

Rechtschreibkompetenzen diagnostizieren und fördern

Arbeit mit dem Material „Lesen macht stark – Grundschule“

SIMONE JAMBOR-FAHLEN UND REBEKKA WANKA Keine Diagnostik ohne Förderung und keine Förderung ohne Diagnostik – unter dieser Maxime wird im Folgenden das Diagnose- und Förderinstrument „Lesen macht stark – Grundschule“ vorgestellt. Das Material fördert insbesondere auch die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Anhand einer Beispielaufgabe wird eine Möglichkeit zum Einsatz im Unterricht aufgezeigt.



Foto: Shutterstock (Rido)

Rechtschreibdiagnostik im Unterricht

Effektiver Förderung sollte eine genaue Diagnose vorausgehen. Diese erfolgt i.d.R. durch die Lehrkraft. Neben einem alltäglichen diagnostischen Blick, den Lehrende in jeder Schreibprobe von Kindern nahezu automatisch anwenden, bedarf es auch objektiver Testinstrumente. Da viele dieser Verfahren in der Durchführung und Auswertung

sehr aufwändig sind, stellt die individuelle Diagnose der Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtspraxis eine Herausforderung dar, zumal viele Tests meist nur in Einzeltestung durchgeführt werden können. Aus dieser Situation heraus ist in den Schulen der Bedarf nach Testmaterial entstanden, das effizient und ökonomisch eingesetzt werden kann und gleichzeitig auch Förderhinweise gibt. Es sollte den Verlauf des

Schriftspracherwerbs in Produktion und Rezeption erfassen und auch die Textkompetenz berücksichtigen.

Im Folgenden wird das Konzept des Diagnose- und Fördermaterials „Lesen macht stark – Grundschule“ kurz vorgestellt, das von Mitarbeiterinnen des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein (IQSH) zusammen mit einem Team des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu

Köln für die Klassen 1 bis 4 entwickelt wurde. „Lesen macht stark – Grundschule“ basiert auf einem wissenschaftlich fundierten Konzept und ist sorgfältig pilotiert und evaluiert worden (vgl. Bredthauer et al. 2018). Das Instrument wurde in erster Linie entwickelt, um schwächere Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben. Es eignet sich auch für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Ein wesentliches Merkmal des Materials ist die Integration von Diagnose und Förderung in einem

Instrument. „Lesen macht stark – Grundschule“ ist unabhängig von Lehrwerken oder schulspezifischen Fachcurricula einsetzbar. Im Folgenden werden zunächst das theoretische Konzept des Materials sowie der Aufbau der Hefte beschrieben. Anhand der Aufgabe „Wörter schreiben“ werden Fördermöglichkeiten für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und Rechtschreibschwierigkeiten haben, aufgezeigt.

Konzept und Aufbau des Materials

Das Diagnose- und Fördermaterial „Lesen macht stark – Grundschule“ wurde in erster Linie dafür entwickelt, die Kinder zu identifizieren, bei denen das Risiko einer Lern- oder Entwicklungsverzögerung besteht. Eine Differenzierung im mittleren oder oberen Leistungsbereich wurde nicht angestrebt. Insofern sind einzelne Aufgaben bewusst darauf ausgelegt, „leicht“ lösbar zu sein. Jedem Kind soll so die Möglichkeit gegeben werden, positive Ergebnisse zu haben. Eine Überforderung oder Frustrierung soll vermieden werden,

auch um eine Aversion gegen das Material zu vermeiden. Diese Zielsetzung wird darüber hinaus nicht nur den Kindern gerecht, sie führt zudem zu höherer Akzeptanz bei den Lehrkräften (ebd.). Das Material ist dabei kein (standardisierter) Test im engeren Sinne. Vielmehr handelt es sich um ein Screening, das im Sinne einer Prozessdiagnostik regelmäßig und in kurzen zeitlichen Abständen zum Einsatz kommen soll. Eine einmalige Testung ist unter Umständen nicht ausreichend, da die Entwicklungsverläufe nicht linear sind (vgl. Hippmann et al. 2016). Daher erfassen sogenannte Meilensteine (Messzeitpunkte) kontinuierlich die Kompetenzen der Kinder zu einem empfohlenen Zeitpunkt in den Bereichen phonologische Bewusstheit (Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs wie Reimen oder auch Silben und Anlaute identifizieren), Schriftkompetenz (Schrift lesen und schreiben) und Textkompetenz (Texte verstehen und produzieren).

