

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
Einleitung .....	E1-E17
Anleitung .....	N1-N29
Regel- und Übungsbereich	
Kapitel 1 .....	1-1 - 1-15
Kapitel 2 .....	2-1 - 2-18
Kapitel 3 .....	3-1 - 3-22
Kapitel 4 .....	4-1 - 4-20
Kapitel 5 .....	5-1 - 5-22
Kapitel 6 .....	6-1 - 6-19
Kapitel 7 .....	7-1 - 7-20
Kapitel 8 .....	8-1 - 8-18
Kapitel 9 .....	9-1 - 9-18
Kapitel 10 .....	10-1 - 10-21
Kapitel 11 .....	11-1 - 11-17
Kapitel 12 .....	12-1 - 12-17
Anhang .....	A1-A31
Lösungen .....	L1-L10
Wortindex .....	W1-W10

## Vorwort

Das Marburger Rechtschreibtraining ist ein Förderprogramm, das in mehrjähriger Arbeit entwickelt und erprobt wurde. Die Entwicklung dieses Trainingsprogramms wurde durch den Bedarf an qualifiziertem Fördermaterial für rechtschreibschwache Schüler angeregt. Insbesondere Eltern, aber auch Lehrer, suchen oft vergeblich nach einem speziell für sie konzipierten Fördermaterial.

Die Grundidee dieses Trainingsprogramms besteht darin, anhand einer klaren Struktur neue Strategien zum Erlernen der Rechtschreibung zu vermitteln. Anhand von umfangreichen Farbgrafiken und Übungsmaterial und dem Verzicht auf lange Textpassagen im Lern- und Übungsbereich werden die Kinder langsam an die schwierige Aufgabe des Rechtschreibens herangeführt.

Die wenigsten Therapieangebote und Förderprogramme sind hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft worden. Hingegen konnte in mehreren Studien die Wirksamkeit dieses Förderprogramms eindrucksvoll belegt werden. Hier liegt nun erstmals ein Förderprogramm vor, das Eltern unter Anleitung selbst durchführen können. Dieses Programm ist aber auch für Fachkräfte sehr gut geeignet. Es wird erfolgreich in der psychologischen Praxis, in der Lernpraxis oder in der Schule eingesetzt.

Die Kinder arbeiten sehr gern mit diesem Material, da die Lern- und Übungsseiten für lese- und rechtschreibschwache Schüler entsprechend gestaltet wurden. Ihr Selbstvertrauen kann durch das Programm gestärkt werden. Obwohl im Vordergrund die Verbesserung der Rechtschreibleistung steht, verbessert sich ebenfalls die Lesefähigkeit deutlich.

Das Rechtschreibtraining ist in 12 Kapitel aufgeteilt. In jedem Kapitel wird anhand von Lernbereichen und Übungen mindestens ein Themenschwerpunkt behandelt. Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Fehlerschwerpunkten rechtschreibschwacher Grundschüler. Zu jedem Kapitel werden in einem separaten Anleitungsteil Hinweise für die Durchführung gegeben. Hilfsmittel in Form von Lern- und Regelkarten zum Ausschneiden, einer Lesehilfe und Übungsmaterial sind im Anhang zusammengefasst.

Vor Beginn des Trainings sollte unbedingt die Einleitung gelesen werden, da dort wesentliche Aspekte zur Konzeption und Durchführung des Trainings dargestellt sind. Abhängig von der Intensität der Durchführung und dem individuellen Leistungsniveau des Kindes werden bis zu zwei Jahren für die Durchführung des gesamten Programms benötigt.

Das Rechtschreibprogramm ist in mehrjähriger Arbeit mit Unterstützung von Kindern, Eltern und Kollegen entstanden. Viele Anregungen zur Gestaltung und inhaltlichen Konzeption waren für uns weiterführend und wurden in das vorliegende Förderprogramm integriert. Unser besonderer Dank gilt allen Kindern und Eltern der Marburger Therapiestudie und Herrn Dipl. Sozialarbeiter Jürgen Schäfer und dem Kollegium und ihrer Schulleiterin, Frau Marianne Hoffmann, der Grundschule Höchst (Odenwald) für ihre intensive Unterstützung.

Aufgrund einer Vielzahl von Anregungen von Lehrern, Therapeuten, Eltern und Schülern haben wir das Trainingsprogramm überarbeitet. Die nun vorliegende 2. Auflage ist komplett überarbeitet, die Lern- und Übungsinhalte sind aber vergleichbar der 1. Auflage.

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	5
<b>2</b>	<b>Konzept des Trainingsprogramms</b>	5
<b>3</b>	<b>Theoretische Einordnung des Trainingsprogramms</b>	6
<b>4</b>	<b>Untersuchungen zur Wirksamkeit des Marburger Rechtschreibtrainings</b>	8
<b>5</b>	<b>Aufbau des Trainings</b>	9
5.1	Anleitung	9
5.2	Lern- und Übungsbereich	9
5.3	Anhang	9
5.4	Lösungen	9
5.5	Wortindex	9
5.6	Lerninhalte	9
5.7	Lernkasten	11
5.8	Regeln	11
5.9	Lösungsstrategien	11
5.10	Schwierigkeitsniveau	12
5.11	Lerneffekt/Erfolgskontrolle	12
5.12	Wortmaterial	12
5.13	Schrift	12
5.14	Zeilenlineal	13
5.15	Dauer und Häufigkeit der Übungs- und Lerneinheiten	13
<b>6</b>	<b>Voraussetzungen zur Durchführung des Trainings</b>	13
6.1	Voraussetzungen beim Kind	13
6.2	Überprüfung der Voraussetzungen beim Kind	13
6.2.1	Eingangsuntersuchung	13
6.2.2	Ab welcher Klassenstufe kann das Programm eingesetzt werden?	14
6.2.3	Emotionalstörung und Hyperaktivität	14
<b>7</b>	<b>Wer kann das Training durchführen?</b>	15
7.1	Voraussetzungen, wenn Eltern das Training durchführen	15
7.2	Voraussetzungen, wenn Fachkräfte das Training durchführen	15
<b>8</b>	<b>Empfehlungen für die Durchführung des Rechtschreibtrainings</b>	15
8.1	Empfehlungen für Eltern	15
8.2	Empfehlungen für Fachkräfte	16
8.2.1	Durchführung in der Schule	16
8.2.2	Durchführung in außerschulischen Einrichtungen	16
8.3	Welcher Leistungsfortschritt ist zu erwarten?	16

8.4	Wann sollte das Training beendet werden? .....	16
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>17</b>

## 1 Einleitung

Fast 5% der deutschen Grundschulkinder haben besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Beim Schreiben werden in einzelnen Wörtern Buchstaben ausgelassen, z. B. bei dem Wort *Garten* wird *Gaten* geschrieben, oder auch Buchstaben werden hinzugefügt, wie z. B. ein *t* bei *Hundt*. Manchen Kindern, insbesondere in den ersten beiden Grundschulklassen, gelingt es lediglich, einzelne Buchstaben eines Wortes zu verschriftlichen, wie z. B. *Hs* für *Haus*. Obwohl diese Kinder regelmäßig den Schulunterricht besuchen und auch zu Hause intensiv geübt wird, gelingt es nicht, die Rechtschreibung zu erlernen.

Zusätzlich haben diese Kinder häufig besondere Probleme im Erwerb der Lesefähigkeit. Sie benötigen im Vergleich zu den Mitschülern viel mehr Zeit, um ein Wort zu erlesen. Nicht selten, insbesondere in den ersten beiden Grundschulklassen, lesen sie nur den ersten Buchstaben eines Wortes und versuchen dann, diesen Buchstaben mit den restlichen zu verbinden. Oft werden die Endungen von Wörtern ausgelassen. Zum Teil werden Wörter durch inhaltlich ähnliche Wörter ersetzt, z. B. das Wort *Rhein* durch *Fluss*. Manche Kinder haben nur Probleme im Rechtschreiben oder Lesen, manche Kinder in beiden Bereichen.

