihen mit Kopiervorlagen vorstrukturiert. Neben Arbeitsblättern enthält das Programm auch Plakate, förderdiagnostische Einstufungstests, Bild- und Wortkarten, Spiele und Erfolgskontrollen. Durch die zahlreichen Materialien muss der Einsatz im Unterricht gut strukturiert werden. Es ist das umfanglichste Förderprogramm, dessen Wirksamkeit sowohl für die Förderung alphabetischer als auch orthographischer Strategien bestätigt wurde (Neubauer & Kirchner, 2016).

3.5 Die Rechtschreibleiter

Die Rechtschreibleiter (Hawellek, 2014) adaptiert die Idee der lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung (Reuter-Liehr, 2008). Als Voraussetzungen benötigen die Zweit- bis Viertklässler:innen ebenfalls eine basale PGK. Die Rechtschreibleiter ist einfach strukturiert, um eine direkte Verzahnung von Unterricht und Förderung für einen unterrichtsimmanenten Einsatz zu ermöglichen. Sie ist in drei Lernbereiche aufgeteilt und leitet eine systematische Erarbeitung der Wortschreibung an. Die Prinzipien der Rechtschreibung werden auf unterschiedlichen Ebenen der Lauteinheiten (PGK, Silben und Morphemen) systematisch erarbeitet. Die Materialien liegen als Kopiervorlagen vor und werden durch einen optionalen Spielplan mit unterschiedlichen Spielanleitungen und -karten ergänzt. Für dieses Förderprogramm liegt eine theoriebasierte Konzeption vor. Vergleichs- oder Trainingsstudien stehen noch aus.

4 Ausblick

Der Einsatz von evaluierten Fördermethoden macht einen Lernzuwachs wahrscheinlich, es garantiert aber noch keine Lernfortschritte. Die Förderung der Rechtschreibung ist komplex und Lehrkräfte benötigen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über Entwicklungsphasen, individuelle Hürden, diagnostische Instrumente und Übungsmaterialien. Eine zielgerichtete Förderung der Rechtschreibkompetenzen berücksichtigt die individuellen Lernbedürfnissen der Schüler:innen, sie wird auf der Grundlage von diagnostischen Daten gestaltet und stützt sich auf evaluierte Verfahren (Jungjohann & Gebhardt, 2018). Durch den Einsatz einer LVD können Lehrkräfte mögliche Fortschritte und Stagnationen während des Lernprozesses mit leichten Mitteln im Unterricht messen und die Effektivität der initiierten Förderung für ihre Schüler:innen beurteilen. Für den Anfangsunterricht gibt es bereits mehrere evaluierte Förderverfahren, an denen sich Lehrkräfte orientieren können. Für später auftretende Schwierigkeiten stehen evaluierte Verfahren noch aus, sodass in dieser Entwicklungsphase der Einsatz einer LVD zur Evaluation einer Förderung besonders hilfreich ist.

Literatur

- Berger, N., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P., Schneider, W. & Weber, J. (2009). *Würzburger orthographisches Training (WorT). Ein adaptierbares Rechtschreibtrainingsprogramm für die Grundschule* (1. Auflage). Cornelsen.
- Blatt, I. (2006). Am Dehnungs-h zweifeln, aber nicht verzweifeln. Kinder erforschen, üben und festigen das Dehnungs-h. *Praxis Deutsch*, 198(33), 28–35.

- Blatt, I., Voß, A., Kowalski, K. & Jarsinski, S. (2011). Messung von Rechtschreibleistung und empirische Kompetenzmodellierung. In U. Bredel, T. Reißig & W. Ulrich (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieunterricht* (S. 226–255). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (1. Auflage). Francke.
- Dehn, M. (2014). *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. (2. Auflage). Cornelsen-Scriptor.
- 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>
- Fuhrhop, N. (2015). *Orthografie* (4. Auflage). Universitätsverlag Winter.
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdagnostik im förderorientierten Unterricht. Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Hawellek, T. (2014). *Die Rechtschreibleiter. Ein Förderprogramm zur Rechtschreibung in 16 Lernstufen. Handbuch* (3. Auflage) Finken.
- Hußmann, A., Hüninghake, R., Hartung, N., Eucker, N. & Kuhl J. (2021). Diagnostik und Förderung im Lernbereich Schriftsprache. In J. Kuhl, A. Voßen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 50–83). Ernst Reinhardt.
- Ise, E., Bühn, F. & Schulte-Körne, G. (2009). Rechtschreibstörung. Von der Fehleranalyse zur Förderung. *Prävention und Rehabilitation*, 21(3), 87–96.
- Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bosse, S., Bogda, K. & Spörer, N. (2020). Entwicklung der Rechtschreibkompetenz im zweiten und dritten Schuljahr: Eine latente Transitionsanalyse zur Überprüfung theoretischer Annahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 823–846. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00959-5>
- Jungjohann, J. & Barwasser, A. (2022). *Testbeschreibung zur skillbasierten Lernverlaufsdagnostik »Auslaute« (AV-LVD) zur Messung des Rechtschreibphänomen Auslautverhärtung*. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.52883>
- Jungjohann, J. & Hüninghake, R. (2022a). *Testbeschreibung zur skillbasierten Lernverlaufsdagnostik »Doppelte Mitlaute« (DoMi-LVD) zur Messung des Rechtschreibphänomen Doppelkonsonantenschreibung*. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.51916>
- Jungjohann, J. & Hüninghake, R. (2022b). Testkonstruktion und Pilotierung eines Skilltests zur Messung des Rechtschreibphänomens Doppelkonsonantenschreibung als Lernverlaufsdagnostik. In C. Ratz, R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Sektionstagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE 2021* (S. 446–453). Klinkhardt.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Lernverlaufsdagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen – Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 160–172). Kohlhammer.

- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 100–118.
- Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2019). *Levumi: Handbuch für Lehrkräfte Deutsch*. Technische Universität Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-19921>
- Jungjohann, J., Anderson, S., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2021). Adaptiven Unterricht mit und durch Lernverlaufsdiagnostik gestalten. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 329–335). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_37
- 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>
- Kuhl, J. & Wittich, C. (2018). Individuelle Förderung im inklusiven Unterricht. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 381–395). Beltz Juventa.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2007). Rechtschreibschwäche im Fokus der Kompetenzdiagnostik. Die internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E). In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie: aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Mit 43 Tabellen* (S. 267–281). Winkler.
- May, P. (2015). *HSP+ 1-10. Hamburger Schreib-Probe. zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Neunormierung 2012* (1. Auflage). Ernst Klett.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212–220.
- Neubauer, S. & Kirchner, S. (2016). Von der Evaluation schulischer Rechtschreibförderung zu einem präventionsorientierten Unterricht. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 24(1), 48–58.
- Neubauer, S. & Kirchner, S. (2017). Lernerträge im Rechtschreiben durch diagnosebasierte individuelle Förderung von Grundschulern. In: F. Heinzel und K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 157–161). Springer VS.
- Nerius, D. (2007). *Deutsche Orthographie* (4. Auflage). Olms.
- Reber, K. & Kirch, M. (2013). Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht. Sprachliche Zielstrukturen: Alphabetische, phonologische, morphematische und orthographische Rechtschreibstrategien. *Praxis Sprache*, 4, 254–257.
- Reuter-Liehr, C. (2008). *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1* (3. Auflage). Winkler.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer.

- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2013). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder* (5. Auflage). Winkler.
- Siekmann, K. & Thomé, G. (2018). *Der orthographische Fehler. Geschichte und aktuelle Tendenzen* (2. Auflage). isb-Fachverlag Institut für Sprachliche Bildung Oldenburg.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830987307
- Stock, C. & Schneider, W. (2011). *PHONIT. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und Rechtschreibleistung im Grundschulalter*. Hogrefe.
- Strathmann, A. & Klauer, K. J. (2008). Diagnostik des Lernverlaufs. Eine Pilotstudie am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz. *Sonderpädagogik*, 38, 5–24.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2017). *OLFA 1-2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1–2* (4. Auflage). isb-Fachverlag Institut für Sprachliche Bildung Oldenburg.
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 33–56). Kohlhammer.
- Voß, S. & Blumenthal, Y. (2020). Assessing the Word Recognition Skills of German Elementary Students in Silent Reading—Psychometric Properties of an Item Pool to Generate Curriculum-Based Measurements. *Education Sciences*, 10(2), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci10020035>
- Walter, J. & Clausen-Suhr, K. (2018). Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie (LDO): Entwicklung und Anwendung eines computergestützten Instruments zur längsschnittlichen Erfassung orthographischer Kompetenzen für Zweit- und Drittklässler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 207–224.

Dr. Jana Jungjohann ist studierte Sonderpädagogin (Schwerpunkte Lernen und Sprache) und Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Sie promovierte zum Thema Lernverlaufsdagnostik im Lesen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Evaluation der Lernverlaufsdagnostik im Bereich Lesen und Rechtschreiben mit Fördermaterialien für die inklusive Schulpraxis, die Weiterentwicklung der Onlineplattform Levumi.de sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Lernverlaufsdagnostik. <https://orcid.org/0000-0002-9985-4780>

Dr. Rebecca Hüninghake ist studierte Sonderpädagogin mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache und promovierte zu dem Thema professionelles Wissen von Lehramtsstudierenden im Bereich Rechtschreibung. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt ist der inklusive Rechtschreibunterricht. Zurzeit ist sie als Lehramtsanwärterin in einer Förderschule Sprache tätig. <https://orcid.org/0000-0002-9336-2603>

