



Gerhard Büttner
Janin Brandenburg
Anne Fischbach
Marcus Hasselhorn

Schwierigkeiten beim Schrift- spracherwerb

Psychologie
im Schulalltag

 hogrefe

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Psychologie im Schulalltag

Band 6

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Prof. Dr. Gerhard Büttner, Prof. Dr. Janin Brandenburg, Dr. Anne Fischbach,
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Die Reihe wird herausgegeben von:

Prof. Dr. Caterina Gawrilow, Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr. Ulrich Trautwein,
Prof. Dr. Christina Schwenck, Dr. Anke Leuthold-Zürcher

Die Reihe wurde begründet von:

Caterina Gawrilow, Marcus Hasselhorn, Ulrich Trautwein, Christina Schwenck,
Stefan Drewes

**Gerhard Büttner
Janin Brandenburg
Anne Fischbach
Marcus Hasselhorn**

Schwierigkeiten beim Schrift- spracherwerb

Prof. Dr. Gerhard Büttner, geb. 1954. 1979–1986 Studium der Psychologie und der Erziehungswissenschaften in Würzburg. 1991 Promotion. 1998 Habilitation. Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Würzburg. Vertretung von Professuren (Gießen, Frankfurt am Main, Würzburg). 2003–2020 Professor und seit 2020 Seniorprofessor für Pädagogische Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses und der Metakognition, Lernschwierigkeiten und intellektuelle Beeinträchtigungen.

Prof. Dr. Janin Brandenburg, geb. 1985. 2005–2011 Studium der Psychologie in Gießen. 2011–2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt). 2016 Promotion. 2021–2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim. Seit 2022 Universitätsprofessorin an der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Ursachen und Folgen von Lernschwierigkeiten, diagnostische Kompetenz von Lehrkräften, Arbeitsgedächtnisfunktionen.

Dr. Anne Fischbach, geb. 1984. 2004–2008 Studium der Psychologie in Göttingen. Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt). 2013 Promotion. 2022 Approbation als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Forschungsschwerpunkte: Lernstörungen im Grundschulalter, Implementation von Diagnostik und Förderung bei Lernschwierigkeiten im Primarbereich.

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, geb. 1957. 1977–1983 Studium der Psychologie in Göttingen und Heidelberg. 1986 Promotion. 1993 Habilitation. 1993–1997 Professor für Entwicklungspsychologie an der TU Dresden. 1997–2007 Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Göttingen. Seit 2007 Professor für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt und Direktor der Abteilung Bildung und Entwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Frühe Bildung, pädagogisch-psychologische Diagnostik, Lernstörungen.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Merkelstraße 3

37085 Göttingen

Deutschland

Tel. +49 551 999 50 0

Fax +49 551 999 50 111

info@hogrefe.de

www.hogrefe.de

Umschlagabbildung: © iStock.com by Getty Images / Imgorthand

Satz: Sabine Rosenfeldt, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

Format: PDF

1. Auflage 2023

© 2023 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2855-0; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2855-1)

ISBN 978-3-8017-2855-7

<https://doi.org/10.1026/02855-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden. Davon ausgenommen sind Materialien, die eindeutig als Vervielfältigungsvorlage vorgesehen sind (z. B. Fragebögen, Arbeitsmaterialien).

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Download-Materialien.