Obwohl die Rechtschreibprobleme bereits in den ersten beiden Schulklassen auftreten, werden sie häufig nicht als besondere Schwierigkeiten im Erlernen der Rechtschreibung verstanden. Wenn zusätzlich auch Leseschwierigkeiten vorliegen, ist das Kind schnell in allen Schulbereichen benachteiligt und die Leistungen werden in allen Fächern, für die das Lesen zum Wissenserwerb dazugehört, schlechter. Trotz großer Anstrengungen seitens des Kindes und der Eltern werden die Leistungen immer schlechter und die Hausaufgabensituation ist sehr angespannt. Diesem Druck halten die Kinder selten lange stand und entwickeln psychische Probleme. So kann es sein, dass die Kinder wieder anfangen, nachts einzunässen. Andere Kinder drücken ihre Verzweiflung in unruhigem und aggressivem Verhalten aus, wieder andere entwickeln morgens vor der Schule Bauchschmerzen, besonders an solchen Schultagen, an denen ein Diktat geschrieben wird.

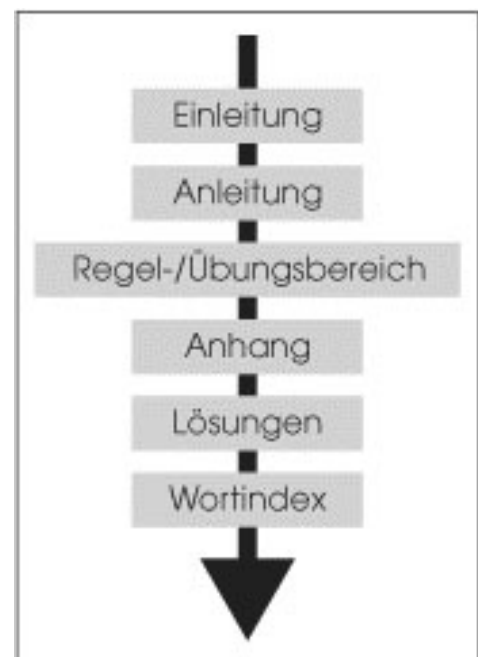
Leider müssen die Kinder häufig erst solche Probleme entwickeln, bis die eigentliche Schwierigkeit, die Lese-Rechtschreibstörung, auch Legasthenie genannt, erkannt wird.

## 2 Konzept des Trainingsprogramms

Das Programm besteht aus 12 Kapiteln, die in einen *Anleitungs-*, einen *Lern-* und einen *Übungsbereich* gegliedert sind. Zusätzlich sind im *Anhang* Arbeits- und Lernmaterialien zusammengestellt (siehe Tabelle 1). Zu jedem Kapitel des Lern- und Übungsbereichs werden in der Anleitung Detailinformationen gegeben. Das Wortmaterial des Trainings ist in einem *Wortindex* zusammengefasst.

Die 12 Kapitel bauen aufeinander auf. Jedoch besteht die Möglichkeit, dass einzelne Kapitel zu bestimmten Themen (z. B. Ableitungen) aus diesem Training genommen und zu anderen Übungsverfahren ergänzt werden.

Das Training ist so angelegt, dass es nicht allein durch das rechtschreibschwache Kind durchgeführt wird. Das Prinzip dieses Programms besteht in dem gemeinsamen Erarbeiten der einzelnen Lern- und Übungsbereiche. Nach dem Durcharbeiten der einzelnen Kapitel sollen die Kinder die Rechtschreibregeln, zunächst mit Hilfe der Lern- und Regelkarten, z. B. bei den Hausaufgaben anwenden.



Tab. 1: Struktur des Trainings

Dieses Rechtschreibtraining ersetzt keine Grammatik. Daher können nicht alle Rechtschreibprobleme gelöst werden. Im Wesentlichen werden die typischen Rechtschreibprobleme von lese-rechtschreibschwachen Kindern der 2.-4. Grundschulklasse bearbeitet.

Ziel des Trainings ist die Vermittlung von Lösungsstrategien. Den rechtschreibschwachen Kindern stehen Lösungswege, die nicht-rechtschreibschwache Kinder anwenden, nicht zur Verfügung. Daher werden in diesem Training neue Lösungsstrategien angeboten. Um diese neuen Strategien anwenden zu können, wurden spezielle Rechtschreib-Algorithmen (Kathi, siehe Abbildung 1) entwickelt. Anhand dieser Algorithmen gelangen die Kinder Schritt für Schritt zur richtigen Rechtschreibung. Die **Kathi** mit ihren langen Armen stellt grafisch den Algorithmus dar (siehe Abbildung 1). Dieses Symbol wird konsequent in dem gesamten Programm beibehalten und ermöglicht den Kindern so, sich schnell und sicher im Programm zu orientieren.



Abb. 1: Kathi präsentiert die Algorithmen

Durch die graphische Gestaltung des Programms wurde eine gute Strukturierung und Übersichtlichkeit der Lern- und Übungsbereiche erreicht. Z. B. leitet das Ausrufezeichen **Anton** die Kinder durch das gesamte Programm und weist auf wesentliche Lerninhalte hin (siehe Abbildung 2).

### 3 Theoretische Einordnung des Trainingsprogramms<sup>1</sup>

Im Gegensatz zur Auffassung der Rechtschreibschwäche als lediglich pädagogisch-didaktischem Problem wurden in der psychologischen und medizinischen Forschung spezifische Ursachen der Lese-Rechtschreibstörung gesucht und darauf aufbauend therapeutische Konzepte entwickelt.

Bereits in den 70er Jahren wurde die Lese-Rechtschreibstörung intensiv erforscht, infolgedessen zahlreiche Trainingskonzepte entwickelt wurden. Eine sehr ausführliche Übersicht über Förderprogramme findet sich bei Scheerer-Neumann (1979). In den letzten Jahren sind infolge neuer Erkenntnisse zur Ursachenforschung weitere Trainingsmethoden hinzu gekommen, insbesondere das Training phonologischer Fertigkeiten<sup>2</sup>.

Nach Dumont (1990) lassen sich 3 Gruppen von Förderprogrammen bei der Lese-Rechtschreibstörung unterscheiden:

- Training basaler kognitiver Funktionen (z. B. visuell-räumliche Wahrnehmung)
- Re-Programmieren neurologischer Defizite (z. B. Lateralitäts- und Hörtraining)
- Symptom-spezifische Trainings (z. B. Rechtschreibregeltraining)

Symptom-spezifische Trainings sind solche, die einen direkten Bezug zur Symptomatik (Lese- und Rechtschreibstörung) erkennen lassen. Hierunter werden im Wesentlichen Regeltrainings und Trainings zur Ausbildung und Förderung von phonologischer Bewusstheit gefasst (Amorosa et al. 1994).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien (s. o.) ist die Effektivität der symptom-



Abb. 2: Das Ausrufezeichen Anton weist auf wesentliche Lerninhalte des Trainings hin

<sup>1</sup> Dieser Abschnitt richtet sich an Leser, die an dem theoretischen Hintergrund des Trainings interessiert sind. Für die Durchführung des Trainings ist das Lesen dieses Abschnittes aber nicht notwendig.

<sup>2</sup> Phonologische Fertigkeiten sind z. B. Benennen von vorgegebenen lautlichen Segmenten und das Verschmelzen dieser zu einer größeren sprachlichen Einheit. Im weiteren Sinne gehört der indirekt erschlossene Zugang zu phonologischen Regelhaftigkeiten, wie z. B. das Reimerkennen, zur phonologischen Bewusstheit (Schulte-Körne 2001).

spezifischen Trainings gut belegt (Dummer & Hacketal 1984, Reuter-Liehr 1993, Schneider & Springer 1978; Übersichten bei Scheerer-Neumann 1993, Tacke et al. 1987 und Mannhaupt 2003).