Der erste Meilenstein wird bereits in der dritten Schulwoche durchgeführt und testet die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracher-

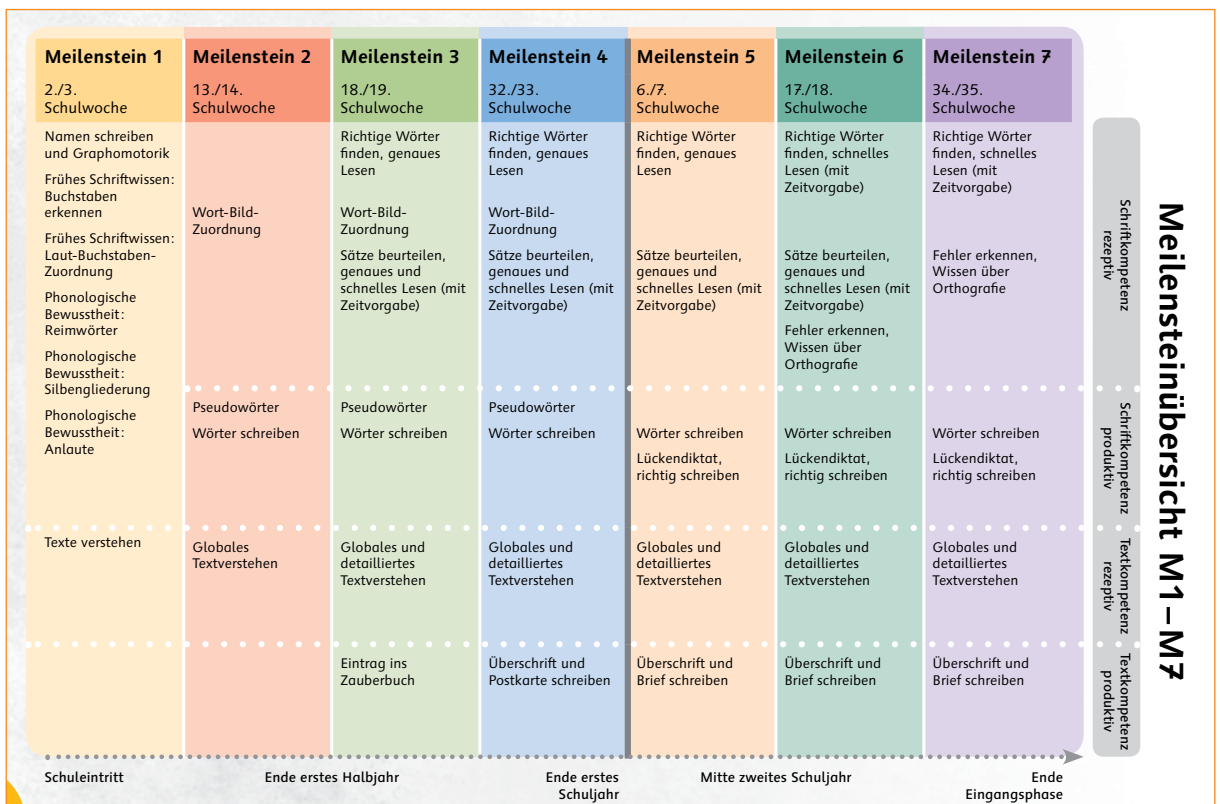
Abb. 1 Beim Unterscheiden zwischen Buchstaben und anderen Symbolen wird frühes Schriftwissen abgefragt und geübt.

