

Die Bremer Lese-Intensivkurse – BLIK

Konzept

Bausteine

Übungsformen

Lehrkräfte der Lese-Intensivkurse (Fachkonferenz BLIK)
mit Unterstützung der LRS-Fachberatung der
Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Bremen (ReBUZ)



Inhalt:

1. Lese-Intensivkurse in Bremen	2
2. Übernahme und Modifikation eines Förderkonzepts	2
3. Aufnahme in den Lese-Intensivkurs	3
4. Didaktisch-methodische Hinweise	4
5. Bausteine	5
5.1 Lautgebärden	5
5.2 Silbengliederung	7
5.3 Pilotsprache	8
5.4 Bedeutung der Elternmitarbeit	9
6. Evaluation und Qualitätssicherung	9
7. Kontakte & Informationen	10
8. Literatur	10
Anhang A – Materialien für die Kursarbeit	12
Anhang B – Spiele als Übungsformen	14
Anhang C – Unsere Lautgebärden	20

1. Die Lese-Intensivkurse in Bremen

Seit dem Jahr 2000 haben Bremer Schülerinnen und Schüler mit extremen Rückständen in ihrer Lese-Schreibentwicklung die Möglichkeit, in Lese-Intensivkursen die Grundlagen des Lesens und Schreibens noch einmal neu zu erlernen.

Mit dieser Broschüre erhalten Sie nunmehr in 2. und aktualisierter Auflage eine praxisorientierte Darstellung des Konzepts der Bremer Lese-Intensivkurse.

Wer an einer ausführlichen Darstellung der theoretischen Grundlagen des Konzepts und einer Evaluation der Maßnahme aus der Anfangszeit unserer Kursarbeit interessiert ist, sei auf die Dokumentation und Untersuchung von Matheja (2003) verwiesen.

2. Übernahme und Modifikation eines Förderkonzepts

Lese-Intensivkurse wurden nicht in Bremen entwickelt. Wir haben ein Förderkonzept übernommen und für Bremen modifiziert, von dem wir aus anderen Bundesländern wussten, dass es Kindern mit extremen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb große Lernfortschritte ermöglicht und schnell Entlastung bringt. Lese-Intensivkurse gibt es auch in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein sowie vereinzelt in fast allen anderen Bundesländern. Eine Modifizierung und aus unserer Sicht Verbesserung des Konzepts ergab sich durch die allein symptomspezifische Ausrichtung der Arbeit in den Bremer Lese-Intensivkursen. Eine symptomspezifische Förderung hat einen direkten Bezug zur Symptomatik (LRS), so dass die Kursarbeit direkt der *Ausbildung der phonologischen Bewusstheit* und der *alphabetischen Strategie* dient. Auf alternative oder ergänzende Funktionstrainings, für die bis heute keine Wirksamkeitsnachweise vorliegen (vgl. hierzu Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2001), wurde in den Bremer Lese-Intensivkursen von Anfang an verzichtet. Durch diese konzentrierte Ausrichtung steht in der Kursarbeit mehr Zeit für die Übung des Lesens und Schreibens zur Verfügung.

Unsere Bremer Lese-Intensivkurse wurden konzipiert als eine Maßnahme der *Frühförderung, Prävention und Integration*. Sie erstrecken sich über einen Zeitraum von mindestens 8 bis maximal 10 Wochen, je nach Länge des Schuljahres, so dass vier Kurse pro Jahr durchgeführt werden können. Lese-Intensivkurse finden an mehreren Grundschulen in ganz Bremen statt, wobei jeder einzelne Standort immer auch für die Schülerinnen und Schüler aus den umliegenden Grundschulen zuständig ist. Jeweils sechs Kinder aus einer solchen Kleinregion werden zu einer Kleingruppe zusammengefasst und besuchen ausschließlich – bei Besuch einer Ganztagschule vormittags – den Lese-Intensivkurs. Die Kinder erhalten täglich vier Stunden Unterricht: Drei Stunden sind dem Erlernen des Lesens und Schreibens gewidmet. Darüber hinaus erhalten die Kinder eine Stunde Mathematik, damit sie während der Kurswochen den Anschluss an ihre Klasse nicht verlieren.



Abbildung: BLIK-Lautgebärden CD-ROM

3. Aufnahme in den Lese-Intensivkurs

Doch für welche Kinder wird die Teilnahme an einem Lese-Intensivkurs nötig? Wir arbeiten mit Kindern, die am Ende der Klasse 1 bzw. im Verlaufe des 2. Schuljahres erhebliche Entwicklungsrückstände im Lesen und Schreiben aufweisen. Bei diesen Kindern zeigt sich bereits gegen Ende der 1. Klasse ganz deutlich, dass sie ohne *spezifische Methoden* und *permanente Anleitung* keine ausreichenden Lernfortschritte im Schriftspracherwerb erzielen werden und dass es für sie im Rahmen der Möglichkeiten der Grundschule allein rein quantitativ kein ausreichendes Förderangebot gibt. *Es muss befürchtet werden, dass diese Kinder ohne massive Unterstützung nie richtig lesen und schreiben lernen werden.*

Die in allen Bremer Grundschulen durchzuführende „Schreibprobe: Alphabetische Kompetenz“ (BLIK 2010) am Anfang des 4. Quartals der 1. Klasse gibt Aufschluss über den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes. Dabei erhält man durch dieses Screening eine besonders gute Differenzierung der schwachen von den sehr schwachen Leistungen. Wird bei einem Kind ein deutlich erhöhter Förderbedarf vermutet, findet durch die Lehrkraft des Lese-Intensivkurses eine Überprüfung statt. Mit informellen Einzeltests werden die phonologischen Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, Silben, einfache Wörter und eine kleine Lese-Malanweisung zu erlesen und umzusetzen, überprüft. Dabei zeigen die betroffenen Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Schwierigkeiten, die der frühen Aneignungsphase zuzuordnen sind:

- Die bisher eingeführten Buchstabenzeichen konnten nur teilweise oder nur unzureichend abgesichert werden.
- Unsicherheiten bei der Lautanalyse und bei der Lautbuchstabenkorrelation
- Unsicherheiten bei der Silbengliederung
- Die einfache Synthese beim Lesen von Silben und Wörtern kann nicht sicher hergestellt werden.
- Einfachste lautgetreue Texte können nicht erlesen werden. (Leselearnversagen)
- Daneben fallen viele Kinder im Unterricht durch motorische Unruhe, schnelle Ermüdbarkeit, Sprachauffälligkeiten, Zurückgezogenheit, Verweigerungstendenzen auf.

Im Gespräch mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer werden mögliche Maßnahmen der inneren Differenzierung oder schulinterner Förderung in klassenübergreifenden Gruppen diskutiert. Nur bei deutlichen Entwicklungsrückständen wird die Aufnahme in den Lese-Intensivkurs empfohlen. Nach ausführlicher Information der Eltern müssen diese bei positiver Entscheidung einen Antrag auf Aufnahme in den Lese-Intensivkurs für ihr Kind stellen.

Das Kind verlässt nun für die nächsten 8 bis 10 Wochen seine Klasse und nimmt am Unterricht des Lese-Intensivkurses teil. Abgeschirmt von seinem bisherigen Misserfolg im Lesen und Schreiben wird es in einer Kleingruppe mit Schülerinnen und Schülern unterrichtet, die alle ähnlich große Probleme im Lesen und Schreiben haben. Die Lernatmosphäre in den Kursen zeichnet sich dadurch aus, dass es so gut wie nie zu Angst- und Stressgefühlen auf Seiten der Kinder kommt. In der kleinen Lerngruppe erfährt jedes Kind durch die Lehrkraft *permanente* Ermutigung, Unterstützung und Hilfe. So gelingt es, Zuversicht, Motivation, Selbstvertrauen und vor allem die Freude am Lesen- und Schreibenlernen wieder aufzubauen.