Für eine theoretische Einordnung der Trainingskonzepte ist das Phasenmodell von Frith (1985) relevant. Danach durchlaufen Kinder beim Schriftspracherwerb drei aufeinander aufbauende Phasen: die logographische, die alphabetische und die orthographische Phase. Die erste Phase ist im Wesentlichen durch ein ganzheitliches Malen von Wörtern gekennzeichnet, in der zweiten Phase lernen die Kinder die Zuordnung von Laut- und Schriftsprache, und in der dritten Phase wird zunehmend orthographisches Wissen berücksichtigt.

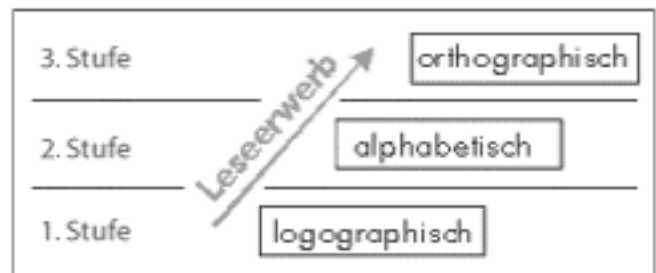


Abb. 3: Phasenmodell des Schriftspracherwerbs nach Frith  
(aus: Schulte-Körne 2001)

Phonologische Trainings lassen sich der alphabetischen Phase zuordnen, Regeltrainings der orthographischen Phase. Das bedeutet, dass von phonologischen Trainings vor allem jüngere Kinder profitieren sollten, die die orthographische Phase noch nicht erreicht haben. Für diese Annahme spricht, dass positive Effekte von phonologischen Trainings im Kindergartenalter auf die Lese- und Rechtschreibleistungen im frühen Schulalter nachgewiesen wurden (Schneider et al. 1997, 1998). Allerdings fanden Wimmer & Hartl (1991) mit einem Phonologietraining bei Zweitklässlern und Schulte-Körne und Mitarbeiter (2001a) bei Dritt- und Viertklässlern keine bedeutsamen Therapieeffekte, da die Kinder die trainierten Fertigkeiten zum großen Teil bereits beherrschten. Mannhaupt (1994) empfiehlt phonologische Trainings bis einschließlich der ersten Klasse und Regeltrainings ab der zweiten Klasse.

Der Einsatz von Regeltrainings kann sinnvollerweise erst stattfinden, wenn die Kinder sich die Laut-Buchstaben-Beziehungen angeeignet haben und auch von ihrer kognitiven Entwicklung her in der Lage sind, Regeln zu lernen und anzuwenden. Regeltrainings sind somit etwa ab der 2. bis 3. Grundschulklasse einsetzbar (Scheerer-Neumann 1979).

Die Konzeption eines Rechtschreibtrainings sollte den Entwicklungsstand von Zweit- und Drittklässlern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeit berücksichtigen. Drittklässler haben häufig keinerlei Regelwissen oder können bei ausreichender Regelkenntnis die Regeln oft nicht anwenden (Scheerer-Neumann 1988). Rechtschreiboperationen, die in Einzelprozessen richtig durchgeführt werden (z. B. Mitlautverdopplung nach kurzem Selbstlaut), können nicht auf den gesamten Schriftsprachprozess übertragen werden (z. B. wenn zusätzlich die Entscheidung über Groß- und Kleinschreibung getroffen werden muss). Das Ziel eines Rechtschreibtrainings sollte daher über die reine Vermittlung von Regelwissen hinaus auch die Vermittlung von Lösungsstrategien beinhalten (Scheerer-Neumann 1988).

Dass ein Rechtschreibregeltraining erfolgreich sein kann, zeigen mehrere Therapiestudien. Müller (1969) und Reith und Weber (1973) konnten bei Dritt- und Viertklässlern durch ein gezieltes Rechtschreibregeltraining die Zahl der Regelfehler erheblich reduzieren. Scheerer-Neumann (1988) untersuchte den Einfluss eines verhaltenstherapeutisch orientierten Regeltrainings auf die Rechtschreibleistung von Hauptschülern der 5. und 6. Klassenstufe. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erreichte die Experimentalgruppe signifikant bessere Ergebnisse beim Schreiben von Wörtern einer Prüfliste. Auch Schulte-Körne und Mitarbeiter (1997, 1998, 2001a, 2003) fanden einen bedeutsamen Therapieeffekt beim Einsatz des Marburger Rechtschreibtrainings bei Zweit-, Dritt- und Viertklässlern.

Ein weiterer positiver Aspekt von Regeltrainings ist, dass sie sich gut in den Schulalltag integrieren lassen. Die Abgrenzung vom normalen Förderunterricht besteht zum einen darin, dass der Bereich Rechtschreibregeln, der im normalen Unterricht nur einen verschwindend geringen Raum in Anspruch nimmt (weniger als 1%, Gasteiger-Klicpera und Klicpera 1988), in den Vordergrund rückt. Dies erscheint besonders sinnvoll, da bei Zweitklässlern 66% der Rechtschreibfehler Regelfehler sind (Glogauer 1970). Zum anderen werden im Regeltraining auch gezielt Lösungsstrategien vermittelt. Dies trägt der Tatsache

Rechnung, dass rechtschreibschwache Kinder nicht einfach nur intensivere, sondern tatsächlich andere Förderung benötigen. Das mehr oder weniger „intuitive“ (automatisiert ablaufende) Schreibenlernen steht ihnen nicht zur Verfügung, weshalb sie dazu angeleitet werden müssen, „bewusst“ zu schreiben.

## **4 Untersuchungen zur Wirksamkeit des Marburger Rechtschreibtrainings**

Die Überprüfung der Wirksamkeit (Evaluation) eines Förderprogramms stellt eine Grundanforderung dar. Allerdings werden insbesondere im Bereich der Lese- und Rechtschreibförderung Evaluationsstudien kaum durchgeführt. Somit ist für viele Programme bisher unklar, ob sie helfen, die Rechtschreibleistung zu verbessern.

Im Rahmen von drei Studien wurde das vorliegende Rechtschreibtraining evaluiert. Die Ergebnisse sind bisher in vier Fachartikeln veröffentlicht (Schulte-Körne et al. 1997, 1998, 2001a, 2003).

In einer ersten Studie wurde untersucht, in wie weit Eltern in der Lage waren, unter Anleitung die Rechtschreibfähigkeit ihres Kindes zu verbessern. Zwei Jahre wurden die Eltern regelmäßig zur Durchführung des Marburger Rechtschreibtrainings angeleitet. An diesen Abenden, die einmal im Monat stattfanden, wurden die Eltern angeleitet, wie das Trainingsprogramm durchzuführen sei. Außerdem wurde das aktuelle Lern- und Übungsmaterial ausgeteilt und besprochen. Zusätzlich hatten die Eltern ausreichend Gelegenheit, sich gegenseitig über die aktuellen schulischen Probleme und über Schwierigkeiten bei der Durchführung des Trainingsprogramms auszutauschen.

Diese Eltern-Studie erbrachte zwei wesentliche Ergebnisse: Die Eltern waren in der Lage, mit Hilfe des Marburger Rechtschreibtrainings die Rechtschreibleistung ihres Kindes signifikant zu verbessern. Nach einem Jahr zeigte sich ein signifikanter Therapieeffekt im Bereich von spezifischen Rechtschreibfehlern. Allerdings zeigte sich eine Verbesserung der gesamten Rechtschreibleistung erst nach zwei Jahren. Auch das Selbstvertrauen der Kinder wurde durch das Training gesteigert. Die Eltern lernten die Rechtschreibschwäche ihres Kindes anders zu bewerten und den Umgang miteinander zu verändern.

In einer weiteren Studie wurde das Marburger Rechtschreibtraining in der Einzelförderung durch eine Medizinstudentin unter Anleitung evaluiert (Schulte-Körne et al. 2001a). Zweimal pro Woche (jeweils 1 Stunde lang) wurden 10 rechtschreibschwache Kinder einzeln gefördert. Bereits nach 12 Wochen intensiver Förderung zeigte sich eine signifikante Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung. Jedoch konnte innerhalb dieser kurzen Zeit keine Veränderung des Selbstvertrauens der Kinder nachgewiesen werden.