*Dem Frankfurter IDEa-Zentrum
zum 15-jährigen Jubiläum gewidmet*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	14
2.1	Verarbeitung von Schriftsprache – Asymmetrien zwischen Lesen und Rechtschreiben	14
2.2	Merkmale von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	15
2.3	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nach den internationalen Klassifikationssystemen	17
2.3.1	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nach der ICD-10	17
2.3.2	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nach den Diagnostischen Kriterienkatalogen der ICD-10	19
2.3.3	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nach der ICD-11	24
2.3.4	Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nach dem DSM-5	25
2.4	Lese-Rechtschreibschwierigkeiten nach der S3-Leitlinie	29
2.5	Prävalenzen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	31
2.5.1	Einflussfaktoren auf Prävalenzschätzungen	31
2.5.2	Empirische Befunde zu Prävalenzen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	34
2.6	Persistenzen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	37
2.7	Kontroversen zu den Konstrukten der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	40
2.7.1	Unterschiedliche Richtlinien zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in den Bundesländern	40
2.7.2	Lese-Rechtschreibstörung und allgemeine Leseschwäche	41
2.7.3	Kategoriale versus dimensionale Diagnostik	42
3	Ätiologie von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	44
3.1	Genetische Grundlagen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	44
3.2	Neurofunktionale Grundlagen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ..	48
3.3	Phonologische Informationsverarbeitung	51
3.3.1	Befunde zur phonologischen Bewusstheit	55
3.3.2	Befunde zum phonologischen Arbeitsgedächtnis	57

3.3.3	Befunde zur Benennungsgeschwindigkeit	60
3.4	Alphabetische Kenntnisse	62
3.4.1	Befunde zu alphabetischen Kenntnissen	62
3.5	Merkmale der Familie	64
3.5.1	Befunde zu familialen Faktoren	66
4	Psychische Auffälligkeiten, schulische Risiken und langfristiger Bildungserfolg	68
4.1	Das Erleben und Verhalten psychodiagnostisch erfassen	68
4.1.1	Kategoriale und dimensionale Diagnostik	69
4.1.2	Diagnostische Methoden und Ablauf	70
4.1.3	Urteilsübereinstimmung bei Selbst- und Fremdbeurteilungen	72
4.2	Psychische Auffälligkeiten und Komorbiditäten	78
4.2.1	Externalisierende Auffälligkeiten: ADHS und Sozialverhaltensstörungen	79
4.2.2	Internalisierende Auffälligkeiten: Angst und Depression	81
4.2.3	Weitere Lern- und Entwicklungsstörungen: Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten und Sprachentwicklungsstörungen	82
4.3	Psychoziale schulische Risiken	86
4.3.1	Schuleinstellung und soziale Integration	86
4.3.2	Selbstkonzept und Lernmotivation	89
4.4	Mittel- und langfristige Folgen für den Bildungserfolg	91
4.4.1	Schulerfolg	91
4.4.2	Berufserfolg	93
5	Diagnostik	95
5.1	Notwendige Schritte bei der testpsychologischen Diagnostik	95
5.1.1	<i>Schritt 1: Bestehen Lernschwierigkeiten im Lesen und/oder im Rechtschreiben?</i>	96
5.1.2	<i>Schritt 2: Sind die Lernschwierigkeiten erwartungswidrig gemessen an der allgemeinen Lernfähigkeit des Kindes?</i>	98
5.1.3	<i>Schritt 3: Ausschlussdiagnostik und Diagnostik von (primären) Komorbiditäten</i>	102
5.1.4	<i>Schritt 4: Diagnostik psychosozialer Auffälligkeiten</i>	105
5.1.5	<i>Schritt 5: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Funktionsdiagnostik</i>	106
5.2	Leistungsmonitoring über die Zeit	106
5.3	Diagnostik der Lesekompetenz	108
5.3.1	Aufgabenformate standardisierter Lesetests	109
5.3.2	Ein Überblick über standardisierte Lesetests	112
5.4	Diagnostik der Rechtschreibkompetenz	121
5.4.1	Aufgabenformate standardisierter Rechtschreibtests	121

5.4.2	Ein Überblick über standardisierte Rechtschreibtests	124
5.5	Diagnostik der Intelligenz	130
6	Fördermaßnahmen	131
6.1	Präventionsmöglichkeiten	132
6.2	Wie gut helfen kognitive Funktionstrainings?	136
6.3	Lesetrainings	137
6.4	Rechtschreibtrainings	142
6.5	Kombinierte Lese-Rechtschreibförderung	145
6.6	Wie finde ich geeignete Fördermöglichkeiten im Individualfall?	148
7	„LRS-Erlasse“ in den Bundesländern	154
7.1	Welche Kinder erhalten eine schulische Förderung?	154
7.2	Wie werden besondere Schriftsprachschwierigkeiten festgestellt?	157
7.3	Welche Maßnahmen können Schulen ergreifen?	159
7.3.1	Individualisierte Förderung im Unterricht und klassenübergreifende Intensivkurse	161
7.3.2	Nachteilsausgleich und Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung („Notenschutz“)	163
Literatur	166