Quelle: Becker-Mrotzek et al. 2015, 4 (Schülerheft)
© Cornelsen Schulverlag GmbH



Abb. 2 Von Schuleintritt bis Ende der Eingangsphase gilt es sieben Meilensteine zu erreichen.

Quelle: Becker-Mrotzek et al. 2015, 7 (Lehrerheft)
© Cornelsen Schulverlag GmbH



werbs (Abb. 1). Die Meilensteine 2–12 umfassen Aufgaben zur Lese- und Schreibkompetenz und zur Textkompetenz. Das Erfassen der Schreibkompetenzen erfolgt über Aufgabenformate wie beispielsweise Pseudowörter schreiben, Lückendiktat oder Fehler erkennen. Dabei gibt es auch Aufgabenformate, die wiederholt eingesetzt werden, um es den Lehrkräften zu ermöglichen, den kontinuierlichen Lernfortschritt der Kinder zu beobachten.

Abb. 2 zeigt eine Übersicht der Aufgabentypen für den Anfangsunterricht. Zu jedem Aufgabentyp gibt es sowohl Klassen- als auch Einzelaufgaben. Die Klassenaufgaben werden mit der gesamten Lerngruppe bearbeitet und dienen der Identifikation möglicher Schwierigkeiten der Kinder beim Schriftspracherwerb. Sie stellen ein Screening dar, um schnell und arbeitsökonomisch den Entwicklungsstand aller Kinder zu erfassen. Wer hier unter einem bestimmten Wert bleibt, sollte Einzelaufgaben im Lerngespräch in einer Einzel- oder Kleingruppensituation bearbeiten. Dabei gewinnt die Lehrkraft einen vertieften diagnostischen Einblick, um mit dem Kind über individuelle Schwierigkeiten zu sprechen, es zu unterstützen sowie Lernstrategien und Förderung anzubieten. Die Arbeit in Kleingruppen ist in der Förderung von Kindern, die zusätzlich zum deutschen Schriftsystem auch das deutsche Sprachsystem erst noch erlernen, besonders wichtig, denn bspw. Hör- und Ausspracheübungen sind insbesondere in individualisierten Arbeitsphasen sinnvoll. Grundsätzlich greifen beim Erwerb des deutschen Schriftsystems unter mehrsprachigen Bedingungen die gleichen Erwerbsmechanismen wie bei deutschsprachigen Kindern. Insofern bedarf es keiner grundsätzlich anderen Didaktik bzw. Förderung für die (Erst-) alphabetisierung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Studien zufolge machen mehrsprachige Kinder selten andere, aber tendenziell mehr Rechtschreibfehler als einsprachige Kinder (vgl. Griebhaber 2004). Bei Kindern, die

vor der Einschulung zwei Jahre einen Kindergarten besucht haben, lassen sich kaum Einflüsse auf die Rechtschreibung in Form spezifischer Rechtschreibfehler oder Interferenzen feststellen (vgl. Griebhaber 2004, Jeuk 2009, Fix 2002).

Beim sogenannten späten sukzessiven Zweitspracherwerb erwirbt das Kind die Zweitsprache ab dem 6. Lebensjahr. Hier stellt sich die Frage nach spezifischen Bedingungen und Merkmalen des zweitsprachlichen Schrifterwerbs. Bei Kindern mit solchem späten Zweitspracherwerb kann es beispielsweise bei der Pluralbildung, den unregelmäßigen Verben oder der Verwendung von Präpositionen zu Abweichungen von der Zielsprache, z.B. durch Übergeneralisierungen oder Übertragungsfehler aus ihrer Erstsprache, kommen. Diese werden zumeist aus der mündlichen Sprache in die Schriftsprache übernommen. Die Fehlerursache ist in diesen Fällen nicht in der Orthogra-