4. Didaktisch-methodische Hinweise

Der Lese- und Schreiblernprozess wird noch einmal völlig neu aufgebaut nach den Prinzipien des *Kieler Leseaufbaus* (Dummer-Smoch & Hackethal 1999). Oberstes Prinzip ist dabei der heilpädagogische Grundsatz der Isolierung von Schwierigkeiten. Laute und Buchstaben werden nach Schwierigkeitsstufen sukzessive eingeführt: Zuerst lange Vokale und dehnbare Konsonanten und erst danach die Kurzvokale sowie die nicht dehnbaren Konsonanten d/t, g/k und b/p. Auch bei der Auswahl der zu lesenden und zu schreibenden Wörter werden verschiedene Schwierigkeitsstufen berücksichtigt: Anfangs sind alle Wörter einfach strukturiert; sie weisen eine „KV-Struktur“ auf: Auf einen Konsonanten folgt ein Vokal, dann wieder ein Konsonant, ein Vokal ... (Vgl. hierzu Suchodoletz 2003, S. 258ff)

In den gängigen Fibeln und Lese-Schreiblehrgängen findet man von Anfang an durchaus komplexe und bedeutungstragende Sätze und Kurztexte ohne eine durchgängige und konsequente Rücksichtnahme auf die lautsprachliche Struktur der Wörter und die bereits eingeführten Laut-Buchstabenverbindungen. Im Vordergrund steht eher die Bedeutungsebene der Wörter. Den meisten Kindern, die sich das Lesen im Sinne eines Spracherfahrungsansatzes durch selbständige Aktivitäten erarbeiten können, kommt dieser frühe Einbezug neigungs- und interessenbezogener Texte sehr entgegen. Der Lese- und Schreiblehrgang setzt an ihren Spracherfahrungen an, und sie erweitern durch adäquate Inhalte motiviert schnell ihre literalen Praktiken und literarischen Kompetenzen.

Lese-rechtschreibschwache Kinder hingegen haben mit diesem Ansatz große Probleme. Für sie sind die gängigen Lese-Schreiblehrgänge meist zu komplex. Für Kinder, die bereits mit einfachsten Lautverbindungen oder Lautstrukturen („lila Sofa“) massive Schwierigkeiten haben, gerät der Lese-Schreiblernprozess schnell in Stagnation. Sie werden misserfolgsängstlich und frustriert. – Oder sie entwickeln Ersatzstrategien: Nach Beobachtungen von Scheerer-Neumann (2001 u. 2004, S. 31) und Dummer-Smoch (1989) lernen viele leseschwache Kinder sehr schnell die erweiterten Texte auswendig und halten diese Strategie für „Lesen“. Dabei stagnieren sie mit dieser Strategie des Wortbild-Einprägens auf einer Stufe, die sie unbedingt überwinden müssen. Dies führt dann bis zum Ende der Schulzeit häufig zu einem sinngeliteten Ratelesen ohne die notwendige Lesegenauigkeit. (Vgl. hierzu Mann 2004, S. 157f)

Wenn Kinder im Sinne der Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs normalerweise die Strategie des Einprägens von Wortbildern mit den entsprechenden „Fehlerschreibungen“ überwinden müssen, um sich die alphabetische Strategie aneignen zu können (vgl. Valtin 1999), ist es u. E. ein „didaktischer Kunstfehler“, lese-rechtschreibschwachen Kindern neben den erarbeiteten Laut-Buchstabenverbindungen und den entsprechenden Wörtern auch schon Texte anzubieten, die weit mehr Laut-Buchstabenverbindungen enthalten.

Die Lese-Intensivkurse sind grundsätzlich für Kinder konzipiert, die noch nicht lesen und schreiben und sich auch die alphabetische Strategie nur mit Mühe und Schritt für Schritt erarbeiten können. Sie erhalten also anfangs – neben Übungsangeboten zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit – nur wenige Wörter, die nur aus eingeführten Laut-Buchstabenverbindungen und eher *leicht strukturierten Lautfolgen* bestehen, sie erhalten Übungen zum *silbenweisen* Lesen und Schreiben. Dieses Vorgehen ist dem *individuellen Lerntempo eines jeden Kindes* angepasst und ermöglicht somit ein sicheres Fortschreiten beim Erwerb der alphabetischen Strategie.

Anfangs bedarf es besonders des Einübens und des Verfestigens der basalen Fertigkeiten. Dabei wird befürwortet, dass Üben auch viele mechanische Komponenten enthält, die der Automatisierung dienen. (Vgl. Kretschmann u. a. 1999, S. 35) Das in den ersten Kurswochen relativ hohe Gewicht der entwicklungsstufenbezogenen Vermittlung von phonologischen Fertigkeiten sowie Dekodier-, Lese- und Schreibstrategien nimmt in den Lese-Intensivkursen erst bei zunehmender Kompetenz auf diesem Gebiet zugunsten kommunikativer Aspekte sowie neigungs- und interessenbezogener Texte ab, zu einem Zeitpunkt, an dem die Kinder nicht länger misserfolgsängstlich sind, schon ohne größere Frustration lesen können und durch das Lesen- und Schreibenlernen insgesamt fasziniert werden. (Vgl. hierzu Scheerer-Neumann 2004, S. 34f u. Walter 1996a)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass wir den Kieler Leseaufbau (KLA) nicht als eine Sammlung von Kopiervorlagen für die Hand der Kinder verstehen. Die Wörterlisten des KLA liefern nur das Material und die Wortstrukturmuster auf verschiedenen Entwicklungsstufen für die Herstellung vieler eigener Arbeitsblätter und Lesespiele. Eine Liste weiterer geeigneter Fördermaterialien, die wir an *allen* Kursstandorten einsetzen, finden Sie im **Anhang A**. Dem insbesondere in den ersten Kurswochen relativ hohen Gewicht phonetischer Übungen und des Einsatzes von Wörtern als „Strukturmaterial“ bei Nachrangigkeit der Bedeutungsebene begegnen wir durch ein hohes Maß an Methodenvielfalt. Neben häufigem Materialwechsel und Wechsel der Unterrichtsformen im Allgemeinen kommen auch zahlreiche Spiele als Übungsformen zum Einsatz. Eine Beschreibung der beliebtesten Spiele, die an allen Kursstandorten zum Einsatz kommen, finden Sie im **Anhang B**. Die BLIK-Lautgebärden sowie eine Übersicht der Lesehilfszeichen haben wir im **Anhang C** zusammengestellt.

5. Bausteine

Nachstehend werden die vier Bausteine eines Lese-Intensivkurses dargestellt:

1. Lautgebärden	2. Silbengliederung
3. Pilotsprache	4. Elternmitarbeit

5.1 Lautgebärden

Die Arbeit mit Lautgebärden ist sicherlich der wichtigste Baustein der Kursarbeit. Der Einsatz der Handzeichen, die gleichzeitig mit den Druckbuchstaben eingeführt werden, erleichtert den Kindern die Lautwahrnehmung, die Lautunterscheidung und die Kontrolle über die Lautfolge. Die Anwendung der Lautgebärden oder der „Geheimzeichen“, wie sie im Kurs genannt werden, ist für lese-rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler dabei eine *permanente* Hilfe im frühen Schriftspracherwerb: Die Handzeichen werden nicht nur zur Sicherung der Laut-Buchstabenbeziehungen, sondern *über den ganzen Kursverlauf durchgängig und konsequent auch beim Lesen und Schreiben von Wörtern sowie Sätzen* eingesetzt. Erst wenn die Kinder automatisierter lesen als sie mit Handzeichen gebärden können, wird auf ihren Einsatz verzichtet. (Vgl. hierzu Dummer-Smoch & Hackethal 1999, S. 53)

