

## Inhaltverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>1 Förderdiagnostik</b> .....	9
1.0 Orientierungsgrundlage .....	9
1.1 Sprachliche Verfahren .....	11
1.1.1 Bremer Artikulationstest (BAT) .....	11
1.1.2 Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) .....	15
1.1.3 Bremer Buchstabenlese- und -diktatprobe (BBLDP) .....	23
1.1.4 Bremer Lesetest für 1. und 2. Klassen (BLT 1-2) .....	31
1.1.5 Bremer Informeller Lesetest für die Primarstufe (BILT 1+) .....	39
1.1.6 Bremer Lese- und Diktatprobe für 2. Klassen (BLDP 2) .....	47
1.1.7 Bremer Lese- und Diktatprobe für 3. Klassen (BLDP 3) .....	51
1.1.8 Bremer Leseprobe für 3. und 4. Klassen (BLP 3-4) .....	55
1.2 Motorische Verfahren .....	59
1.2.1 Händigkeitspunktieren (HP) .....	59
1.2.2 Zeit-Punktieren (ZP) .....	63
1.3 Die Bremer Mosaikprobe (BMP) .....	67
1.4 Fragebogenverfahren .....	73
1.4.1 Bremer Leistungserfassungsbogen (BLEB) .....	73
1.4.2 Bogen zur Beurteilung von Schulanfängern (BzBS) .....	73
1.4.3 Fragebogen für Kinder mit Verdacht auf LRS .....	73
1.5 Zusammenfassungen .....	85
1.5.1 10 Merksätze zu Leseschwierigkeiten .....	85
1.5.2 10 Beobachtungstips für das Verhalten von Kindern bei Leseschwierigkeiten .....	86
1.5.3 Weitere Beobachtungsmerkmale .....	87
<b>2 Fördermaterialien</b> .....	89
2.0 Orientierungsgrundlage .....	89
2.1 Schema der Förderfelder bei LRS .....	90
2.2 10 Fördertips bei (Lese-)Leistungsschwierigkeiten .....	91
2.3 Sprachliche Förderfelder: Die „lehrerzentrierten“ Übungen .....	92
2.3.0 Orientierungsgrundlage .....	92
2.3.1 Begriffstraining .....	92
2.3.2 Artikulationstraining .....	94
2.3.3 Lautdiskriminationstraining .....	104
2.3.4 Klanggedächtnistraining .....	123
2.3.5 Lesen .....	135
2.3.5.0 Orientierungsgrundlage .....	135
2.3.5.1 Didaktische Hinweise .....	135
2.3.5.2 Methodische Vorschläge .....	135
2.3.6 Schreiben .....	138
2.3.6.0 Orientierungsgrundlage .....	138
2.3.6.1 Didaktische Hinweise .....	138
2.3.6.2 Methodische Vorschläge .....	138
2.3.6.3 <i>Exkurs:</i> Schreiben und Linkshändigkeit .....	143
2.3.6.3.1 10 Merksätze zur Linkshändigkeit .....	144
2.3.7 Motorik .....	145

2.3.7.0	Orientierungsgrundlage .....	145
2.3.7.1	Didaktische Hinweise .....	145
2.3.7.2	Methodische Vorschläge .....	145
2.3.8	Konzentration und Ausdauer .....	147
2.3.8.0	Orientierungsgrundlage .....	147
2.3.8.1	Didaktische Hinweise .....	147
2.3.8.2	Methodische Vorschläge .....	147
2.3.8.3	Musikmalen: Spuren und Atmen nach Musik .....	147
2.3.9	Wahrnehmung .....	148
2.3.9.0	Orientierungsgrundlage .....	148
2.3.9.1	Didaktische Hinweise .....	148
2.3.9.2	Methodische Vorschläge .....	148
<b>3</b>	<b>Förderorganisation</b> .....	<b>151</b>
3.0	Zur gegenwärtigen Schulsituation .....	151
3.1	Zusammenfassung bisheriger Förderorganisation .....	151
3.2	Aktuelle Vorschläge .....	152
<b>4</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>153</b>

## Vorwort

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

die *Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder* wurden erstmals 1965 auf der ersten Internationalen Arbeitstagung zur LRS in Berlin als „Serie“ vorgestellt (Ingenkamp, Hg. 1966) und fanden von Anfang an großes Interesse. 1968 erschien ein Teil dieser Hilfen, die alle aus der Beratungs- und Schulpraxis ihres Autors seit 1952 hervorgegangen waren, im Druck (Niemeyer 1968). 1973 erfolgten eine Erweiterung und Neuauflage der Arbeitsmaterialien (Niemeyer 1973).