fie zu suchen, sondern darin, dass die richtige Wortform bzw. grammatische Information noch nicht vom Kind zielsprachlich erworben wurde (vgl. Jeuk 2012, Jeuk 2008). Darüber hinaus können unterschiedliche Erstsprachen (Language 1 = L1) Auswirkungen auf die Aussprache und damit auch auf die Verschriftung deutscher Laute haben. So können bspw. Kinder aufgrund der Charakteristika ihrer Erstsprache Vokal-längenunterschiede nicht wahrnehmen und daher nicht verschriften, da diese in der Erstsprache nicht existieren (z.B. L1 Russisch: <offen> vs. <Ofen>, <schief> vs. <Schiff>). Auch können Grapheme wie <y> oder das stimmhafte <z> auf die deutsche Schreibung übertragen werden (<ay> statt <ei>, <z> für den deutschen Laut /z/, wie z.B. *Zonne statt Sonne bei z.B. L1 Türkisch). Des weiteren können durch Interferenzen aus der Erstsprache (z.B. Türkisch) zusätzlich Vokale (Sprossvokale) bei

Variationen:
Kopierte Arbeitsbögen mit unterschiedlichen Abbildungen aus diesem Material und vorgegebenen Silbenbögen; die Kinder schreiben die Silben und kontrollieren mit der Rückseite der Bildkarten.

4.4 Verhexte Silbenkönige

Förderidee:
Einsetzen fehlender Vokale

Material:
bekannte Wörter mit fehlenden Vokalen auf laminierten Wortkarten (Platzhalter für fehlende Vokale: P_d_l)

P _ D _ L

Ablauf:
Die Hexe Lili hat Milos Lieblingswörter verhext. Man kann sie gar nicht mehr richtig lesen. Wer kann ihm helfen? Schreibe die Wörter mit den fehlenden Silbenkönigen richtig auf: P_d_l = P u d e l

Variationen:

- Silbenkönige würfeln: Die Kinder teilen die Karten unter sich auf. Sie würfeln und tragen den gewürfelten Vokal mit Folienstift an eine richtige Stelle ein (Würfel mit Vokalen oder: 1 = a, 2 = e, 3 = i, 4 = o, 5 = u, 6 = Joker). Wer zuerst alle Wörter vervollständigt hat, ist der Sieger.
- Ein Würfel mit Langvokalen (a, e, ie, o, u), einer mit Kurzvokalen (a, e, i, o, u); die Kinder müssen vorab entscheiden, welchen sie nehmen wollen.

4.5 Wörter verzaubern

Förderidee:
Ersetzen falscher Vokale in Wörtern

Material:
Wortkarten mit verzauberten, möglichst bekannten Wörtern

Ablauf:
Milo verzaubert Wörter, indem er A, E, I und O durch ein U ersetzt.
(Prinzip: Alle Vokale werden durch einen ausgewählten abgebildet, z.B. Lumu statt Lama.)
Die Kinder finden heraus, wie Milo die Wörter verzaubert hat.
Die Kinder entzaubern bekannte Wörter.
Sie verzaubern Wörter nach diesem Prinzip.
(Achtung: Diphthonge zunächst weglassen und/oder thematisieren!)

Variationen:

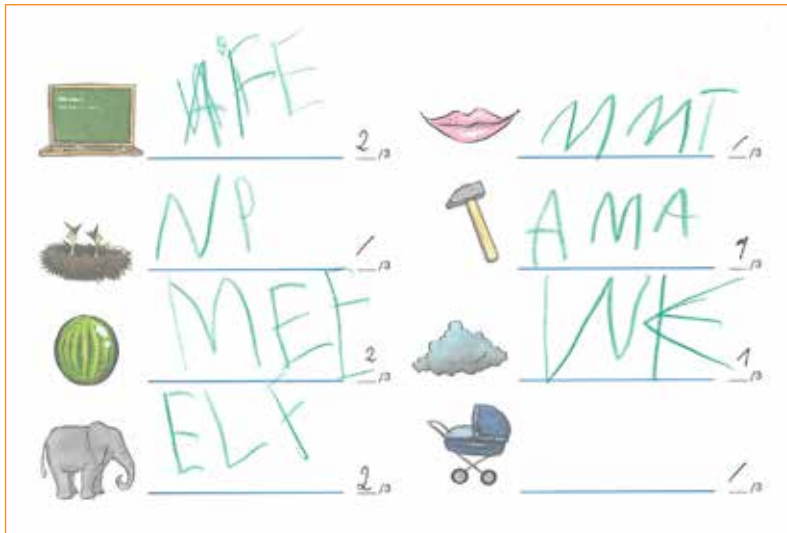
- große Wortkarten und Buchstabenkärtchen zum Verzaubern, die über die zu verzaubernden Vokale gelegt werden können, sodass die Kinder das Verzaubern aktiv vollziehen können
- nur den Anlaut (Vokal!) verzaubern
- in jedem Wort einen Silbenkönig vertauschen, Kinder finden den Fehler und verbessern die Wörter: Letarne = Laterne
- eigene Regeln, nach denen verzaubert wird, ausdenken und Wörter entsprechend verzaubern

Abb. 3 Förderideen wie „Wörter verzaubern“ werden im Anschluss an den Meilenstein eingesetzt, hier zum Schwerpunkt „Schrift produzieren: Vollständige lautorientierte Schreibung“.

Quelle: Becker-Mrotzek et al. 2015, 81 (Lehrerheft) © Cornelsen Schulverlag GmbH

Abb. 4 Die Aufgabe berücksichtigt neben Wörtern mit eindeutigen Laut-Buchstaben-Beziehungen auch solche, die für das Deutsche typische orthografische Phänomene abbilden.

Foto: Jambor-Fahlen, S./Wanka, R., Quelle: Becker-Mrotzek et al. 2015, 46 (Schülerheft) © Cornelsen Schulverlag GmbH



Diagnostik der Lese- und Schreibfähigkeiten. Das Lehrerheft umfasst didaktische Hinweise und präzise Angaben zur Durchführung, Zeitangaben und Hinweise zur Auswertung der Aufgaben. Darüber hinaus befinden sich darin die Förderseiten, die zu jedem Teilbereich des Lesens und Schreibens gezielte Übungen und Förderhinweise bereitstellen. Jede Förderseite betrifft einen spezifischen Schwerpunkt. Die Förderideen (s. Abb. 3) im Anschluss an jeden Meilenstein sind exemplarisch und können durch schulische Materialien ergänzt werden. Anhand der Aufgabe „Wörter schreiben“ wird im Folgenden die Handhabung des Materials vorgestellt. Das Wortmaterial wurde bei der Konzeption der Aufgabe „Wörter schreiben“ (Abb. 4) so ausgewählt, dass neben Wörtern mit eindeutigen Laut-Buchstaben-Beziehungen auch solche berücksichtigt wurden, die für das Deutsche typische orthografische Phänomene abbilden. Dabei wurde nicht erwartet, dass die Kinder bereits ab dem zweiten Meilenstein (12./13. Schulwoche = SW) orthografisch korrekte Wörter produzieren. Vielmehr sollten sie bis zum Ende des ersten Schuljahres das

Konsonantenhäufungen eingefügt werden, da Konsonantenhäufungen in der Erstsprache nicht vorkommen (*<Bulume>) (z.B. Jeuk 2012, Hüttis-Graf 2003, Thomé 1987). Wie die Beispiele verdeutlichen, kann die Kenntnis grundlegender (grammatischer, lautlicher und inhaltlicher) Eigenschaften weiterer Sprachen für die Lehrkraft von Vorteil sein. So können Lehrerinnen und Lehrer dieses Wissen in die Fehleranalyse einbeziehen, um ihre Schülerinnen und Schüler

besser zu verstehen und zu fördern. Im Folgenden werden interferenzbedingte Rechtschreibfehler und darauf basierende Fördermöglichkeiten anhand eines Beispiels erläutert.