Jedem Laut und seiner graphemischen Entsprechung – auch „ei“, „au“, „sch“, „ch“, etc. – wird eine Gebärde zugeordnet. Die Lautgebärde wirkt nun als Vermittler, da sie sowohl den Laut als auch das Buchstabenzeichen bzw. die Zeichenkombination repräsentiert. Die Bedeutung der Lautgebärde wird dabei gerade im frühen Schriftspracherwerb in ihrer erleichternden Funktion als Gedächtnisstütze – ähnlich dem „Knoten im Taschentuch“ – gesehen und ihre einprägende Wirkung durch ihre „... Eigenschaft als körpereigene, propriozeptiv verankerte Merkhilfe ...“ (Dummer-Smoch & Hackethal 1999, S. 52f) erklärt. In der frühen Aneignungsphase bewirken sie eine Entfaltung der Tätigkeit zum Aufbau funktioneller Hirnsysteme, wie sie neuropsychologisch für den Schriftspracherwerb beispielsweise von Weigl (1974) beschrieben wurden. Gestützt auf theoretische Vorstellungen der Neuropsychologen Luria und Leontjew erklären Dummer-Smoch & Hackethal (1999, S. 52f), dass ähnlich der Artikulation das Lautgebärdensystem die innere Handlung des Lesens nach außen entfaltet, die später automatisiert als verkürzte Handlung nach innen – Denktätigkeit – durch Lesen auf einer höheren Entwicklungsstufe erfolgt. „Beim Lautgebärdenlesen handelt es sich um ein motorisch-kinästhetisches System, das eng mit den optischen und akustischen Leistungen verbunden ist, in dem die Bewegung selbst, das Sehen der Bewegung oder des geschriebenen Wortes und die dazugehörige Lautgebung ablaufen“ (Radigk 1979, S. 15, zitiert in: Dummer-Smoch & Hackethal 1999, S. 59).

Viele methodische Argumente sprechen für den Lautgebärdeneinsatz im Lese-Intensivkurs, z.B.:

- Durch den Einsatz der Gebärden wird der Prozess der inneren sprachlichen Handlung gleichsam nach außen verlagert. Die innere sprachliche Handlung wird dabei *be-greifbar, sichtbar, spürbar*. Somit werden im Leselernprozess mehrere Sinneskanäle gleichzeitig angesprochen und die Lerninhalte durch häufiges Wiederholen gut verankert. (Vgl. Butz 2002, S. 320)
- Durch den Einsatz von Lautgebärden ergeben sich weit weniger Möglichkeiten zu Laut- bzw. Buchstabenauslassungen. Die im Wort miteinander verschmolzenen Einzellaute können durch die Darstellung der entsprechenden Gebärden voneinander abgehoben und unterschieden werden. Dem Kind fällt es so wesentlich leichter, alle Einzellaute im „Klangganzen“ des Wortes wahrzunehmen.
- Lautgebärden erleichtern dem Kind die Synthese, da durch den Wechsel zwischen den verschiedenen Handzeichen ein fließender Übergang der einzelnen Gebärden zu einer Gesamtbewegung ermöglicht wird. (Vgl. Bleidick 1976) Auch wenn noch Schwierigkeiten auf der lautsprachlichen Ebene bestehen, vollzieht das Kind in der Bewegung bereits das Prinzip der Synthese.
- Lautgebärden erhöhen die Motivation, denn die Bewegung kommt den Kindern in ihrem Bewegungsdrang entgegen. Motorisch unruhigen Kindern tut die Bewegung gut; ihre vielleicht noch fahrigten und ungezielten Bewegungen werden kanalisiert.
- Lautgebärden ermöglichen eine Fülle zusätzlicher Übungsformen, z.B. Geheimzeichenlesen, Geheimzeichendiktat, etc.

Beim Einsatz der Lautgebärden ist darauf zu achten, dass die Kinder ...

- die Laute konsequent zusammenschleifen („sssa“ und nicht sss – a“).
- stets deutlich und synchron mitsprechen, damit einzelne Laute oder die Lautreihen auch akustomotorisch wahrgenommen werden.
- zwischen den Sprechsilben eindeutige Pausen einlegen, um die Lautanalyse zu erleichtern.

- beim „stimmlosen“ Einsatz der Handzeichen die Akustomotorik (Mundbewegungen) beibehalten.

In den Bremer Lese-Intensivkursen werden großmotorische Lautgebärden – ursprünglich entwickelt an der ehemaligen Sprachheilschule in Anlehnung an die Gebärden von Kraft und Bleidick – verwendet. Sie wurden von der Grafikerin Anita Kenter illustriert und mit finanzieller Unterstützung mehrerer Schulvereine an Grundschulen von uns bereits 2007 auf CD-ROM herausgebracht.

5.2 Silbengliederung

Bei den erfolgreichen Leselernerinnen und Leselernern kann man schon in der frühen Aneignungsphase beobachten, dass sie sich schnell visuell segmentierend auf der Ebene einer „Zugriffseinheit“ bewegen, die oberhalb der Buchstabenebene und unterhalb der Wortebene liegt. Silben scheinen also hier für die phonologische Kodierung die bevorzugte Segmentierungseinheit zu sein. (Vgl. Scheerer-Neumann 1981 u. 2004; Walter 1996b) Leseschwache Kinder dagegen weichen dieser Zugriffsstrategie geradezu aus. Entweder können sie mit ihren großen Syntheseschwierigkeiten oder hilflosen Versuchen der Einzellautekodierung die Buchstabenebene nicht überwinden, oder sie orientieren sich nach anfänglichen Misserfolgen schnell auf der Wortebene, indem sie Ersatzstrategien wie Auswendiglernen, Einprägen von Wortbildern oder Ratelesen entwickeln.

Neben der Absicherung der eingeführten Laut-Buchstaben-Beziehungen und der Wortdurchgliederungsfähigkeit unter Einsatz von Lautgebärden ist somit das Erlernen der richtigen Silbengliederung ein weiterer wichtiger Baustein der Kursarbeit. Dabei üben wir mit den Kindern die Silbengliederung nicht nur unter Einsatz der Lautgebärden, sondern unter Einbeziehung der gesamten Körpermotorik im Sprechrhythmus mit anschließendem synchronem Sprechschreiben (Pilotsprache).

Die Fähigkeit, ein Wort – losgelöst von seiner Bedeutung – in Silben zu gliedern ist ein wichtiger Prozess in der Entwicklung phonologischer Bewusstheit. Die Kinder müssen erkennen, dass Wörter nicht einfach nur Bedeutungen haben, sondern neben den einzelnen Lauten auch aus Silben bestehen, welche die Struktur der Wörter auf der lautsprachlichen Ebene bilden. Zudem müssen sie verinnerlichen, dass für die Bedeutungsebene und die lautsprachliche Ebene ganz unterschiedliche Strukturregeln gelten. Viele Schülerinnen und Schüler mit unzureichender phonematischer Kompetenz haben mit dieser Erweiterung große Schwierigkeiten. Sie „klammern“ sich gerne an die ursprüngliche und vertraute Bedeutungsebene oder fallen – misserfolgsängstlich geworden – bald wieder auf diese zurück.

Die Arbeit mit Silben bietet verschiedene Vorteile:

- Das rhythmische Gliedern kommt der Freude der Kinder an Bewegung entgegen.
- Die Silbengliederung dient der Einübung deutlichen Sprechens, wodurch die einzelnen Laute eines Wortes deutlicher erkennbar werden.
- Die Segmentierung eines Wortes in kleinere Einheiten erhöht die Fähigkeit, Wörter zu speichern, da die einzelnen Segmente so leichter zu hören sind und die Kinder sich die Silben leichter merken und wiedergeben können. Dies zeigt sich besonders im synchronen Sprechschreiben.
- Die Eigenkontrolle des geschriebenen Wortes wird vereinfacht und somit sicherer.