Jetzt erscheinen sie unter dem neuen Titel *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen* im Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum.

Der neue Titel soll bereits deutlich machen, dass es sich (meist) um mehrere „Schwächen“ bei einer Person handelt. Heute wagt der Autor zu behaupten, dass *jede* Person *ihre besonderen* Lese- und Rechtschreibschwächen hat und dass diese natürlich auch nur *individuell* angegangen werden können.

Darüber ist in *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen (LRS) Band I: Zur Praxis und Theorie des Bremer Förderkonzepts LRS – eine Orientierungshilfe* (Niemeyer 1999) und in diesem *Lehrerband* mehr zu finden. Nur: Die besten Hilfen taugen wenig oder nichts, wenn es dem Betreuer und der Betreuerin nicht gelingt, eine warme und entspannte Atmosphäre zu schaffen, die allen an der Unterrichtung Beteiligten zugute kommt und Lernen – wie es uns die neuere Hirnforschung lehrt – erst richtig ermöglicht. Wärme, Geduld und Zuversicht, die sind es ja, die unseren sinnvollen Umgang miteinander erleichtern.

Die *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen* bestehen aus dem *Lehrerband* mit „Orientierungsgrundlage“, „Didaktische Hinweise“ und „Methodische Vorschläge“ sowie dem *Schülerband* mit den entsprechenden Arbeitsmaterialien. Die erforderlichen Testbögen befinden sich als Kopiervorlagen wie die sprachlichen Hilfen für die Hand des Betreuers und der Betreuerin im *Lehrerband*.

Die *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen* bieten Materialien an für die (Leistungs-)Felder *Förderdiagnostik*, *Fördermaterialien* und *Förderorganisation*. Zur Erinnerung: Bereits in den Publikationen „Zur Frage der L-Gruppen in der Grundschule“ (1965), „Der Aufbau von LRS-Gruppen in der Grundschule“ (1966), „Schulpraktische Probleme der Legasthenikerbetreuung“ (1970), besonders aber in „Legasthenie und Milieu“ (1974), „Lese- und Rechtschreibschwäche“ (1978) und „Fördernder Leseunterricht“ (1981) wird ausführlich dargestellt, wie mit den *Bremer Hilfen* gearbeitet werden kann. Die neueste Publikation *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen (LRS)* informiert eingehend über ein ganzheitliches Förderkonzept.

Schließlich sei auf den Tagungsband „Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche“ (Niemeyer, Hg. 1995) hingewiesen, der das Problem „LRS“ von verschiedenen Seiten theoretisch und praktisch angeht.

Die *Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen* vertragen sich grundsätzlich mit anderen Arbeitsmitteln. Da sie für die einzelnen (Leistungs-)Felder gezielte Hilfsmaßnahmen anbieten, können der Betreuer und die Betreuerin entscheiden, welche sie für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin jeweils für erforderlich halten.

Die Hilfen eignen sich für Kinder ab dem Vorschulalter bis zum Ende der Grundschulzeit. Etliche Arbeitsbögen dürften auch noch für Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe hilfreich sein.

Der Autor dankt dem Verleger, Herrn Dr. Dieter Winkler, herzlich für sein Engagement in Sachen LRS im Allgemeinen und *Bremer Hilfen* im Besonderen.

Wilhelm Niemeyer

Bremen-St. Magnus, im Sommer 1999

# 1 Förderdiagnostik

## 1.0 Orientierungsgrundlage

Wie es scheint, haben LRS-Personen „Leistungsschwierigkeiten“ in oft verschiedenen Feldern, die sich auch in (Leistungs-)Strukturen „auffälliger“ und weniger leistungstarker Persönlichkeiten schlechthin finden.

Insofern mag es sein, dass Lese-Rechtschreibschwächen tatsächlich Teile einer „Gesamtschwäche“ oder „Anfälligkeit“ eines Menschen sind.