DaZ-Förderung mit dem Material

Das Material „Lesen macht stark – Grundschule“ besteht aus zwei Heften: dem Schüler- und dem Lehrerheft. Im Schülerheft befinden sich ausschließlich die Aufgaben zur

Abb. 5 Die schulen die Fähigkeit, einzelne Laute aus dem Lautstrom heraus zu identifizieren und zukünftig richtig zu verschriften.

Quelle: Becker-Mrotzek et al. 2015, 40–41 (Lehrerheft) © Cornelsen Schulverlag GmbH

22 Komm, steig ein!

Förderidee: Silbentrennung

Materiel: Papierboot, Körbchen mit Silbenkopplern A, E, I, O, U auf festem Karton, Müllscheibe (Papier), z. B. L, M, N, R, überheißt auf festem Karton in andere Farbe; Erweiterung: Mundbild auf der Rückseite

Ablauf: Ein Kind erhält die Kopplern, das andere die Passagiere. Das erste Kind setzt einen Kopplern in das Boot und lautet (z. B. „O“). Das andere Kind ruft seinen Passagier aus, legt ihn vor das Boot und lautet, z. B. „M“. Nun darf der Passagier einsteigen. Er bekommt den Platz vor dem Kopplern. Die Kinder lauteten nun gemeinsam in einem Atemzug Passagier und Kopplern: „MO“. Ist dies gelungen, so dürfen sie das Paar aufschreiben.

Vertiefungen:

- statt mit den Gruppierern mit den Mundbildern arbeiten
- Ist die Zeile für Kopplern (z. B. „MO“), überlegen die Kinder: Kennen wir ein Wort, in dem die Silbe „MO“ vorkommt? Ja, z. B. „Möse“. Die Kinder malen oder schreiben statt der Silbe den gefundenen Begriff.
- Der Passagier steigt hinter dem Kopplern ein („OM“).
- Zwei Boote werden zusammengeschoben und als Wort gelesen.

23 Der Klassenlaut

Förderidee: Identifizierung von Lauten an unterschiedlichen Positionen im Wort

Materiel: Bilder der Süß, Plöcke, Lautbild (Buchstabe mit Anlautbild und Mundbild)

Ablauf: Gruppenaufgabe: Die Kinder finden heraus, welcher Laut am häufigsten in den Namen der Klasse vorkommt. Der Name wird zum Foto eines Kindes ausgesprochen, die Phänomene werden analysiert und das Gruppenwort gebildet. Nicht und nach werden die Laute untersucht (Langvokale wie das „i“ in Frau, dahinter Konsonanten wie das „m“ in Milie. Plöcke wie das „r“ von Fittas, Kurzvokale wie das „o“ in Tom)

Vertiefungen: Kinder, die silben schreiben können, notieren Anzahl und Namen von einem Plöck.

Erkenntnisse aus der Wissenschaft:

Zur phonologischen Bewusstheit gehört die Fähigkeit, die phonologische Struktur eines Wortes unabhängig von seiner Bedeutung wahrzunehmen und die Laute darin zu analysieren und zu manipulieren. Die Elemente der phonologischen Bewusstheit gehen auf die Grundunterscheidung zwischen Analyse und Synthese zurück. So müssen zum einen Wörter in ihre Phoneme zerlegt werden (Analyse) und zum anderen Wörter aus Phonemen zusammengesetzt werden (Synthese). Voraussetzung ist die Fähigkeit, Phoneme aus dem Lautstrom heraus separat wahrnehmen zu können (z. B. T, phonologische Bewusstheit).