In der dritten Studie wurde der Einsatz des Marburger Rechtschreibtrainings in der Schule evaluiert (Schulte-Körne et al. 2003). Im Rahmen eines Modellprogramms (MONA) wurde in der Grundschule Höchst im Odenwald mit der Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums und der Deutschen Forschungsgemeinschaft diese Evaluationsstudie durchgeführt. Jeweils fünf Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb aus der 2. und 3. Klasse wurden in acht Gruppen mit maximal 5-7 Kindern zusammengefasst und anhand des vorliegenden Trainingsprogramms oder einem eigenen schulischen Programm 2 Jahre lang gefördert. Im Rahmen des Modellversuchs wurde jedem Kind die komplette Trainingsmappe zur Verfügung gestellt. Parallel zum Regelunterricht wurden, verteilt über die Vormittage, zwei Förderstunden pro Woche erteilt. Jeweils eine Lehrerin arbeitete mit den Kindern. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Kinder sehr gern an dem Förderprogramm teilnahmen, auch wenn sie dafür teilweise eine Stunde eher zur Schule kommen mussten. Die Lese- und Rechtschreibleistung der Förderkinder hat sich signifikant verbessert. Nach 2 Jahren Förderung lagen die Rechtschreib- und die Leseleistung der Förderkinder im Normalbereich. Auch diese Studie zeigt die Wirksamkeit des Marburger Rechtschreibtrainings.

## 5 Aufbau des Trainings

### 5.1 Anleitung

In der **Anleitung** werden die wesentlichen Informationen zur Durchführung, den Zielen und Lerninhalten der einzelnen Kapitel gegeben. Der Aufbau der Anleitung ist an der Gliederung des Lern- und Übungsbereichs ausgerichtet. Die Nummerierung in der Anleitung entspricht der Nummerierung der Kapitel im Lern- und Übungsbereich. Die Lerninhalte werden in der Anleitung noch einmal dargestellt und sind grau unterlegt und daher leicht zu finden.

Mögliche Schwierigkeiten bei der Durchführung werden ebenso beschrieben wie mögliche Erweiterungen bzw. Veränderungen der Übungen. Die Anleitung sollte vor Beginn immer gründlich gelesen werden.

### 5.2 Lern- und Übungsbereich

In 12 Kapiteln werden die Lerninhalte des Trainings präsentiert. Die Umsetzung der einzelnen Lerninhalte wird anhand von umfangreichem Material geübt. Verschiedene Formen von Übungen werden angeboten. In jedem Kapitel wird im Wesentlichen nur ein Lernbereich behandelt. Die Übungen zu den einzelnen Lernbereichen sind so konzipiert, dass zunächst nur ein Lernbereich geübt wird. Erst nach dem intensiven Üben eines Lernbereiches wird dieser einem bereits gelernten in verschiedenen Übungen gegenübergestellt.

Lern- und Übungsabschnitte wechseln sich in den Kapiteln ab, zu Beginn steht meistens ein Lernabschnitt.

Die Kapitel enden mit einer Erfolgskontrolle in Form eines Lücken- oder Satzdiktates (mit Ausnahme des 1. Kapitels). Der komplette Diktattext ist in einem eigenständigen Lösungsbereich zu finden. Der Lernfortschritt wird zusätzlich anhand von Wiederholungsübungen regelmäßig gefestigt.

### 5.3 Anhang

Zur Durchführung der Übungen werden im Anhang auf festerem Papier zusätzliche Materialien angeboten. Diese Materialien umfassen Regelkarten, Lernkästen, Buchstaben zum Ausschneiden und Materialien, um die einzelnen Lösungsschritte einzuüben (**Kathis**). Auch das **Zeilenlineal** finden Sie im Anhang. Im Lern- und Übungsbereich wird auf die entsprechenden Seiten im Anhang hingewiesen.

### 5.4 Lösungen

Für die Übungen, die ohne eine Hilfestellung nicht gelöst werden können, werden Lösungen angeboten. Diese sind in einem eigenen Lösungsbereich zusammengefasst. Außerdem sind dort die Diktattexte abgedruckt.

Im Anleitungsbereich wird auf die entsprechende Seite in den Lösungen verwiesen. Die Ziffern in den Lösungen entsprechen den Übungsnummern der Kapitel. Z. B. bedeutet Lösung 2-11, dass hier die Lösungen für Übung 11 aus dem Kapitel 2 zu finden sind.

### 5.5 Wortindex

Der **Wortindex** enthält alle Übungswörter des Trainings. Die Wörter sind nach Wortarten (Hauptwörter, Tuwörter und Wiewörter) in alphabetischer Reihenfolge geordnet. Mit dieser Sammlung können einzelne Übungen mit anderen Wörtern erneut durchgeführt werden.

### 5.6 Lerninhalte

Die einzelnen Kapitel des Trainings bauen aufeinander auf. Beginnend mit der Einführung der Selbstlaute wird die Unterscheidung von lang und kurz gesprochenem Selbstlaut im Wortstamm geübt. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Inhalte des Programms.

<b>Themen</b>	<b>Kapitel</b>
Selbstlaute erkennen	Kapitel 1
Unterscheidung von lang und kurz gesprochenen Selbstlauten	Kapitel 1, Kapitel 2
Mitlaute erkennen	Kapitel 2
Unterscheidung von Selbst- und Mitlauten	Kapitel 2
Verschriftlichung der Mitlaute nach lang und kurz gesprochenem Selbstlaut	Kapitel 2, Kapitel 3, Kapitel 4, Kapitel 8, Kapitel 12
Hauptwörter erkennen	Kapitel 4
Groß- und Kleinschreibung	Kapitel 4
Wortstamm erkennen	Kapitel 4
Verschriftlichung von Wortstämmen	Kapitel 4
Verschriftlichung von Wortendungen	Kapitel 4
Verschriftlichung der Mitlaute nach lang und kurz gesprochenem Selbstlaut in zusammengesetzten Hauptwörtern	Kapitel 5, Kapitel 8, Kapitel 12
Verschriftlichung von Wortendungen in zusammengesetzten Hauptwörtern	Kapitel 5
Verschriftlichung der Mitlaute nach lang und kurz gesprochenen Umlauten	Kapitel 5
Vorsilben erkennen	Kapitel 5
Tuwörter erkennen	Kapitel 6
Verschriftlichung von Endungen in Tuwörtern	Kapitel 6
Verschriftlichung der Mitlaute nach lang und kurz gesprochenem Selbstlaut in Tuwörtern	Kapitel 6, Kapitel 12
Stummes h erkennen	Kapitel 7
Verschriftlichung des stummen h	Kapitel 7, Kapitel 10
Wiewörter erkennen	Kapitel 7
Verschriftlichung der Mitlaute nach lang und kurz gesprochenem Selbstlaut in Wiewörtern	Kapitel 7, Kapitel 12
Verschriftlichung der Ausnahmen von der Stummes-h-Regel bei verschiedenen Wortarten	Kapitel 8, Kapitel 12
Erkennen des lang gesprochenen Selbstlautes i	Kapitel 9, Kapitel 10
Erkennen des Dehnungs-e	Kapitel 9, Kapitel 10
Verschriftlichung des lang gesprochenen i mit Dehnungs-e	Kapitel 9, Kapitel 12
Selbstlaute trennendes h bei Hauptwörtern und Tuwörtern erkennen	Kapitel 10
Erkennen und Verschriftlichung von Mitlauten bei Selbstlautpaaren	Kapitel 10, Kapitel 11
Erste Ableitung zu gleich klingenden Umlauten	Kapitel 11, Kapitel 12
Erste Ableitung zu gleich klingenden Umlauten bei Hauptwörtern	Kapitel 11, Kapitel 12
Erste Ableitung zu gleich klingenden Umlauten bei Tuwörtern	Kapitel 11, Kapitel 12
Erste Ableitung zu gleich klingenden Umlauten bei Wiewörtern	Kapitel 11, Kapitel 12
Zweite Ableitung zur Auslautverhärtung	Kapitel 12
Zweite Ableitung zur Auslautverhärtung bei Hauptwörtern	Kapitel 12
Zweite Ableitung zur Auslautverhärtung bei Tuwörtern	Kapitel 12
Zweite Ableitung zur Auslautverhärtung bei Wiewörtern	Kapitel 12

Tabelle 2: Übersicht über die Lerninhalte, die in den Kapiteln bearbeitet werden.