Es ist immer wieder interessant, dass dabei Antriebe, Anreize, Motivationen und entwicklungspsychologische Momente wie z.B. die (vor-)geburtliche Entwicklung, besonders aber die sprachliche Entwicklung eine Rolle spielen. Hinzu kommt das Anlage-Umwelt-Problem, das gerade gegenwärtig wieder häufiger im Zusammenhang mit der Verursachung von LRS diskutiert wird. Bei allen kontroversen Ansichten der Forscherinnen und Forscher – oft aus dem medizinischen Bereich – sollte beachtet werden, dass Anlage und Umwelt *Voraussetzungen* sind für Entwicklung und nicht so sehr deren Anteile. Die Verantwortung der Umwelt für die Entwicklung einer LRS-Persönlichkeit wird dabei immer wieder deutlich: Die Umwelt hat große Bedeutung, weil sie von Anfang an in Familie (unabhängig davon, wie deren heutige Strukturen beschaffen sind – z.B. „Einzelerziehende“), Schule und Berufswelt prägend einwirkt auf Lernen, Verhalten usw., und zwar *entwicklungsfördernd* wie *entwicklungshemmend*.

Auch im Rahmen von Förderdiagnostik hat das Wechselspiel von *Emotion* und *Kognition* seine hervorragende Bedeutung. Dies gilt besonders für *Sprache*, Wahrnehmung, Vorstellung und Denken.

Auch Förderdiagnostik hat natürlich ihre Grenzen. – Klar. Wie sollte es anders sein? Bei der Förderdiagnostik darf nicht vergessen werden, dass sie Diagnostik zum Zweck der *Förderung* ist.

Und die Förderdiagnostik hat ihre „Stufen“: ( 1) Bei der *Kontaktaufnahme* lassen sich die Partner und/oder Partnerinnen erst einmal aufeinander ein. (2) „Auffälliges“ wird *beobachtet*. (3) Leistungen in einzelnen Feldern werden standardisiert und/oder informell *erfasst*. (4) Weitere „*Einstiegsstellen*“ werden möglicherweise ausgemacht. (5) Auch bei punktueller Erfassung können schon erste Hilfen z.B. durch Ermutigung und die Erfahrung von *Erfolgs*erlebnissen (des Schülers/der Schülerin) wirksam werden: „Prima. Das machst du schon recht gut. Das *kannst* du ja schon!“ u.s.w.

Bei den *Bremer förderdiagnostischen Verfahren* wird eine *deskriptive* Fehleranalyse bevorzugt. Sie erscheint als angemessen (s.o. und den Titel 1999), und sie hat sich eigentlich von Beginn an bewährt. Bewertet wird also, was „ist“. – Selbstverständlich kann jeder, der es möchte, nach weiteren „Verursachungsmomenten“ suchen. Hauptsache ist, dass nach einer Diagnose bestmöglich geholfen wird.

Die „motorischen“ Verfahren verdienen deswegen Beachtung, weil u.a. *Händigkeit* und *Arbeits-tempo* (einschließlich Konzentration und Ausdauer) bei LRS-Personen *zusätzliche Erschwerungen* mit sich bringen und allein schon das Wissen um sie die hilfreichen Bemühungen für das Kind unterstützt.

Die *Bremer Mosaikprobe (BMP)* nimmt unter den „Bremer Verfahren“ eine Sonderstellung ein vor allem deshalb, weil sie ein (weiteres) *nichtverbales* Instrument ist, das außerdem auf einer Ebene angesiedelt ist, die man nicht ohne weiteres mit LRS(-Personen) in Verbindung bringt (heute allerdings öfter als früher zu Zeiten der Entstehung der BMP: Vgl. die Beiträge des Autors im Anhang bei *Ingenkamp, Hg. 1966*). Allerdings erbrachte die BMP von Anfang an interessante Ergebnisse: Unsicherheiten bei der Wahrnehmung von Form und Farbe, Verunsicherungen bei der „Erfassung“ und „Reproduktion“ bestimmter „Muster“/Vorlagen im Raum, weiterhin „Dreher“, dann Aufschlüsse über das „Arbeitsverhalten“ usw.

Es **muß** hier darauf hingewiesen werden, dass Ergebnisse bezüglich Raumlage/Dreher usw. *nicht ursächlich* mit LRS in Verbindung gebracht werden dürfen. Aber: Der Autor weiß aus eigener (natürlich nur subjektiver) Erfahrung mit Hunderten von LRS-Personen, wie verführerisch es ist, hier in der Tat *ursächliche* Zusammenhänge zu sehen. (Möglicherweise liegt die „Lösung“ dieses

„Wahrnehmungs- und Dominanzproblems“ im *Gehirn* des Menschen. – Und hier sind geduldig weitere Forschungsergebnisse abzuwarten).

Die *Fragebogen-Verfahren* sollen allein der **zusätzlichen** *Orientierung* dienen im Rahmen einer möglichst umfassenden Diagnose. Das gilt auch für die *Merksätze* und die weiteren Beobachtungsmerkmale. Es sei betont, dass gerade die Beobachtung bei der Förderdiagnostik wichtig ist.