Praktische Hinweise:

- Synthese: Die LK spricht einfache, kurze Wörter in Einzellauten vor, die Kinder wiederholen dies und benennen dann das Wort.
- Analyse: Die LK spricht Wörter gedehnt vor, die Kinder benennen die Einzel-laute.
- Für die Auswahl des Wortmaterials sollte Folgendes beachtet werden:
 - deutlich hörbare Laute in kurzen Wörtern anbieten;
 - Beginn mit Langvokalen und dehnbaren Konsonanten mit nachfolgendem Vokal, besonders schwierig sind Kontravokale und Verschlusslaute (z.B.g) sowie Konsonantenhäufungen;
 - zweisilbige Wörter mit der Betonung der ersten Silbe wählen;
 - Wörter nutzen, die für die Kinder eine Bedeutung haben;
 - zu vermeiden sind Wörter, in denen nicht hörbare Buchstaben vorkommen, z. B.: vokalisches „R“ (Pferd), „H“ im In- oder Auslaut (Kuh), Schwach-Laute (Eier), Anlautverhältnisse (Hund) ...

21 Wo steckt der Zauberhut?

Förderidee: Silbentrennung

Materiel: Spielplan (Samen/D, Folienstifte)

	a	e	i	o	u
m					
l					
r					
s					

Ablauf: analog zum Spiel „Schiffe versenken“, wichtig: Es werden Lautwerte, nicht Buchstabennamen verwendet. Süß verstecken je drei Zauberhüte. Abwechselnd wird gefragt: Frage: m-a: ma? Antwort: Nein, „ma“ ist frei. Frage: s-a: sa? Antwort: Richtig, bei „sa“ steht der Zauberhut. Wer findet als Erster alle Hüte?

phonographische Prinzip (Zuordnung von Lauten und Buchstaben) auf Wortebene verstehen. Vereinzelt haben einige Kinder bereits Zugriff auf orthografische Regularitäten, wie Auslautverhärtung, Dopplung oder Dehnung. Die Aufgabe „Wörter schreiben“ ist eine Ankeraufgabe. Das heißt, dass diese Aufgabe wiederholt eingesetzt wird, um die Schreibleistung der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen. In der Aufgabe sind verschiedene Bilder zu sehen, neben die die Kinder die entsprechenden Wörter schreiben (s. Abb. 3). Die Wörter werden durch die Lehrkraft vorgesprochen, um Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht zu benachteiligen. Abb. 3 zeigt eine Aufgabe, die am Ende des ersten Schuljahres von einem Kind, das Deutsch als Zweitsprache erlernt, bearbeitet wurde. Es ist zu erkennen, dass das Kind die Wörter in Skelettschreibweise verschriftet, d.h. es handelt sich um rudimentäre Verschriftungen, bei denen Buchstaben fehlen. Das Kind ist noch nicht in der Lage, lautorientiert zu schreiben. Es ist anzunehmen, dass das Kind das ganze Wort verschriften möchte, den Lautstrom aber noch nicht vollständig segmentieren kann. Deswegen fehlen Buchstaben. Grundsätzlich ist dieses Phänomen zu Beginn des Schriftspracherwerbs bei vielen Kindern, unabhängig von DaZ, zu beobachten. Da sich dieser Schreiber jedoch bereits am Ende des ersten Schuljahres befindet, ist eine Förderung sinnvoll. Der Schüler ist mit seiner Punktzahl unter dem angegebenen Schwellenwert geblieben und sollte nun zur Absicherung des Ergebnisses aus der Klassenaufgabe zeitnah die analog aufgebaute Einzelaufgabe bearbeiten. Hier kann die Lehrkraft nun mit dem Kind über mögliche Stolperstellen sprechen und so einen vertieften Einblick gewinnen, um es gezielt zu unterstützen. Da auffällt, dass der Schüler Buchstaben auslässt, bieten sich z.B. Aussprache- und Hörübungen zur Förderung an. Im Lehrerheft finden sich auf der Förderseite „Schrift produzieren: Vollständige lautorientierte Schreibung“ verschie-

dene Förderideen zu diesem Thema, unter anderem auch das Spiel „Wörter verzaubern“ (Abb. 3). Ziel dieses Spiels ist es, dass die Kinder erkennen, wie die Wörter „verzaubert“ werden. Sie lernen, wie sie die Wörter wieder „entzaubern“ können und andere Wörter nach diesem Prinzip manipulieren können. Durch das Ersetzen der Vokale wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Kontrast der Laute gelenkt.