1 Einleitung

Fallbeispiel Lorenz (Leseschwierigkeiten)

Lorenz ist anfangs sehr gerne in die Schule gegangen. Schon im Kindergarten war er sehr wissbegierig und lernte mit Freude etwas Neues. Bei seiner Einschulung kannte er bereits einige Zahlen und konnte seinen Namen schreiben. Doch mittlerweile – er besucht bereits die dritte Klasse – hat er kaum mehr Freude an der Schule. Das Lesen sei sehr mühselig für ihn, erzählt seine Mutter. Lorenz lese sehr stockend und er brauche viel Zeit. Das Erlesen der einzelnen Wörter dauere so lange, dass er häufig am Ende eines längeren Satzes nicht mehr wisse, was am Anfang stand. Lesen mache ihm keinen Spaß, sagt Lorenz, doch leider müsse er zu Hause jeden Tag üben. Die Mutter erklärt, das Lesen-Üben sei für ihn zu einer unangenehmen Pflichtaufgabe geworden, durch die er sich regelrecht durchquälen müsse, und das führe auch manchmal zu Streit. Seine Deutschlehrerin habe berichtet, dass Lorenz von Anfang an langsamer darin gewesen sei, die Buchstaben-Laut-Verbindungen zu erlernen und deren Abruf zu automatisieren. Buchstabe für Buchstabe erlese er sich die einzelnen Silben und Wörter. Gelegentlich erschließe er sich die Wortenden und lese daher ungenau. Das Schreiben falle ihm hingegen nicht so schwer. Die Lehrerin habe beobachtet, dass es ihm besser gelinge, Wörter, die er bereits im Kopf habe, zu verschriftlichen und dabei Laute in Buchstaben zu übersetzen, als umgekehrt geschriebene Wörter zu entschlüsseln. Mittlerweile falle ihm seine geringe Lesefertigkeit auch in anderen Schulfächern zur Last. In Mathe sollen Textaufgaben gelöst und im Sachunterricht Informationen aus Büchern entnommen werden. Hierfür brauche Lorenz deutlich mehr Zeit als die anderen Kinder in seiner Klasse. Die Lehrerin zweifle mittlerweile, ob der normale Deutschunterricht ausreiche, um Lorenz in seiner Leseentwicklung zu unterstützen. Sie empfehle daher weiter abklären zu lassen, ob eine Lesestörung vorliege und ob Lorenz einer intensiveren Unterstützung (z. B. einer Lerntherapie) bedürfe.

Fallbeispiel Lea (Rechtschreibschwierigkeiten)

Lea besucht die 8. Klasse einer Realschule. Sie berichtet, dass sie sich Sorgen um ihre Noten mache und sogar manchmal richtig traurig sei und befürchte zu dumm für die Schule zu sein. Es falle ihr zwar nur das Schreiben schwer,

aber leider sei das in fast jedem Schulfach wichtig. Ihre Mutter erinnert sich, dass Lea von Anfang an mit dem Rechtschreiben so ihre Probleme gehabt habe. Als Lea in der Grundschule das Schreiben lernte, sei es ihr deutlich schwerer als ihren Geschwistern gefallen, die Laute in Wörtern zu erkennen oder ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und lautgetreu zu schreiben. Anfangs habe sie diese Schwierigkeit jedoch noch gut kompensieren können, indem sie sich die Schreibweise von Wörtern durch viel Üben einprägte und Diktate auswendig lernte. Dadurch seien die Schwierigkeiten im Rechtschreiben erst in der dritten Klasse deutlich zu Tage getreten, als die Ansprüche stiegen, kleine Aufsätze geschrieben und zunehmend Rechtschreibregeln eingeführt worden seien. In der vierten Klasse sei die Rechtschreibstörung aufgrund des bevorstehenden Schulwechsels auf die weiterführende Schule durch eine testpsychologische Diagnostik festgestellt worden. Obwohl die Diagnostik ergab, dass Lea über eine gute Intelligenz im oberen Durchschnittsbereich verfügt, muss sie selbst oft an sich zweifeln. Lea erzählt, dass sie im Rechtschreiben die schlechteste Schülerin der Klasse sei und sich deshalb auch nicht traue, im Unterricht etwas an die Tafel zu schreiben. Zu oft sei sie schon von anderen ausgelacht worden.