Berufsanfängerinnen und -anfänger – auch Eltern – haben bislang gern mit den *Fragebogen-Verfahren* und „*Zusammenfassungen*“ gearbeitet.

## 1.1 Sprachliche Verfahren

### 1.1.1 Bremer Artikulationstest (BAT)

#### 1. Aufgabe des Tests

Der Bremer Artikulationstest (BAT) will die Artikulationsfähigkeit von Kindern prüfen. Er hat sich als Zusatzverfahren bei der Auswahl lese-rechtschreibschwacher Kinder bewährt, zumal diese oft Ausfälle in der Artikulationsleistung zeigen. Die Auswertung des Tests ermöglicht außerdem den Aufbau eines gezielten Artikulationstrainingsprogramms.

#### 2. Aufbau des Tests

Der BAT ist aus der Praxis mit normalen und lese-rechtschreibschwachen Kindern aller Altersstufen hervorgegangen. Er besteht aus 100 kritischen Wörtern, die alle wesentlichen in der deutschen Sprache vorkommenden Phoneme bzw. Buchstabenverbindungen enthalten.

Beim Vergleich der Rangreihen der Auftretenshäufigkeit eines Buchstabens in der deutschen Sprache (vergl. hierzu Meyer-Eppler, W.: Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie. Berlin-Göttingen-Heidelberg 1959) und im Bremer Artikulationstest ergab sich eine signifikante Spearman'sche Rangkorrelation von 0,916 ( $N = 26$  Buchstaben,  $p < 0,01$ ).

Was Wortauswahl und Wortaufbau betrifft, gingen Voruntersuchungen an über 100 Schulneulingen voraus, deren Ergebnisse dazu angetan sind, den Test auch für Schulanfänger bzw. Kinder aus Vorklassen oder Kindergärten zu empfehlen. Der Test enthält eine Reihe von Wörtern, die Sigmatismen verschiedenster Art rasch erkennen lassen, Außerdem berücksichtigt er Buchstabenverbindungen, die im Falle falscher Reproduktion auf ein (vielleicht bereits weithin abgeklungenes) Stammeln hindeuten. Schließlich kann an Hand mehrerer kritischer Wörter des Tests festgestellt werden, ob ein Kind fähig ist, harte und weiche Konsonanten sprechmotorisch einwandfrei nachzuvollziehen.

#### 3. Durchführung des Tests

Der BAT kann mit etwa folgenden Worten eingeleitet werden: „Ich spreche dir nacheinander langsam und deutlich Wörter vor. Ich möchte dich nun bitten, mir jedes Wort so nachzusprechen, wie du es gehört hast. Du wirst deine Sache sicherlich gut machen. – Können wir anfangen? – Gut ...“

Es ist wichtig, dass der Versuchsleiter die Wörter nicht übertrieben artikuliert, sondern sie möglichst natürlich darbietet. Empfehlenswert scheint jedoch eine gewisse Monotonie zu sein, um das Kind nicht durch einen bestimmten Tonfall usw. zu beeinflussen.

Die Durchführung dauert ca. 5 Minuten, bei jüngeren Kindern etwas länger.

#### 4. Auswertung des Tests

Dem geübten Vl. werden auch Feinheiten falscher Wiedergaben nicht entgehen. Grundsätzlich zählen als Fehler:

##### 1. jeder falsch gebildete Laut, besonders S-Laut (Sigmatismen!)

##### Beispiele:

„Bieben“	statt „sieben“	„Birmmütze“	statt „Schirmmütze“
„Grieschbrei“	statt „Grießbrei“	„krach“ oder „krasch“	statt „krass“
„Verlojung“	statt „Verlosung“	„Glatsche“	statt „Glatze“ usw.

##### ferner:

„Koltrabe“	statt „Kolkrabe“	„Schleckenhäuser“	statt „Schneckenhäuser“
„Fahrradkningel“	statt „Fahrradklingel“	„Beklemlichkeit“	statt „Bequemlichkeit“ usw. <b>(Stammelfehler!)</b>

##### Außerdem: Falschbildungen bei harten und weichen Konsonanten:

„grass“	statt „krass“	„blätten“	statt „plätten“
„Donpfeife“	statt „Tonpfeife“ usw.	„tir“	statt „dir“
„Sekeltuch“	statt „Segeltuch“ usw.		