- Die Verbindung von Sprache und Bewegung fördert neurologische Prozesse, die auch für den Schriftspracherwerb notwendig sind.

Aus der Praxis unserer Kursarbeit:

- Parallel zur Einübung der Laut-Buchstaben-Beziehungen werden einzelne Silben eingeführt. Zunächst werden zwei Buchstaben zu einer Silbe zusammengezogen. Dieser Prozess wird durch Lautgebärdeneinsatz unterstützt. Silbenspiele als Übungsformen ergänzen die Arbeit.
- Silbenbögen unter den einzelnen Silben eines Wortes verdeutlichen die Silben optisch.
- Wörter werden synchron zum Sprechen mit der Schreibhand in Bögen geschwungen und seitwärts in Silben gelaufen.
- Die einzelnen Silben können abwechselnd zweifarbig geschrieben werden.
- In jeder Silbe kann der Vokal farbig gekennzeichnet werden.

5.3 Pilotsprache

Synonym werden verwendet: Sprechschreiben, Dehnsprache, artikulierte Mitsprechen, Rechtschreibsprache (Balhorn 1983), Rechtschreiblernen durch inneres Lesen (Weigl 1974)

Das Mitsprechen beim Schreiben hat sich als sehr effektive Schreibstrategie erwiesen. (Vgl. Sommer-Stumpenhorst 2007) Breuninger und Betz (1991, S. 156) haben für Kinder zur Veranschaulichung den Begriff der „Pilotsprache“ eingeführt: „Die Sprache führt die Hand wie der Pilot das Flugzeug“ (Sommer-Stumpenhorst 1991, S. 114).

Die phonemische Entsprechung jeden Buchstabens, den ein Kind schreibt, wird gleichzeitig laut mitgesprochen. Dabei ist auf eine deutliche Silbengliederung beim Sprechen und Schreiben zu achten. Über die Korrespondenz von Sprechsilbe und Schreibsilbe wird in das alphabetische Schreiben eingeführt. Über das artikulierte Mitsprechen wird zudem ein Gespür für die Abweichungen zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache entwickelt. Auf höherer Fertigkeitsstufe werden die Kinder dann nur noch leise mitartikulieren.

Die Mitsprechstrategie ist als Steuerungssystem besonders für Kinder hilfreich, die dazu neigen, überhastet zu arbeiten. Sie hilft, den Schreibprozess zu strukturieren und führt zu kontrolliertem Sprechen und damit zu mehr Genauigkeit.

Über diese Schreibstrategie wird zudem erreicht:

- Assoziative Verknüpfung von Laut- und Buchstabenfolgen
- Entwicklung eines Schriftsprachgefühls
- Auslassungen, Vertauschungen oder Hinzufügungen von Lauten und ihren graphemischen Entsprechungen werden erheblich reduziert. Diese Fehler treten entwicklungsbedingt am häufigsten im frühen Schriftspracherwerb im Bereich der phonetischen Schreibungen auf.

Zur Einübung der Pilotsprache gehen wir in folgenden Schritten vor:

- Laufen und /oder Schwingen der Wörter in Silben mit deutlicher Artikulation
- Genaues Mitsprechen beim Schreiben mit Silbensprechpausen

- Unterlegen des Geschriebenen mit Silbenbögen

5.4 Bedeutung der Elternmitarbeit

Es sind die Eltern, die letztendlich über die Kursteilnahme ihres Kindes entscheiden. Auf einem Elternabend zu Beginn eines Kurses werden sie mit dem Konzept und seiner täglichen praktischen Umsetzung vertraut gemacht. Unsere Konzeption sieht vor, dass Eltern weit mehr leisten als die Sicherstellung der regelmäßigen Kursteilnahme:

- Sie begleiten täglich die Hausaufgaben, die der Festigung des am Vormittag erarbeiteten Lernschrittes dienen.
- Sie registrieren die Lernfortschritte und helfen durch beständiges Lob und viel Ansporn, das Selbstvertrauen ihres Kindes zu stärken.
- Sie informieren sich bei Kursende, wie sie ihr Kind weiterhin unterstützen können.

Erfahrungsgemäß sind die meisten Eltern in der Lage, ihre Kinder in der beschriebenen Weise zu unterstützen, wenn sie durch uns, die Lehrkräfte der Lese-Intensivkurse angeleitet und begleitet werden. Im Einzelfall muss versucht werden, für ein Kind die notwendige Unterstützung außerhalb der Familie zu finden, z.B. Hausaufgabenbetreuung in der Schule oder in der Kindertagesstätte, Unterstützung durch Freunde oder Nachbarn der Familie, etc.

Am Ende eines Lese-Intensivkurses wird der individuelle Lernfortschritt eines jeden Kindes erfasst und in einem Förderbericht dokumentiert. Die Lehrkräfte und Eltern erhalten in Abschlussgesprächen Empfehlungen für die weitere Förderung.

6. Evaluation und Qualitätssicherung

Die Bildungsbehörde hat 2002 nach Einführung der Lese-Intensivkurse sowie 2008 Evaluationen unter Einbezug von Befragungen beteiligter Klassenleitungen und Eltern durchführen lassen, die den Erfolg dieser Maßnahme bestätigten (Matheja 2003; Waldherr 2008; Matheja 2008). Seit 2003 unterliegen wir einer Berichtspflicht: Quartalsweise teilen wir die Kursergebnisse als Dokumentation der individuellen Lernzuwächse der beteiligten Kinder der Behörde mit. Auch diese kontinuierliche Evaluation bestätigt den Erfolg der Kurse. – Daneben wird in Kooperation mit den Klassenleitungen der Grundschulen die individuelle Nachhaltigkeit der Maßnahme verfolgt, denn die Nachhaltigkeit der Lernerfolge ist in hohem Maße von der individuellen Nachsorge in den Grundschulen abhängig.

Zur Qualitätssicherung – gemeinsame Fortbildung, Wahrung der vereinbarten Standards an allen Kursstandorten, Weiterentwicklung des Förderkonzepts, Qualitätskontrolle und Planung der Kursverläufe für das jeweilige Schuljahr, etc. – treffen wir uns regelmäßig zur BLIK-Fachkonferenz, die durch zwei Sprecherinnen nach außen vertreten wird. – Als Kooperationspartner der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) erhalten wir seit 2010 Unterstützung durch die LRS-Fachberatung bei der Durchführung unserer gemeinsamen Aufgaben. Die Fachkoordination und Fachberatung erfolgte bis 2007 durch die Zentrale LRS-Beratungsstelle und von 2007 bis 2010 durch das Zentrum für schülerbezogene Beratung, LIS. – Eine Teilgruppe unserer Fachkonferenz traf sich regelmäßig zur Supervision im Landesinstitut für Schule.