## 5.7 Lernkästen

Anhand von **Lernkästen** werden die Lernstrategien für die einzelnen Lernbereiche dargestellt. Sowohl allgemeine Lernstrategien als auch unterstützende Informationen für die Anwendung einzelner Regeln sind in ihnen kurz zusammengefasst. Diese Lernkästen finden sich zum Ausschneiden im Anhang. Sie bilden zusammen mit den Regelkarten das Grundgerüst des Lernprogramms.

## 5.8 Regeln

Die Regeln stellen ein wesentliches Grundgerüst des Rechtschreibtrainings dar. Insgesamt 8 Regeln enthält das Programm. Anhand dieser Regeln können jedoch nicht alle Rechtschreibprobleme gelöst werden, da es eine Reihe von Wörtern gibt, die anhand dieser Regeln nicht richtig verschriftlicht werden können. Diese Ausnahmen sind aber vergleichsweise selten.

## 5.9 Lösungsstrategien

Anhand von sog. **Algorithmen** (Abbildung 1 und 4) werden den Kindern Lösungswege vermittelt, um zu der richtigen Verschriftlichung eines Wortes zu gelangen. Die Struktur der Algorithmen ist immer gleich, d. h. ausgehend von einer Problemstellung werden über einen Entscheidungsbaum mit Ja/Nein-Antworten die Lösungsschritte vermittelt. Zu jedem Lernbereich gibt es einen Algorithmus, der grafisch als **Kathi** umgesetzt ist. Die Algorithmen bauen aufeinander auf (siehe Abbildung 4).

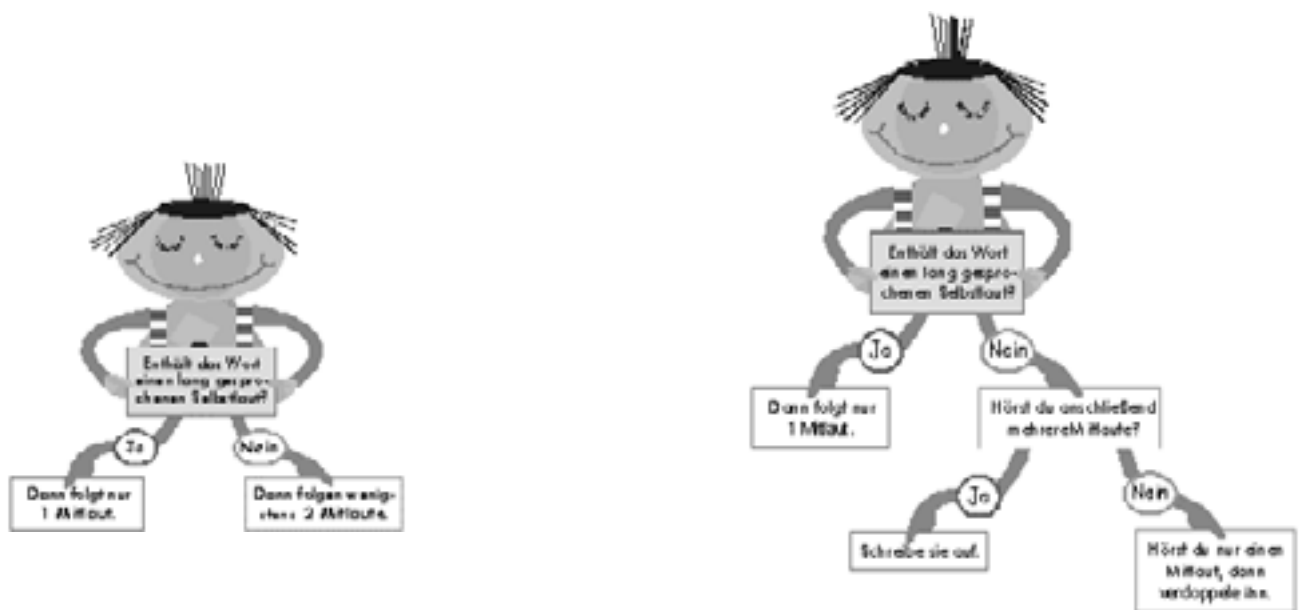


Abb. 4: Darstellung der aufeinander aufbauenden Algorithmen

Eine weitere Lösungsstrategie besteht in der Visualisierung von weitestgehend auditiven Problemen. Da eine Reihe von Kindern insbesondere Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von lang und kurz gesprochenen Selbstlauten hat, wird eine Lösungsstrategie vermittelt, die auf der Visualisierung und grafo-motorischen Umsetzung aufbaut. So werden für den kurz gesprochenen Selbstlaut ein Punkt, für den lang gesprochenen Selbstlaut ein horizontal verlaufender Strich unter dem Selbstlaut eingeführt (Abbildung 5). Für einen auf einen Selbstlaut folgenden Mitlaut wird ein senkrechter Strich, für zwei auf einen Selbstlaut folgende Mitlaute werden zwei Striche gemacht. Auch bei den Regeln wird auf diese Techniken der Markierung der Länge der Selbstlaute und der folgenden Anzahl von Mitlauten zurück gegriffen.



Abb. 5: Lernstrategie zur Unterscheidung von lang und kurz gesprochenem Selbstlaut

## 5.10 Schwierigkeitsniveau

Es gibt zwei Schwierigkeitsaspekte des Trainings: Innerhalb der Kapitel sind die ersten Übungen einfach und werden zunehmend komplexer und häufig auch schwieriger.

Das gesamte Training beginnt eher mit leichteren Inhalten und wird zunehmend schwieriger. Allerdings wird der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Kapitel individuell sehr unterschiedlich erlebt und hängt nicht selten von dem individuellen Lerntempo und dem Kenntnisstand der Kinder ab. Dieser Aspekt trifft natürlich auch für die Übungen zu. Daher finden sich häufiger Hinweise im Anleitungsteil, wie einzelne Übungen verändert werden können, um sie entsprechend zu vereinfachen oder schwieriger zu gestalten.

## 5.11 Lerneffekt/Erfolgskontrolle

Gut belegt ist die Tatsache, dass erst die regelmäßige Wiederholung von Lerninhalten zu einem andauernden Lernerfolg führt. Dazu werden in diesem Programm regelmäßig Wiederholungsübungen angeboten, die auf bereits dargestellte Lerninhalte aufbauen. Teilweise werden in den Wiederholungsübungen verschiedene Lerninhalte gemeinsam überprüft. Diese Überprüfung entspricht der Anforderungssituation in der alltäglichen Schreibpraxis. Für die Verschriftlichung von Wörtern ist eben nicht nur die Kenntnis von einem ausgewählten Problembereich erforderlich, sondern die Beachtung recht verschiedener Schwierigkeiten (z. B. Groß- und Kleinschreibung und Mitlautverdopplung nach einem kurz gesprochenen Selbstlaut).

Eine wesentliche Voraussetzung des Lernerfolges ist die Anwendung der Regeln beim Schreiben. Zu diesem Zweck werden zum Abschluss der einzelnen Kapitel sog. **Erfolgskontrollen** (siehe Abbildung 6) angeboten. Anhand eines Lückentextes wird das Kind aufgefordert, Wörter zu schreiben. Die Auswahl der Wörter richtet sich nach den im Kapitel behandelten Lernbereichen. Zu diesen Wortdiktaten finden Sie immer eine Geschichte und eine Graphik (siehe Abbildung 6), anhand derer die Kinder die Anzahl richtig geschriebener Wörter eintragen. Ab Kapitel 9 wird auch die benötigte Zeit für die Rechtschreibung protokolliert, um die Geschwindigkeit der Verschriftlichung zu fördern. Durch das Eintragen der aktuellen Ergebnisse wird die Lernentwicklung für das Kind, aber auch für die Person, die mit dem Kind arbeitet, deutlich.