Die beiden Fallbeispiele veranschaulichen einige der Probleme, die bei Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auftreten können. Von besonderer Bedeutung ist, dass die Schwierigkeiten nicht durch unzureichende Lernmotivation oder fehlende Leistungsbereitschaft bedingt sind, sondern durch Faktoren, die außerhalb der Kontrolle der betroffenen Kinder und Jugendlichen liegen. Um die Schwierigkeiten adäquat einordnen zu können, ist es hilfreich, mehr über die Hintergründe ihres Entstehens und über Begleiterscheinungen zu wissen. Beim Lesen und beim Rechtschreiben sind spezifische kognitive Funktionsmechanismen beteiligt (u. a. Sprachverarbeitung, Gedächtnis, auditive und visuelle Informationsverarbeitung), die eine *biologische* Grundlage haben. Sie variieren interindividuell und tragen bei ungünstiger Konstellation zur Entstehung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bei. Vielfach treten Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb nicht isoliert, sondern in Kombination mit anderen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auf und gehen mit emotionalen und sozialen Belastungen einher. Befunde zur Persistenz der Schwierigkeiten, zu Komorbiditäten und zu sozial-emotionalen Begleiterscheinungen können dazu beitragen, unrealistische Erwartungen zu vermeiden und die Tragweite der Schwierigkeiten für den Bildungserfolg der betroffenen Kinder und Jugendlichen realistisch abschätzen zu können. Von Bedeutung ist ferner die Einsicht, dass es sich bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten um wissenschaftliche Konstrukte handelt, die in verschiedenen aktuellen Ansätzen in unterschiedlicher Weise definiert und operationalisiert werden. Die divergierenden Operationalisierungen führen nicht nur dazu, dass empirische Befunde (z. B. zu Häufigkeiten, mit denen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten diagnostiziert werden) teilweise sehr un-

terschiedlich ausfallen und so zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen können (z. B. im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Geschlecht), sondern sie können im schulischen Alltag auch praktische Auswirkungen haben auf das diagnostische Vorgehen und die Identifikation von Kindern und Jugendlichen, denen schulische und außerschulische Fördermaßnahmen angeboten werden (sollten).

Im vorliegenden Band werden die skizzierten Hintergründe mit der Zielsetzung thematisiert, ein psychologisch fundiertes Verständnis von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu vermitteln. Es soll die Leserinnen und Leser in die Lage versetzen, kompetent die wissenschaftliche Diskussion über Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu verfolgen, alternative Sichtweisen gegeneinander abzuwägen, im schulischen Alltag die Auswirkungen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten für betroffene Schülerinnen und Schüler sensitiv wahrzunehmen, Anlässe zu diagnostischen Untersuchungen zu erkennen und angemessene Unterstützungsangebote zu unterbreiten.

Die nachfolgenden Kapitel sind in zwei Teile gegliedert:

In Kapitel 2 bis 4 werden zunächst theoretische Grundlagen, Definitionen und Operationalisierungen von Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten erörtert und anschließend wird auf den aktuellen Forschungsstand zu Prävalenzen, Persistenzen, Ursachen, Komorbiditäten und sozial-emotionalen Begleiterscheinungen von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb eingegangen.