7. Kontakte & Informationen

Wenn Sie weitergehende Informationen wünschen oder Fragen haben, wenden Sie sich bitte an die Lehrkräfte der Lese-Intensivkurse in Ihrer Region oder an die Sprecherinnen der Fachkonferenz BLIK:

Jutta Diekmeyer, BLIK in der Grundschule An der Gete
Petra Dericioglu, BLIK in der Grundschule Halmerweg

Informationen über die Bremer Lese-Intensivkurse erhalten Sie auch bei der LRS-Fachberatung der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ).
Ansprechpartner: Markus Matheja, ReBUZ Ost, Tel. (0421) 361 3982

8. Literatur

- Balhorn, Heiko** (1983): Rechtschreiblernen als Regelbildung. In: Diskussion Deutsch, 14. Jg., 1983, Heft 74, S. 581-595
- Bleidick, Ulrich** (1976): Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen, Essen
- BLIK, Fachkonferenz Bremer Lese-Intensivkurse** (2012): BLIK Lautgebärden ABC mit Grafiken von Anita Kenter, CD-ROM, 2. Auflage, Bremen
- BLIK, Fachkonferenz Bremer Lese-Intensivkurse** (2010): Schreibprobe: Alphabetische Kompetenz – 1. Klasse, 4. Quartal, Bremen
- Breuninger, Helga & Betz, Dieter** (1991): Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese-Rechtschreib-Schwäche, Weinheim/Basel
- Butz, Ulrich** (2002): Lesenlernen mit Laut-Handzeichen (Lautgebärden). In: Schulte-Körne, Gerd, in Zusammenarbeit mit dem BVL (Hrsg.): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte, Bochum, S. 319-331
- Dummer-Smoch, Lisa** (1989): Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Hilfen für Eltern und Lehrer legasthenischer Kinder, München; Basel
- Dummer-Smoch, Lisa & Hackethal, Renate** (1999): Kieler Leseaufbau. Handbuch. Neubearbeitung 1999, 5. überarbeitete Auflage, Kiel
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara** (2001): Verlaufsuntersuchungen zur schulischen Förderung von Kindern mit Legasthenie. In: Schulte-Körne, Gerd, in Zusammenarbeit mit dem BVL (Hrsg.): Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern, Bochum, S. 199-211
- Kretschmann, Rudolf, Dobrindt, Yvonne & Behring, Karin** (1999): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, 2. Aufl., Horneburg
- Mann, Christine** (2004): Frühe Signale und Prävention von LRS im 1. und 2. Schuljahr. In: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung, Weinheim und Basel, S. 150-159
- Matheja, Markus** (2003): Die Förderung lese-rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler in den Bremer Lese-Schreibintensivkursen (BLIK), LRS-Beratungsstelle, Beratungszentrum für die Bereiche Sprache, LRS und Mathematik, Bremen
- Matheja, Markus** (2008): Bremer Lese-Intensivkurse. BLIK im IV. Quartal 2007/2008. Auswertung einer Befragung von Klassenlehrer/innen, deren Schüler/innen einen Lese-Intensivkurs besuchten, Zentrum für schülerbezogene Beratung, Landesinstitut für Schule, Bremen, Bremen
- Radigk, Werner** (1979): Lesenlernen unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit lernbehinderten Schülern, 3. Aufl., Berlin

- Scheerer-Neumann, Gerheid** (1981). Prozeßanalyse der Leseschwäche. In: Valtin, Renate, Jung, Udo & Scheerer-Neumann, Gerheid (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht, Darmstadt, S. 183 -209
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (2001): Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder. In: Schulte-Körne, Gerd, in Zusammenarbeit mit dem BVL (Hrsg.): Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern, Bochum, S. 247-261
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (2004): Lese-Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung, Weinheim und Basel, S. 22-39
- Sommer-Stumpenhorst, Norbert** (2007): www.rechtschreib-werkstatt.de, Aktualisierung vom 8.01.2007
- Sommer-Stumpenhorst, Norbert** (1991): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden, Frankfurt a. M.
- Suchodoletz, Waldemar von** (2003): Ein Fazit. Förderung in der Schule. In: Suchodoletz, Waldemar von (Hrsg.): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick, Stuttgart, S. 257-273
- Valtin, Renate** (1991): Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens. In: Naegele, Ingrid & Valtin, Renate: Zur schulischen Förderung von LRS-Kindern (Legasthenikern) in den alten Bundesländern. In: Die Sonderschule, 36. Jg., 1991, Heft 4
- Waldherr, Annika** (2008): Evaluation. Bremer-Lese-Intensivkurse (BLIK), Schuljahre 2005/06, 2006/07 & 2007/08 – Interne Evaluation im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Ref. 20, Bremen
- Walter, Jürgen** (1996a): Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik, 1996, Heft 3
- Walter, Jürgen** (1996b): Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche, Göttingen
- Weigl, Egon** (1974): Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, Wolfgang. & Hofer, Adolf (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien, München, S. 94-173

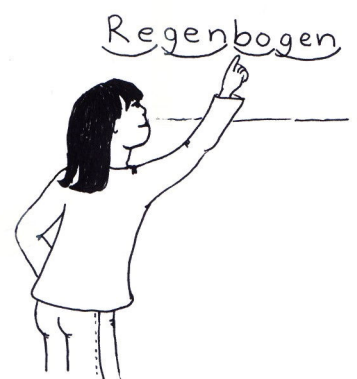


Abbildung: BLIK-Lautgebärden CD-ROM

Text: Lehrkräfte der Bremer Lese-Intensivkurse und Markus Matheja, ReBUZ Ost
 Gestaltung: Jutta Diekmeyer und Markus Matheja; Grafik: Anita Kenter; Zeichnung Silbenteppich: Liset Heumann

2. Auflage © 2012 – Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum Ost, Fritz-Gansberg-Straße 22, 28213 Bremen

Anhang A – Materialien für die Kursarbeit

Lisa Lesemaus – Lesen mit Lisa; Hefte 1 bis 4 & Anleitung
Markus Fegers, Monika Schiffmann, Helga Seidel-Reichenberg
Veris Verlag, Kiel

Lisa Lesemaus – Schreiben mit Lisa; Hefte 1 bis 4
Markus Fegers, Monika Schiffmann, Helga Seidel-Reichenberg
Veris Verlag, Kiel

Lisa Lesemaus – Joker-Lisa. Rechtschreibübungsspiel
Markus Fegers, Monika Schiffmann, Helga Seidel-Reichenberg
Veris Verlag, Kiel

Laute – Silben – Wörter. Übungsbuch zum Lesenlernen mit Lautgebärden
Lisa Dummer-Smoch
Veris Verlag, Kiel

Kieler Leseaufbau; Handbuch, 35 Wörterlisten, 7 Silbenteppiche, 49 Übungstexte zum Lesen und Diktieren, Wörter- und Spielekartei
Lisa Dummer-Smoch und Renate Hackethal
Veris Verlag, Kiel

Lese- und Schreibübungen zum Kieler Leseaufbau
Susanne Gerth
Veris Verlag, Kiel

ABC der Tiere – Ein integrierter Lese- und Schreiblehrgang nach der Silbenmethode;
Lesen in Silben, Arbeitsheft zum Lesen in Silben, Lesezirkus, 16 Beilagen zum Leselehrgang, 197 Kopiervorlagen, Silbenschieber, Arbeitsblätter zur Differenzierung und CD-ROM
Rosemarie Handt und Klaus Kuhn
Mildenberger Verlag, Offenburg

Konfetti-Kartei (farbige Bildkarten u. a.) aus dem Unterrichtswerk Konfetti
Verlag Moritz Diesterweg, Braunschweig

Das Lernspiel SpielSpirale; Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung, Band 4:
Carola Reuter-Liehr
Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum

Brettspiele; 3 blanko Spielpläne in je 5-facher Ausfertigung
Labbé, Bergheim

SUPER-ACHT; Glücksspielrad für die Arbeit in kleiner Gruppe
Kartensatz „Lese-Wortkarten“
Kartensatz „Anlautkarten“
Blanko-Karten (SUPER-ACHT)
Lehrmittelverlag Torsten Schmidt, Horst / Holstein

Silbolo. Wortgliederung in Silben
LingoPlay: Phonologische Bewusstheit
LingoPlay Lernspiele, Köln

LESEN 2000 – Lernspiele auf CD-ROM, Grundschule, Therapie von LRS
Lernspiele.at – Otto Mantler, Altsch

CESAR Lesen 1.1 – Lernspiele auf CD-ROM, 2. – 4. Klasse
Sita Vellguth und Peter Deutsch
CES Verlag, Heidelberg, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2001

CESAR Schreiben 1.0 – Lernspiele auf CD-ROM, 2. – 4. Klasse
Sita Vellguth und Peter Deutsch
CES Verlag, Heidelberg 1999

Der neue Karolus 5.0 – Lernsoftware zum Kieler Leseaufbau und Kieler Rechtschreibaufbau
Lisa Dummer-Smoch und Renate Hackethal, CD-ROM
Veris Verlag, Kiel

Über diese Zusammenstellung von Materialien hinaus verfügt jeder Kursstandort über eine individuelle Materialausstattung sowie geeignete Erstlesebücher.