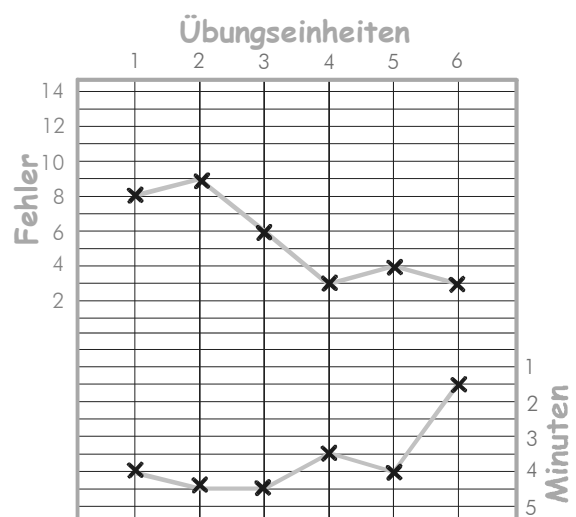


Abb. 6: Die Erfolgskontrolle

## 5.12 Wortmaterial

Das Wortmaterial des Trainings ist aus dem Grundwortschatz von Pregel und Rickheit (1987) entnommen. Dies ist die zur Zeit aktuellste, für den Grundschulbereich repräsentative vorliegende Sammlung. Die Wörter wurden aus dem Corpus des schriftlichen Wortschatzes für die zweiten und dritten Klassen ausgewählt. Im **Wortindex** sind alle Wörter, die in Übungen eingesetzt wurden, in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.

## 5.13 Schrift

Um eine sehr gute Lesbarkeit des Trainings zu erreichen, wurde eine 16-Punkt-Schriftgröße verwendet. Ferner wurde eine serifenlose Schrift gewählt, die insbesondere im Erstleseunterricht verwendet wird.

## 5.14 Zeilenlineal

Lese-rechtschreibschwache Kinder berichten häufig, dass ihnen beim Lesen die Buchstaben verschwimmen, die Buchstaben herumspringen und sie den Zeilenbeginn nicht auffinden. Falls keine Fehlsichtigkeit oder Augenbewegungsstörung vorliegt (Untersuchung beim Augenarzt), kann den Kindern mit einem **Zeilenlineal** geholfen werden. Ziel der Benutzung des Zeilenlineals ist es, das Lesen durch Einschränkung der Sichtbarkeit des Textes von bis zu maximal 7-8 Buchstaben zu verbessern. In einer Reihe von Studien konnte dieser positive Effekt auf die Lesefähigkeit von leseschwachen Kindern belegt werden. Das Zeilenlineal finden Sie im Anhang.

## 5.15 Dauer und Häufigkeit der Übungs- und Lerneinheiten

Die Übungs- und Lerneinheiten sollten auf zwei Einheiten pro Woche verteilt werden. Ein häufigeres Üben kann zur Überforderung der Kinder führen. Außerdem benötigen die Kinder ein ausreichendes Maß an Freizeit, deren Beschneidung auch die Motivation negativ beeinflussen würde.

Die Dauer der einzelnen Übungseinheiten sollte 45 Minuten nicht überschreiten. Allerdings bedeutet 45 Minuten nicht reine Lern- und Arbeitszeit, sondern auch Spiel- und Erholungszeit. Die effektive Lern- und Übungszeit beträgt dann maximal 20-30 Minuten.

Generell richtet sich die Dauer der Übungseinheiten nach der individuellen Belastbarkeit des Kindes. Für manche Kinder erscheint es sinnvoll, die Lerneinheiten auf mehr als zwei Wochentage zu verteilen. Es sollte darauf geachtet werden, dass Lernzeiten nicht auf die Abendstunden gelegt werden und ein ruhiger Ort zum Lernen und Üben zur Verfügung steht.

# 6 Voraussetzungen zur Durchführung des Trainings

Verschiedene Voraussetzungen vor Beginn des Trainingsprogramms sollten überprüft werden.

## 6.1 Voraussetzungen beim Kind

Das Trainingsprogramm ist für Kinder entwickelt worden, die Schwierigkeiten beim Erwerb der Rechtschreibfähigkeit haben. Diese Schwierigkeiten sollen nicht auf die nachfolgend genannten Faktoren zurückführbar sein, da ansonsten keine Aussagen über die Wirksamkeit des Programms gemacht werden können.

1. Vorliegen einer Lernbehinderung.
2. Vorliegen einer Hör- oder Sehstörung, die nicht korrigiert ist.
3. Mangelnde Unterrichtung im Rechtschreiben z. B. infolge von unregelmäßigem Schulbesuch.
4. Vorliegen einer psychischen oder neurologischen Erkrankung, die den Erwerb der Rechtschreibfähigkeit wesentlich beeinträchtigt.

Nachdem die Faktoren genannt wurden, die **nicht vorhanden sein sollen**, werden nachfolgend die Kriterien vorgestellt, anhand derer entschieden werden kann, ob dieses Programm sinnvoll für das betreffende Kind ist.

Entscheidend ist, ob tatsächlich besondere Probleme im Rechtschreiben vorliegen. Diese Probleme sollten nicht nur einmalig bei einem Diktat auftreten, sondern mehrmals über einen längeren Zeitraum zu beobachten sein.

## 6.2 Überprüfung der Voraussetzungen beim Kind

### 6.2.1 Eingangsuntersuchung

Die Überprüfung der Voraussetzungen setzt psychologische und medizinische Spezialkenntnisse voraus. Daher wird empfohlen, dass die Kinder vor Beginn des Trainings erst eingehend untersucht werden. Untersuchungen können bei Fachärzten und in Ambulanzen in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und bei in der Diagnostik erfahrenen Psychologen durchgeführt werden. Angebo-

te zu psychologischen Untersuchungen finden Sie auch in Erziehungsberatungsstellen, psychologischen Beratungsstellen und teilweise bei schulpsychologischen Diensten. Da die Durchführung der Diagnostik sehr unterschiedlich ist, werden nachfolgend Empfehlungen zum Aufbau der Überprüfung gegeben.

Die Untersuchung sollte folgende Faktoren erfassen (siehe hierzu auch die Übersicht in Deimel 2002):

- Intelligenztest (möglichst ein Verfahren auswählen, das insgesamt oder zumindest in Teilen sprachfrei ist, z. B. Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC), Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (HAWIK-III), Grundintelligenztest Skala 1, 20 (CFT 1, 20).
- Standardisierter Rechtschreibtest (z. B. Diagnostischer Rechtschreibtest für 2., 3., 4. und 5. Klassen, DRT 2, DRT 3, DRT 4, DRT 5).
- Standardisierter Lesetest (Salzburger Lese-Rechtschreibtest, SLRT; Würzburger Leise Leseprobe, WLLP).
- Untersuchung der Emotionalität und des Verhaltens (z. B. Vorliegen von Aufmerksamkeitsstörung).
- Neurologische Untersuchung einschließlich der Überprüfung der Hör- und Sehfähigkeit.

Wir empfehlen das Training für Kinder, die besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechtschreibens haben. Es wird in der Praxis erst dann von einer Rechtschreibstörung gesprochen, wenn die Leistung im Rechtschreibtest unter dem Klassendurchschnitt liegt und die Intelligenz mindestens im Durchschnittsbereich liegt (d.h. IQ > 85 ist). Aus überwiegend methodischen Gründen empfehlen wir ein diagnostisches Vorgehen, das das Verhältnis von aktueller Rechtschreibleistung zur Intelligenz berücksichtigt. Es sollte erst dann von einer Rechtschreibstörung gesprochen werden, wenn die aktuelle Rechtschreibleistung deutlich schlechter ist als aufgrund der Intelligenz zu erwarten wäre. Das genaue Vorgehen ist in einem Artikel beschrieben (Schulte-Körne et al. 2001b) oder kann bei den Autoren nachgefragt werden (siehe homepage: <http://www.kjp.uni-marburg.de/kjp/legast/Index.htm>).