In Kapitel 5 bis 7 steht der praktische Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Mittelpunkt. Erörtert werden Vorgehensweisen und Verfahren der Diagnostik, evidenzbasierte Fördermaßnahmen in Schule und Lerntherapie sowie die Regelungen in den LRS-Erlassen der verschiedenen Bundesländer.

2 Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

2.1 Verarbeitung von Schriftsprache – Asymmetrien zwischen Lesen und Rechtschreiben

Unter Schriftspracherwerb versteht man den Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens. Sowohl beim Lesen als auch beim Rechtschreiben werden Schriftzeichen (*Grapheme*) und Laute (*Phoneme*) einander zugeordnet. Während beim Lesen Grapheme in Phoneme umgewandelt und zu Wörtern zusammengesetzt werden, besteht beim Rechtschreiben die Anforderung darin, Wörter in Phoneme zu zergliedern und die Phoneme in Grapheme zu transformieren. Lesen ist jedoch nicht exakt der spiegelbildliche Prozess von Schreiben und die beim Lesen und beim Schreiben beteiligten kognitiven Prozesse sind nicht völlig identisch. Die Asymmetrie der kognitiven Prozesse trägt dazu bei, dass Lese- und Rechtschreibkompetenzen intraindividuell divergieren können. Wer eine der beiden Fertigkeiten ausreichend gut beherrscht, ist in der anderen Fertigkeit nicht notwendigerweise in ähnlichem Ausmaß kompetent. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass manche Kinder gravierende Probleme nur im Lesen haben, andere Kinder nur im Rechtschreiben und wieder andere Kinder in beiden Bereichen.

Bedingt durch die verschiedenartigen Anforderungen, die das Lesen und das Rechtschreiben charakterisieren, sind in der deutschen Sprache die Schwierigkeitsniveaus der beiden Fertigkeiten unterschiedlich hoch. Der Leseprozess ist leichter zu bewältigen als das Rechtschreiben (Schneider, 2017). Dies hat damit zu tun, dass in der deutschen Schriftsprache die Möglichkeiten der Transformation von Graphemen in Phoneme (relevant fürs *Lesen*) weniger zahlreich sind als umgekehrt von Phonemen in Grapheme (relevant fürs *Schreiben*). Schriftsprachen unterscheiden sich darin, wie eindeutig die Transformationen zwischen Phonemen und Graphemen geregelt sind. In sogenannten transparenten Sprachen ist diese Eindeutigkeit relativ hoch. Die deutsche Sprache gilt (im Unterschied z. B. zur englischen Sprache, in der es viele Unregelmäßigkeiten gibt) als vergleichsweise transparent, wobei die Regelmäßigkeit beim Schreiben jedoch geringer ist als beim Lesen. Zum Beispiel kann das Phonem/ks/in sechs verschiedene Grapheme transformiert werden:

He<x>e, E<chs>e, zwe<cks>, Ke<ks>, le<gs>t und e<ggs>t.

In jedem Einzelfall muss entschieden werden, welche der sechs alternativen Schreibweisen die richtige ist. Umgekehrt kann jedes der sechs Grapheme

<x>, <chs>, <cks>, <ks>, <gs> und <ggs>

ausschließlich in das Phonem /ks/ transformiert werden.

Ein zweiter Grund dafür, dass Rechtschreiben ein höheres Schwierigkeitsniveau als Lesen aufweist, liegt in den unterschiedlichen Gedächtnisanforderungen, die mit den beiden Fertigkeiten verbunden sind. Beim Lesen besteht die Anforderung darin, Wörter anhand einer visuellen Vorlage *wiederzuerkennen*, während beim Rechtschreiben die richtige Schreibweise ohne externe Hilfsmittel *frei abgerufen* werden muss. Das Wiedererkennen beim Lesen gelingt in der Regel einfacher und mit weniger Fehlern als der freie Abruf beim Rechtschreiben.