Abbildung: BLIK-Lautgebärden CD-ROM

Anhang B – Spiele als Übungsformen

Lese-Lotto

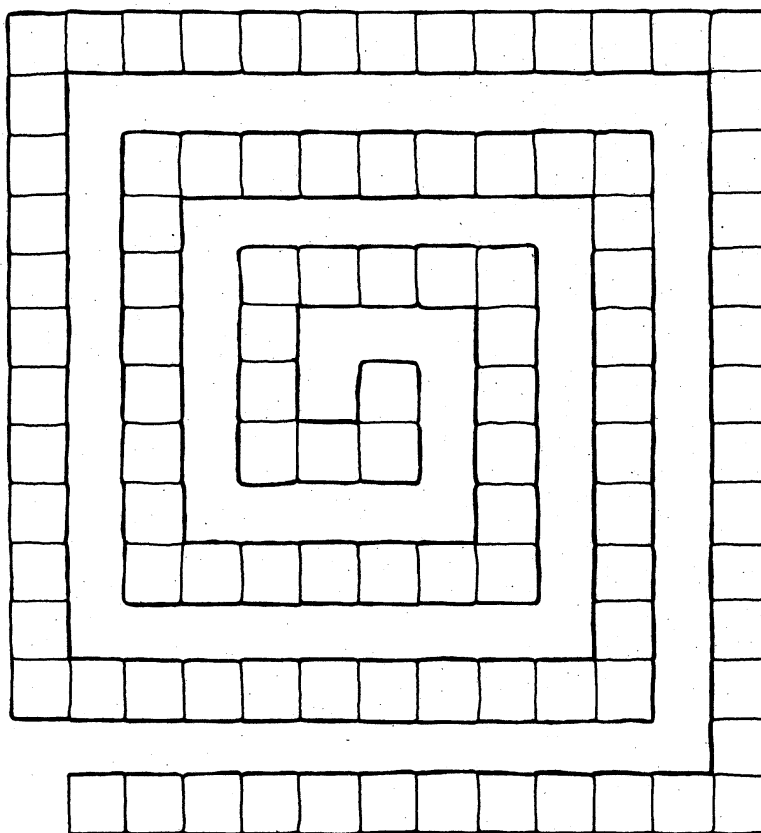
Übungsform	Lesen mit Lautgebärden
Material	Memory-Wortkärtchen aus dem Kieler Leseaufbau oder ähnliches lautgetreues Wortmaterial
Spielverlauf	Zur Vorbereitung werden die Wortkarten in Partnerarbeit so vorsortiert, dass zwei Stapel mit jeweils gleichen Worten entstehen. Ein Stapel verbleibt bei der Lehrkraft, der andere wird an die Kinder verteilt. Jedes Kind erhält 4 bzw. 6 Wortkarten, die es offen vor sich auslegt. Die Lehrkraft als erster Spielleiter nimmt von ihrem Stapel eine Karte, zeigt das Wort mit Lautgebärden und liest es anschließend laut vor. Die Kinder prüfen, ob sie dieses Wort als Karte vor sich liegen haben. Das Kind, das die passende Karte besitzt, meldet sich. Beide Wortkarten werden vom Kind an seinem Platz verglichen. Ist es das richtige Wort, hat das Kind ein fertiges Pärchen und übernimmt nun die Rolle des Spielleiters, während die Lehrkraft für das Kind weiterspielt.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Die Lehrkraft bleibt in allen Durchgängen Spielleiter und kann durch gezieltes Verteilen der Wortkarten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden auf leistungsstarke und leistungsschwache Kinder eingehen.

Silbengemurmel

Übungsform	Deutliches silbenweises Sprechen und Silbensynthese
Material	Wort- und Bildkarten (z.B. aus dem Kieler Leseaufbau oder der Konfetti-Kartei)
Spielverlauf	Ein Kind verlässt den Raum. Die Gruppe wählt ein mehrsilbiges Wort und zergliedert es in die einzelnen Silben. Entsprechend der Silbenanzahl werden Teilgruppen gebildet, die jeweils eine der Silben immer wieder vor sich her murmeln. Das Kind, das den Raum verlassen hatte, wird zurückgerufen und soll nun anhand des Gemurmels das ausgesuchte Wort erkennen.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Das Bild- und Wortmaterial kann entsprechend der Gruppengröße und des Leistungsstands differenziert werden. Als zusätzliche Aufgabe kann das Kind die „silbengemurmeln“ Teilgruppen in richtiger Reihenfolge aufstellen lassen.

Silbenrennen

Übungsform	Wörter erlesen und in Silben zerlegen, genaue Artikulation, Wortschatzarbeit
Material	Wort- oder Bildkarten, Spielplan mit Aktionsfeldern (z.B. Labbé Blanko-Spielbrett oder SpielSpirale), Spielfiguren
Spielverlauf	Die Kinder ziehen reihum jeweils eine Wort- oder Bildkarte, lesen das Wort mit Lautgebärden, bzw. benennen den dargestellten Begriff und setzen entsprechend der Silbenanzahl ihre Figur auf dem Spielplan weiter. Dabei wird das Wort silbenweise genau mitgesprochen.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Differenzierung durch Veränderung der Wortlänge oder Wortstruktur bei Auswahl der Wort- oder Bildkarten Beim Einsatz von Bildkarten dürfen die Kinder die dargestellten Begriffe verlängern, um mit größerer Silbenanzahl schneller ans Ziel zu kommen (z.B. Tisch, Tischbein, Küchentisch, Küchentischschublade). Zusatzaufgaben auf den Aktionsfeldern

*Labbé Blanko-Spielbrett (verkleinert)*

Silben-Suche

Übungsform	Erlesen langer Wörter, isolierte Benennung ausgesuchter Silben
Material	Wortkarten z.B. aus dem Kieler Leseaufbau mit mehrsilbigen Wörtern, die mit Silbenbögen unterlegt sind (z. B. Ameisenhaufen, Rosinenkuchen, Polizeiauto, Bananenschale, Schokoladeneis, Dinosaurier). Die Silbenbögen werden durchnummeriert.
Spielverlauf	Ein Kind zieht eine Karte, liest das Wort mit Lautgebärden, spricht es laut in Silben und zeigt parallel dazu mit den Fingern die Silbenzahl an. Nun stellt es die Frage: Wie heißt die 3. (oder 2., 5. ...) Silbe? – Wird die erfragte Silbe von einem Kind richtig benannt und mit „Geheimzeichen“ gezeigt, darf es die nächste Wortkarte ziehen.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Das Spiel wird ohne Wortkarten gespielt; die Kinder können sich selber lange Wörter ausdenken.

Bingo (Kurzform)

Übungsform	Lesen mit Lautgebärden, Schreiben und Wiedererkennen einzelner Wörter
Material	Tafel, Schreibheft, 12-seitiger Würfel, auf dem die Zahlen von 1 bis 10, eine Krone und eine Null abgebildet sind.
Spielverlauf	10 Wörter werden von der Lehrkraft von 1 bis 10 durchnummeriert an die Tafel geschrieben. Die Wörter werden – wahlweise von einzelnen Kindern – vorgelesen, eventuell mit Silbenbögen versehen und in der Gruppe besprochen. Jedes Kind wählt 5 dieser 10 Wörter aus und schreibt diese untereinander in sein Heft. Die Lehrkraft oder ein Kind als Spielleiter würfelt mit dem 12-seitigen Würfel. Bei „Zahl“ von 1 bis 10, wird das entsprechend nummerierte Wort vorgelesen und, wenn es von einem Kind ausgewählt wurde, von ihm in seinem Heft mit einem Sternchen versehen. Wird die „Null“ erwürfelt, passiert gar nichts; beim Erwürfeln der Krone darf aber ein Wort frei gewählt werden. – Wer als Erster alle seine 5 Wörter markieren kann, ruft „Bingo“ und hat gewonnen.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Je nach Zeit, die zur Verfügung steht, können neben der Lehrkraft auch einzelne Kinder die 10 Wörter an die Tafel schreiben.