### 6.2.2 Ab welcher Klassenstufe kann das Programm eingesetzt werden?

Das Training ist nicht für Kinder der ersten Klasse geeignet, da die Buchstabenkenntnis und Laut-Buchstabenzuordnung häufig noch nicht sicher erworben werden konnten. In den bereits durchgeführten Studien zur Wirksamkeit des Trainingsprogramms konnte ein Erfolg für Kinder der 2.-5. Klasse gezeigt werden. Der Einsatz in höheren Klassen ist bisher nicht untersucht, allerdings ist anzunehmen, dass bei Vorliegen einer ausgeprägten Rechtschreibstörung auch in höheren Klassen sinnvoll mit dem Programm gearbeitet werden kann.

### 6.2.3 Emotionalstörung und Hyperaktivität

Einige Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibstörung haben erhebliche Probleme sich zu konzentrieren, still zu sitzen und ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Diese Probleme können die Durchführung und den Erfolg des Trainingsprogramms stark beeinflussen. Bei einzelnen Kindern sind diese Probleme so ausgeprägt, dass bereits in der Eingangsuntersuchung von einer **Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung** (oder **Hyperkinetischen Störung**) gesprochen wird. In diesem Fall empfehlen wir, dieses Problem fachärztlich zu behandeln, um die Voraussetzungen für die Durchführung des Trainingsprogramms zu schaffen. Das Vorliegen einer Hyperkinetischen Störung ist unter der Voraussetzung einer entsprechenden Behandlung kein Ausschlussgrund für die Durchführung des Trainings.

Manche Kinder haben möglicherweise als Folge der nicht erkannten Rechtschreibstörung verschiedene Probleme entwickelt, z. B. häufig traurig zu sein und an sich selbst zu zweifeln. Bauch- und Kopfschmerzen in Zusammenhang mit Anforderungen an die Rechtschreibleistung oder Schulangst treten häufig auf. Wenn emotionale Probleme vorliegen, sollte auf jeden Fall ein Kinder- und Jugendpsychiater oder ein Psychologe mit psychotherapeutischer Zusatzqualifikation aufgesucht werden. Auch emotionale Störungen sind kein Ausschlussgrund für die Durchführung des Trainings, wenn eine entsprechende Behandlung erfolgt.

## **7 Wer kann das Training durchführen?**

Das Training ist so konzipiert, dass es von Eltern und Fachkräften (Pädagogen, Psychologen, Ergotherapeuten, Logopäden, Ärzten) durchgeführt werden kann. Allerdings sind bestimmte Voraussetzungen zu überprüfen, die in Abhängigkeit von der beruflichen Ausbildung und spezifischen Fördersituation (zu Hause, bei einer/m Therapeutin/en, in der Schule) unterschiedlich sind.

### **7.1 Voraussetzungen, wenn Eltern das Training durchführen**

Als erstes sollte überprüft werden, ob das Verhältnis zwischen Kind und einem Elternteil so entspannt ist, dass ein regelmäßiges Üben mindestens zweimal wöchentlich sinnvoll durchgeführt werden kann. Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung. Nicht selten haben Eltern, bevor die Lese-Rechtschreibstörung festgestellt wurde, häufig intensiv und nicht selten vergeblich mit ihrem Kind geübt. Das wiederholte Schreiben von Diktaten führte zwar kurzfristig zu einer Fehlerreduktion, jedoch am nächsten Tag in der Schule zeigte sich dieser Übungseffekt nicht mehr. Diese Misserfolge, vor allem wenn sie über einen längeren Zeitraum erlebt wurden, haben oft das Verhältnis zwischen übendem Elternteil und Kind verschlechtert. Wenn von vornherein absehbar ist, dass aufgrund der negativen Vorerfahrungen das Eltern-Kind-Verhältnis durch ein gemeinsames Üben belastet wird, ist die Durchführung des Trainings durch eine Fachkraft zu empfehlen.

Die Konzeption des Trainings sieht vor, dass Eltern bei der Durchführung des Trainings angeleitet werden, z. B. durch Anbindung an eine psychologische Beratungsstelle oder Erziehungsberatungsstelle. Außerdem können sich die Eltern in Elterngruppen zusammenschließen und regelmäßig (z. B. einmal monatlich) durch eine Fachkraft angeleitet werden (vergleichbar dem Vorgehen in der Evaluationsstudie, siehe Schulte-Körne et al. 1997, 1998). Ohne Unterstützung sollten Eltern das Programm nicht durchführen.

### **7.2 Voraussetzungen, wenn Fachkräfte das Training durchführen**

Generell setzt die Durchführung des Trainingsprogramms eingehende Kenntnisse über die Lese- und Rechtschreibstörung voraus. Zusätzlich wäre eine psychotherapeutische Zusatzqualifikation empfehlenswert, da nicht selten bei den betroffenen Kindern psychische Probleme vorliegen. Insbesondere kann der Einsatz von verhaltenstherapeutischen Methoden bei der Durchführung des Trainings sinnvoll sein (siehe hierzu Scheerer-Neumann 1988).

## **8 Empfehlungen für die Durchführung des Rechtschreibtrainings**

Das Programm ist so aufgebaut, dass es anhand des Anleitungstextes sehr gut durchgeführt werden kann (zu den Einschränkungen siehe oben). Eingehende Kenntnisse über die Lese-Rechtschreibstörung sollten aber unbedingt vorhanden sein. Ferner ist aus unserer Erfahrung eine Anleitung zu diesem Trainingsprogramm recht hilfreich. Nachfolgend finden sie allgemeine Empfehlungen zur Durchführung, die getrennt für Eltern und für Fachkräfte gegeben werden.

### **8.1 Empfehlungen für Eltern**

Vor Beginn des Trainings sollten die Rahmenbedingungen festgelegt werden. Zu den Rahmenbedingungen gehören die Festlegung der Termine und des Ortes, an dem geübt und gelernt werden soll. Bei der Auswahl des Ortes sollte darauf geachtet werden, dass ein ruhiges und ungestörtes Arbeiten möglich ist.

Es sollten vorab die Übungstermine in einem Wochen- bzw. Monatsstundenplan festgelegt werden. Dadurch wird eine Verbindlichkeit ausgedrückt, die den Kindern signalisiert, dass sich auch die Eltern Zeit nehmen, die ausschließlich zur Förderung vorgesehen ist.

Der Umfang der einzelnen Sitzungen sollte 45 Minuten, die reine Lern- und Übungszeit 20-30 Minuten nicht überschreiten.

Es sollte darauf geachtet werden, dass zusätzlich zum Training noch andere, angenehme Dinge mit dem Kind durchgeführt werden.

Wichtig ist, dass die Kinder häufig gelobt werden. Diese Verstärkung sollte nicht nur bei richtigen Lösungen von Aufgaben eingesetzt werden, sondern auch für die regelmäßige Bereitschaft, an den Sitzungen teilzunehmen. Weitere Verstärker im Sinne der Förderung der Motivation des Kindes können vorher vereinbarte Belohnungen sein, die nach einem abgesprochenen Schema verteilt werden.

Zusätzlich zu den allgemeinen Empfehlungen finden Sie für jedes Kapitel einen ausführlichen Anleitungsteil, der konkrete Hinweise zur Durchführung von einzelnen Übungen gibt, die Vermittlung der Regeln zeigt und auf mögliche Schwierigkeiten hinweist.