Auch die Förderseite „Schrift lesen und produzieren: Phonem-synthese und -analyse“ (Abb. 5) bietet verschiedene Hinweise zur Förderung der phonologischen Bewusstheit an. Neben praktischen Hinweisen, finden sich hier weitere Spiele und Übungen, die die Analyse von Einzellauten in Wörtern im Fokus haben. Diese Förderideen schulen die Fähigkeit, einzelne Laute aus dem Lautstrom heraus zu identifizieren und zukünftig richtig zu verschriften.

Fazit

Bezogen auf die Rechtschreibung besteht nicht zwangsläufig Bedarf an einer speziellen Förderung mehrsprachiger Kinder, auch wenn es zu Beginn des Erwerbs des deutschen Schriftsystems zu Übertragungsfehlern aus der Erstsprache kommen kann. Viel mehr Bedarf besteht an einer umfassenden Förderung von Kindern aus schrift- und bildungsfernen Milieus (vgl. Jambor-Fahlen 2018). Für diese Kinder stellt „Lesen macht stark – Grundschule“ ein umfassendes Instrument dar, um die Lese-, Schreib-, und Textkompetenzen im Grundschulalter zu erfassen und gezielte Förderung daraus abzuleiten. Die Lehrkraft kann die Ergebnisse nutzen, um den Unterricht zu optimieren, unabhängig davon, ob es sich bei den identifizierten Kindern um ein- oder mehrsprachige Kinder bzw. Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund handelt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M./Bulut, N./Günther, H./Hippmann, K./Holm, A./Jambor-Fahlen, S./Jost, J./Schneider-Streng, G./Weiß, J.: Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Lehrerheft. Hrsg. IQSH. Berlin 2015
- Becker-Mrotzek, M./Bulut, N./Günther, H./Hippmann, K./Holm, A./Jambor-Fahlen, S./Jost, J./Schneider-Streng, G./Weiß, J.: Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Schülerheft. Hrsg. IQSH. Berlin 2015
- Bredthauer, S./Jambor-Fahlen, S./Weiß, J.: Niemanden zurücklassen - Lesen macht stark - Grundschule – Diagnose und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Primarbereich. In: Titz, C./Weber, S./Wagner, H./Ropeter, A./Geyer, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Umsetzung und Überprüfung von Konzepten zur Förderung von Sprache und Schriftsprache. Stuttgart 2018, 128 – 145
- Fix, M.: „Die Recht Schreibung ferbersern“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 12/2002, 39–55
- Grießhaber, W.: Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 67/2004, 69–92
- Hippmann, K./Jambor-Fahlen, S./Becker-Mrotzek, M.: Lesen macht stark. Ein Diagnose- und Förderinstrument für die Grundschule. Erste Ergebnisse der Pilotierung für den Bereich der Lesefähigkeit. In: Lernen und Lernstörungen (2016), 5 (1), 58–68
- Hüttis-Graf, P.: „Sprich, wie du schreibst!“ Einige Grundsätze für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In: Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.) LRS-Legasthenie in den Klassen 1-10. Band 1. Weinheim 2003, 105–115
- Jambor-Fahlen, S.: Entwicklung der Lese- und Schreibleistungen. Ein Faktencheck. Köln 2018
- Jeuk, S.: Schriftaneignung und Grammatikisierung bei mehrsprachigen Kindern im Anfangsunterricht. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 73/2008, 35–55.
- Jeuk, S.: Aspekte des Orthographieerwerbs bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern in der zweiten Klasse. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten – Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg 2009, 171–187
- Jeuk, S.: Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Grießhaber, W.; Kalkavan, Z. (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg/Br. 2012, 105–123
- Thomé, G.: Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg 1987
- Autorinnen**
- Dr. Simone Jambor-Fahlen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln, simone.jambor-fahlen@mercator.uni-koeln.de
- Rebekka Wanka, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln, rebekka.wanka@mercator.uni-koeln.de