Bingo

Übungsform	Lesen mit Lautgebärden, Schreiben und Wiedererkennen einzelner Wörter
Material	Bingo-Spielplan (3x3-Feld), Wortkärtchen, Bleistift, Farbstifte
Spielverlauf	Zur Vorbereitung tragen die Kinder 9 Wörter, die von der Lehrkraft von 9 ausgewählten Wortkärtchen vorgelesen werden, in ihre Bingo-Spielpläne ein. Dabei schreiben aber die Kinder die Wörter in ganz verschiedene Felder, so dass am Ende jedes Kind seine 9 Wörter ganz unterschiedlich auf seinem Spielplan verteilt hat. – Die Lehrkraft mischt die 9 Wortkärtchen, wählt sodann 5 Kärtchen aus und liest die 5 Wörter im Spielverlauf nach und nach vor. Die Kinder suchen jeweils das vorgelesene Wort auf ihren „individuellen“ Spielplänen und markieren es mit einem Punkt oder Sternchen. Wer 3 Punkte in einer senkrecht, waagerecht oder diagonal verlaufenden Reihe erreicht hat, ruft „Bingo“ und malt am Rande seines Spielplans einen Smiley.
Alternativer Spielverlauf & Differenzierung	Statt eines 3x3-Feldes kann auch ein 4x4-Feld gewählt werden. Wenn mit verschiedenen Farben zur Kennzeichnung der Smileys gearbeitet wird, können mehrere Runden mit verschiedenen Spielleitern gespielt werden. Am Ende des Spieles werden die Smileys addiert und der Sieger ermittelt.

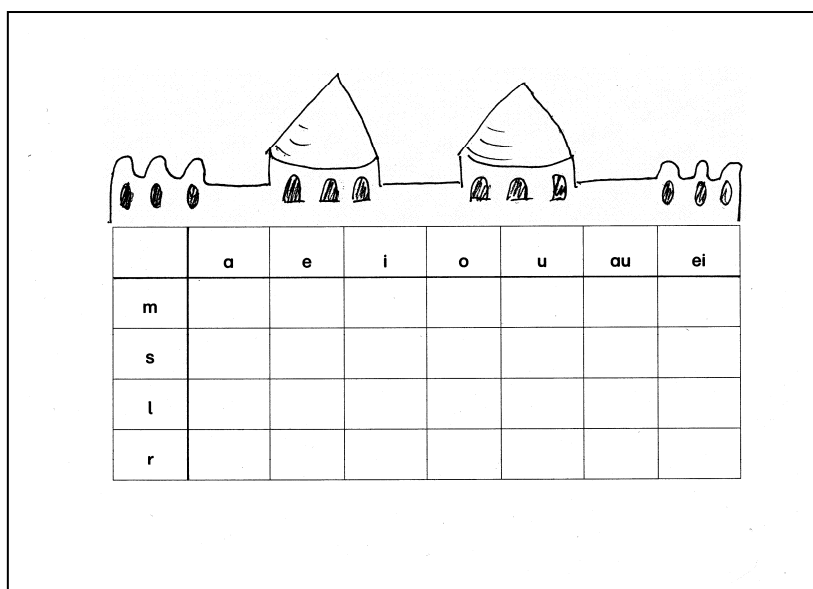
Bingo

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

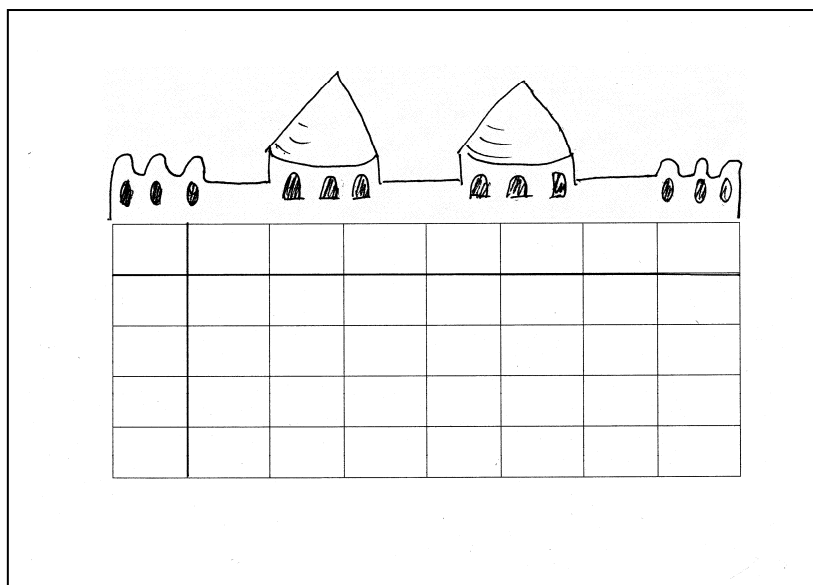
Bingo-Spielplan (verkleinert)

Schatzsuche

Übungsform	Erlesen und Wiedererkennen von Silben
Material	Silbenteppich als Spielplan für jedes Kind
Spielverlauf	Zu Beginn des Spieles schreibt jedes Kind alle Silben in seinen Plan und spricht dabei mit. Danach markiert ein Kind als Spielleiter auf seinem Spielplan verdeckt mehrere Silbenfelder als „Schätze“. Die anderen Kinder versuchen die „Schätze“ zu finden, indem sie die markierten Silbenfelder erfragen: Ist der Schatz bei „mo“? – Wer einen „Schatz“ gefunden hat, erhält eine kleine Belohnung.



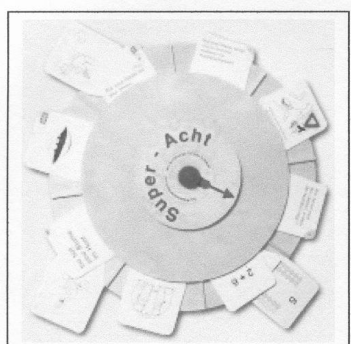
Silbenteppich (verkleinert), Zeichnung: Heumann



Silbenteppich-Blanko (verkleinert), Zeichnung: Heumann

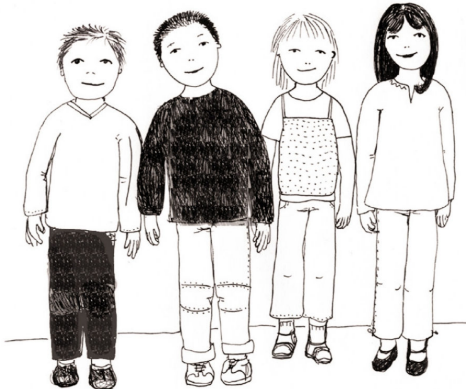
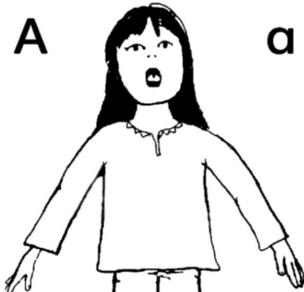
Pizza-Spiel