## **8.2 Empfehlungen für Fachkräfte**

### **8.2.1 Durchführung in der Schule**

Das Programm ist sowohl für die Einzelförderung als auch für die Förderung in Kleingruppen geeignet. Pro Woche sollten zwei Stunden angeboten werden, die über den Vormittag verteilt sind. Förderstunden am Ende des Vormittags sollten vermieden werden. Die Größe der Fördergruppen sollte 5 Kinder nicht überschreiten. Einzelne Elemente aus dem Lern- und Übungsbereich können vergrößert und kopiert im Förderraum aufgehängt werden, um den Kindern die einzelnen, regelmäßig wiederkehrenden Lerninhalte zu verdeutlichen (z. B. die Struktur der Kathis). Jedes Kind benötigt eine eigene Mappe, die in der Schule aufbewahrt werden sollte.

Das Training sollte mit den Inhalten des normalen Unterrichts abgestimmt werden. Insbesondere sollte vermieden werden, dass Rechtschreibprobleme im Förderunterricht und im Klassenunterricht unterschiedlich erklärt werden.

Falls Probleme im Verhalten und/oder der Emotionen (z. B. das Kind ist unruhig, impulsiv, depressiv) vorliegen oder neu auftreten, sollte den Eltern geraten werden, unbedingt fachliche Hilfe (Kinder- und Jugendpsychiater/in, Psychotherapeut/in) einzuholen.

### **8.2.2 Durchführung in außerschulischen Einrichtungen**

Mit außerschulischen Einrichtungen sind private Anbieter, z. B. Lerntherapeuten, Ergotherapeuten, Logopäden und Psychologen in Praxen oder Beratungsstellen gemeint. Bei der Durchführung des Marburger Rechtschreibtrainings sollte darauf geachtet werden, dass keine zusätzlichen, methodisch unterschiedlichen Lerninhalte angeboten werden. Eine Abstimmung der Förderung mit der Schule ist unbedingt zu empfehlen. Jedes Kind benötigt seine eigene Trainingsmappe. Das Training sollte möglichst zwei Mal wöchentlich durchgeführt werden.

## **8.3 Welcher Leistungsfortschritt ist zu erwarten?**

Die Erwartung an ein Trainingsprogramm ist häufig sehr hoch. Die Hoffnung, bereits nach ein paar Wochen eine Verbesserung der Rechtschreibung zu beobachten, wurde immer wieder von den Studienteilnehmern unserer Evaluationsstudien geäußert. Allerdings ist es durch Forschungsergebnisse gut belegt und unsere eigenen Ergebnisse unterstützen diesen Befund, dass mindestens von einer zweijährigen Übungs- und Lernphase auszugehen ist, bevor eine allgemeine Verbesserung der Rechtschreibleistung erreicht werden kann. Der Grund hierfür liegt in der Schwierigkeit, die Lernbereiche auf alle Wörter (Transfereffekt) anzuwenden. Auch die Festigung des Lerneffektes benötigt entsprechend Zeit.

## **8.4 Wann sollte das Training beendet werden?**

Das Training kann beendet werden, wenn die Rechtschreibung sich so verändert hat, dass von einer insgesamt durchschnittlichen Leistung ausgegangen werden kann. Natürlich kann das Trainingsprogramm auch zur weiteren Leistungsverbesserung eingesetzt werden.

Abgebrochen werden sollte das Training, wenn das Kind trotz intensiven Übens über mehrere Monate nicht in der Lage ist, kurz und lang gesprochene Selbstlaute zu unterscheiden. Möglicherweise sind ein-

zelle Kinder auch mit den Algorithmen und den Regeln überfordert. In diesen Fällen sollte das Training nicht weiter durchgeführt werden und nach einem anderen Übungs- und Lernweg gesucht werden.

## 9 Literaturverzeichnis

- Amorosa, H., Müller-Egloff, E., Pretzlik, E.: Treatment approaches in dyslexia. *Acta Paedopsychiatrica*, 56, 199-202, 1994.
- Deimel, W.: Diagnostik der Lese-Rechtschreibstörung. In Schulte-Körne, G.: *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderungskonzepte*, 115-129. Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum 2002.
- Dummer, L., Hackethal, R.: *Kieler Leseaufbau*. Veries, Kiel 1984.
- Dumont, J.J., Oud, J., van Mameren-Schoehuizen, G., Jakobs, M., van Herpen, M., van Bekerom, F.: Effectiveness of dyslexia treatment. In Pavlidis, G.T. (Hrsg.) *Perspectives on dyslexia*, vol 2, 293-325, Wiley, Chichester 1990.
- Frith, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall, J.C., Coltheart, M. (Hrsg.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. L. Erlbaum, London 1985.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C.: Legasthenieförderkurse an den Grundschulen: Ein geeignetes Fördermodell? In Dummer-Smoch, L.: *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1988*. Bundesverband Legasthenie e.V. 1988.
- Glogauer, W.: Die quantitative und qualitative Rechtschreibfehler-Analyse bei 7/8 jährigen Schülern. *Schule und Psychologie*, 17, 225-234, 1970.
- Mannhaupt, G.: Deutschsprachige Studien zu Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 123-138, 1994.
- Mannhaupt, G.: Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – Ein Überblick. In Schulte-Körne, G.: *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderungskonzepte*, 245-258. Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum 2002.
- Müller, R.: Erfolgskontrolle eines gezielten Rechtschreibtrainings in homogenen Förderungsgruppen. In W. Siersleben (Hrsg.): *Lernen heute*. Beltz, Weinheim 1969.
- Pregel, D., Rickheit, G.: *Der Grundwortschatz im Grundschulalter*. Olms, Hildesheim 1987.
- Reith, D., Weber, R.: Ist die Rechtschreibschwäche überwindbar? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 25, 493-498, 1973.
- Reuter-Liehr, C.: Behandlung der Lese-Rechtschreibstörung nach der Grundschulzeit: Anwendung und Überprüfung eines Konzeptes. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21, 135-147, 1993.
- Scheerer-Neumann, G.: *Intervention bei Lese-Rechtschreibstörung. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse*. Kamp, Bochum 1979.
- Scheerer-Neumann, G.: *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung*. Westdeutscher Verlag, Opladen 1988.
- Scheerer-Neumann, G.: Interventions in developmental reading and spelling disorders. In Grimm, H., Skowronek, H. (Eds.): *Language acquisition problems and reading disorders: aspects of diagnosis and intervention*, 319-360. Walter de Gruyter, Berlin 1993.
- Schneider, W., Springer, A.: Individualisierendes Rechtschreibtraining auf verhaltenstherapeutischer Basis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 197-204, 1978.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Vise, M., Marx, H.: Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergartens: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340, 1997.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P., Ennemoser, M.: Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XXX (1), 26-39, 1998.
- Schulte-Körne, G., Schäfer, J., Deimel, W., Remschmidt, H.: Das Marburger Eltern-Kind-Rechtschreibtraining. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 151-159, 1997.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H.: Das Marburger Eltern-Kind-Rechtschreibtraining – Verlaufsuntersuchung nach 2 Jahren. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 167-173, 1998.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Hülsmann, J., Seidler, T., Remschmidt, H.: Das Marburger Rechtschreib-Training – Ergebnisse einer Kurzzeit-Intervention. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 7-15, 2001a.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H.: Zur Diagnostik der Lese-Rechtschreibstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 113-116, 2001b.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H.: Rechtschreibtraining in schulischen Fördergruppen – Ergebnisse einer Evaluationsstudie in der Primarstufe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 31, 85-98, 2003.
- Schulte-Körne G.: *Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung. Psychometrische und neurophysiologische Untersuchungen zur Legasthenie*. Waxmann Verlag, Münster 2001.
- Tacke, G., Nock, H., Staiber, W.: Rechtschreibförderkurse in der Schule: Wie erfolgreich sind sie, und welche Faktoren tragen zu Leistungsverbesserungen bei? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 45-52, 1987.
- Wimmer, H., Hartl, M.: Erprobung einer phonologisch, multisensorischen Förderung bei jungen Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, XVII, 74-79, 1991.