2.2 Merkmale von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Den meisten Kindern gelingt es, Lesen und Schreiben während der Grundschulzeit in ausreichendem Maße zu erlernen. Aber ein nicht unbeträchtlicher Teil erreicht dieses Ziel nicht. In der 2021 durchgeführten *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)* zeigten sich bei ca. 25% der Viertklässlerinnen und Viertklässler unzureichende Lesekompetenzen, die den Kompetenzniveaus I und II entsprachen (Lorenz, McElvany, Schilcher & Ludewig, 2023). Kinder auf Kompetenzstufe II können in einem längeren Text Informationen nicht hinreichend miteinander verknüpfen und sie sind kaum in der Lage, aufgrund von Vorwissen Schlussfolgerungen zu ziehen, die über die Textbasis hinausgehen. Als Folgen sind Schwierigkeiten in der Sekundarstufe zu erwarten, da in den meisten schulischen Fächern ausreichende Lesekompetenzen von großer Bedeutung sind.

Unter den Kindern mit unzureichenden Kompetenzen befinden sich auch diejenigen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im engeren Sinn, mit denen wir uns in den nachfolgenden Kapiteln beschäftigen. Diesem Teil der Grundschulkin- der fehlt es an den basalen Grundlagen, um in hinreichendem Maße und angemessener Zeit Lese- und Rechtschreibfertigkeiten zu erwerben. Ihre Lese- und Rechtschreibleistungen sind nicht annähernd altersangemessen.

Im *Lesen* äußern sich die Schwierigkeiten darin, dass Wörter und Sätze nur stockend gelesen werden und trotz des verlangsamten Lesens viele Lesefehler auftreten (z. B. Auslassen, Ersetzen oder Hinzufügen von Wortteilen), die teilweise so gravierend sind, dass gelesene Wörter nicht mehr wiedererkannt werden können (z. B. *furchsteufel* für *fuchsteufelswild*). Schwierige Wörter, die in einem Text

mehrfach enthalten sind, werden oft auf unterschiedliche Weise falsch gelesen. Darüber hinaus sind Wort- und Satzmelodie nicht adäquat und die Bedeutung der gelesenen Wörter und Sätze wird nicht oder nur unzureichend erfasst.

Beim Schreiben (auch beim Abschreiben) treten viele Rechtschreibfehler bis zur Wortunkennbarkeit auf, Groß- und Kleinschreibung sind nicht korrekt, ähnlich aussehende Buchstaben wie <d> und und ähnlich klingende Phoneme wie /e/ und /ä/ oder /g/ und /k/ werden verwechselt, die Buchstabenreihenfolge wird vertauscht, teilweise werden Buchstaben oder ganze Silben weggelassen. Auch Rechtschreibfehler treten oft inkonsistent in dem Sinne auf, dass dasselbe Wort immer wieder anders und in unterschiedlicher Weise falsch geschrieben wird (z. B. *Ferd* und *Pfärd* für *Pferd*).

In Abbildung 2.1 ist beispielhaft wiedergegeben, wie ein Kind mit Rechtschreibschwierigkeiten zu Beginn der vierten Klasse Aufgaben aus dem *Diagnostischen Rechtschreibtest für 3. Klassen – DRT 3* (Müller, im Druck) bearbeitet hat.

36. Jan	<i>Stampf</i>	mit dem Fuß.
37. Nina hat einen	<i>Schreck</i>	bekommen.
38. Sein Zimmer ist	<i>Ferbildlich</i>	aufgeräumt.
39. Woher kommt dieser ekelhafte	<i>Gestank</i>	?
40. Max ist	<i>Festloemt</i>	.
41. Der Vogel	<i>Kraft</i>	sich fest.
42. Eis hat einen guten	<i>Geschmäig</i>	.
43. Übung	<i>Stergel</i>	die Muskeln.
44. Das Auto	<i>Blignt</i>	vor dem Abbiegen.
45. Emil stolpert über Majas	<i>Stipflspitze</i>	.
46. Wir spielen gern	<i>Quartet</i>	.

Abbildung 2.1: Rechtschreibleistungen eines Kindes mit besonderen Rechtschreibschwierigkeiten (Aufgaben aus dem *Diagnostischen Rechtschreibtest für 3. Klassen – DRT 3*; Müller, im Druck)