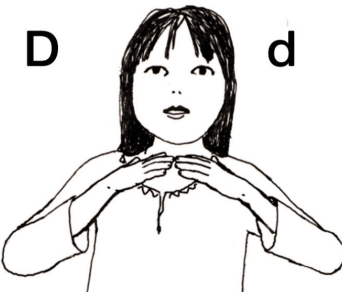
Übungsform	Wörter mit Lautgebärden erlesen, Anlaute erkennen (max. 6 Kinder)
Material	Super-Acht-Spiel mit Wort-Bild-Karten (Schmidt-Lehrmittelverlag), bunte Muggelsteine und, wenn vorhanden, ein Pizzakarton
Spielverlauf	Die Pizza (Super-Acht-Spiel) wird mit Teig (Karten) ausgestattet und mit Pizzabelag (Muggelsteinen) belegt. – Das jüngste Kind beginnt und dreht den Zeiger des Super-Acht-Spielgeräts. Bei einem Pizzastück (Karte) bleibt der Zeiger stehen. Das Kind liest das auf der Karte stehende Wort mit Hilfe der Lautgebärden laut vor. Anschließend dreht es die Karte um und kann anhand des rückseitigen Bildes überprüfen, ob es das Wort richtig gelesen hat. Es darf dann das Pizzastück (Karte) symbolisch essen und zurück unter den Kartenstapel stecken. Der Pizzabelag (Muggelstein) bleibt aber vor ihm liegen. Wurde ein Wort nicht richtig erlesen, darf das Pizzastück natürlich nicht gegessen werden, und es gibt auch keinen Muggelstein. Im weiteren Spielverlauf dreht das nächste Kind den Zeiger. Nach einer festgelegten Spieldauer – etwa 20 Minuten – wird die Pizza nicht weiter belegt und es wird bald sein, dass ein Kind beim Drehen des Zeigers auf eine leere Stelle ohne Pizzastück trifft. Das Spielende ist erreicht, wenn alle Pizzastücke aufgegessen worden sind. Zum Schluss zählt jeder seine Muggelsteine; Sieger ist, wer die meisten Pizzastücke essen durfte.
Alternative Spielverläufe & Differenzierung	Der Verlag bietet auch Blanko-Karten an: Gestaltet man die Karten selbst, kann der Schwierigkeitsgrad der Wörter dem Leseniveau der Kinder genau angepasst werden. – Das Pizzaspiel kann auch als Anlautspiel mit Bildkarten gespielt werden; die Kinder sollen den Anlaut des entsprechenden Wortes bestimmen. Auf der Kartenrückseite ist der richtige Anlaut als Buchstabe abgebildet, so dass die Kinder ihre Lösungen überprüfen können. Gestaltet man Blanko-Karten mit Abbildungen lautgetreuer Begriffe, kann das Spiel auch als Bilddiktat eingesetzt werden. In diesem Fall werden die Wörter entweder nur mit „Geheimzeichen“ gezeigt oder auch aufgeschrieben.

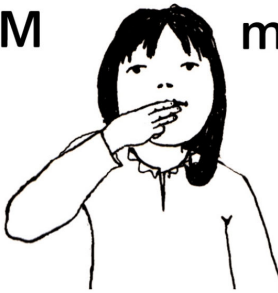
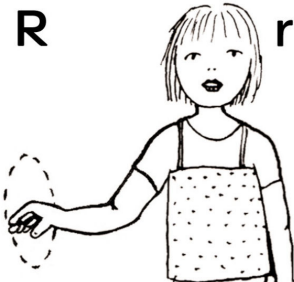


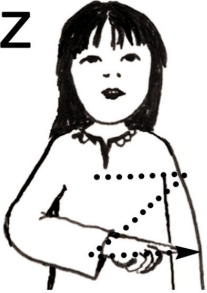
*Super-Acht-Spielgerät
mit Wort- und Bildkarten*

Anhang C – Unsere Lautgebärden

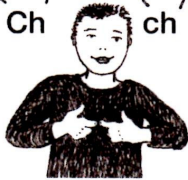
			BLIK Bremer Lese Intensiv Kurse Lautgebärden ABC		
A a				lange Arme seitwärts nach unten öffnen	
Ä ä				wie A, dabei Hände schütteln	
Au au				mit Daumen und Zeigefinger leicht in den Handrücken kneifen	
Äu äu				gestreckte Zeigefinger unter die Augen legen	
E e				Arme vor dem Körper kreuzen	
Ei ei				den Handrücken streicheln	
Eu eu				Eulenaugen mit Daumen und Zeigefinger bilden	
I i				rechten Arm und Zeigefinger nach oben strecken	
ie				wie I, dabei Zeige- und Mittelfinger kreuzen	

O o  Mit beiden Armen ein O formen	Ö ö  Wie O , dabei die Hände schütteln	U u  beide Arme nach oben und ein U formen
Ü ü  Wie U , dabei Hände schütteln	B b  Fingerspitzen berühren den Bauch	C c  mit Daumen und Zeigefinger ein C formen
D d  vor dem Körper ein Dach bilden	F f  Flötbewegung mit beiden Händen	G g  mit Daumen und Zeigefinger den Kehlkopf umschließen
H h  Handfläche anhauchen	J j  linken Arm nach unten , dabei die Hand nach innen winkeln	K k  Zeigefinger tippt leicht an den Kehlkopf

L l  Unterarme wickeln vor dem Körper umeinander	M m  drei ausgestreckte Finger am Mund vorbei führen	N n  Zeigefinger und Mittelfinger an die Nase legen
P p  auf den Handrücken pusten	Q q  Hände bilden ein Quakmaul	R r  rechte Hand kreist mehrfach schnell neben dem Körper
S s  Daumen und Zeigefinger ziehen das S aus dem Mund , dabei wie eine Biene summen	S s  mit Zeige- und Mittelfinger eine Schlängenzunge machen	Sp sp  mit den Fingern wie eine Spinne krabbeln
St st  Die Hand zu einer Faust ballen (Stein)	ß  rechte Hand fasst auf die linke Schulter	Sch sch  mit Daumen und Zeigefinger Schnute formen

T t  in die Hände klatschen	V v  mit einer Hand flattern wie ein Vogel	W w  Wellenbewegung mit der rechten Hand
X x  Zeigefinger bilden ein Kreuz	Y y  die Unterarme berühren sich, die gestreckten Hände zeigen schräg nach außen	Z z  blitzartige, zackige Bewegung mit der rechten Hand
ch  wie in <u>ach</u> mit beiden Händen eine fauchende Katze nachmachen	Ch ch  wie in <u>ich</u> mit beiden Zeigefingern auf sich selbst zeigen	-el  Hand schwingt nach vorne
-en  Unterarm schwingt im Bogen vor dem Körper	-er  aus der geschlossenen Faust alle fünf Finger nach vorn strecken	BLIK Bremer Lese Intensiv Kurse Grafik: Anita Kenter

Übersicht über die Lesehilfszeichen

Äu äu  mit Daumen und Zeigefinger leicht in den Handrücken kneifen	Ei ei  den Handrücken streicheln	...s  mit Zeige- und Mittelfinger eine Schlängenzunge machen
Ch' ch'  wie in ich mit beiden Zeigefingern auf sich selbst zeigen	ch"  wie in ach mit beiden Händen eine fauchende Katze nachmachen	ie  wie I, dabei Zeige- und Mittelfinger kreuzen
Eu' eu'  Eulenaugen mit Daumen und Zeigefinger bilden	Sch sch,  mit Daumen und Zeigefinger Schnurte formen	Äu äu  gestreckte Zeigefinger unter die Augen legen
-en  Unterarm schwingt im Bogen vor dem Körper	-er  aus der geschlossenen Faust alle fünf Finger nach vorn strecken	-el  Hand schwingt nach vorne

Zusatz: Nur bei Bedarf erhält das **b** einen Bauchnabel.