Es sei weiterhin auf mögliche fehlerhafte Reproduktionen bei Wörtern mit w/f, b/g, sp/st usw. hingewiesen.

##### 2. hinzugefügte und/oder ausgelassene Buchstaben/Silben/Phoneme

##### Beispiele:

„Steckrüben“	statt „Steckrübe“	„Meerengel“	statt „Meerenge“
„Abendbrot“	statt „Abendrot“ usw.	„winterlaub“	statt „Winterurlaub“
„Hustenflasche“	statt „Hustensaftflasche“ usw.		



Name:

Datum:

Klasse:

L-Gruppe:

geb.:

Alter:

## Bremer Artikulationstest (BAT)

### Anweisung:

Ich spreche dir immer ein Wort deutlich vor. Du sprichst es mir bitte so nach, wie du es gehört hast. Ich sage also „Schlitten“, dann wiederholst du . . . . . Richtig: „Schlitten“. – Ich sage „Auto“, und du sprichst mir dann nach . . . . . Ja, richtig. – Nun weißt du, wie unser kleines Wortspiel geht . . . . .

(Maximale Testdauer ca. 5 Minuten)

- |                     |                        |                       |
|---------------------|------------------------|-----------------------|
| 1. lachen           | 39. Holzkeile          | 77. Leberwurst        |
| 2. üben             | 40. Nachteule          | 78. Klassenfahrt      |
| 3. sieben           | 41. Handbälle          | 79. Zappelphilipp     |
| 4. Steckrübe        | 42. Festsäule          | 80. Schneckenhäuser   |
| 5. Kuchen           | 43. dann               | 81. Pferdesattel      |
| 6. Kolkkrabe        | 44. Tanne              | 82. Tintenklecks      |
| 7. dir              | 45. Säbel              | 83. knabbern          |
| 8. Tür              | 46. Segeltuch          | 84. buddeln           |
| 9. hacken           | 47. Reisewetterbericht | 85. Kuchenkringel     |
| 10. knacken         | 48. reißen             | 86. Fahrradklingel    |
| 11. Blätter         | 49. Vorboten           | 87. regen             |
| 12. zügeln          | 50. roden              | 88. regnen            |
| 13. Zünglein        | 51. Losbude            | 89. rechnen           |
| 14. Schirmmütze     | 52. Verlosung          | 90. rächen            |
| 15. forttraben      | 53. schlängeln         | 91. Strolche          |
| 16. Atrappe         | 54. schlingern         | 92. Brombeersträucher |
| 17. Lenkradgetriebe | 55. Schlingel          | 93. Finderlohn        |
| 18. Autopflege      | 56. Berta              | 94. Winterurlaub      |
| 19. Schmuckräuber   | 57. Gerda              | 95. Flötenkessel      |
| 20. Viehtreiber     | 58. Schatzsucher       | 96. Bequemlichkeit    |
| 21. Graubrot        | 59. Spatzennest        | 97. überqueren        |
| 22. Abendrot        | 60. glätten            | 98. Papiergeknister   |
| 23. Erna            | 61. plätten            | 99. Schneidermeister  |
| 24. Möhreintopf     | 62. Bindfaden          | 100. Zahnpastatube    |
| 25. Meerenge        | 63. schmutzig          |                       |
| 26. wegfallen       | 64. putzig             |                       |
| 27. aufwallen       | 65. Stundenplan        |                       |
| 28. volle           | 66. Studententreffen   |                       |
| 29. Wolle           | 67. wieder             |                       |
| 30. Feldhase        | 68. klein kariert      |                       |
| 31. Grießbrei       | 69. Glatze             |                       |
| 32. Wasserwelle     | 70. niedlich           |                       |
| 33. Wille           | 71. möglich            |                       |
| 34. Amtsrobe        | 72. Hustensaftflasche  |                       |
| 35. Robbenfang      | 73. heizen             |                       |
| 36. Grashüpfer      | 74. verreisen          |                       |
| 37. krass           | 75. Tonpfeife          |                       |
| 38. raten           | 76. Lederbeutel        |                       |

Fehlersumme:

### 1.1.2 Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT)

#### 1. Aufgabe des Tests

Der Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) will eine Hilfe sein bei der Feststellung bestimmter Ausfälle in der Lautunterscheidungsfähigkeit von Kindern. Er möchte sowohl die Art als auch den Schweregrad der Minderleistung bestimmen und den Aufbau eines gezielten Lautdiskriminationstrainingsprogramms ermöglichen.

#### 2. Aufbau des Tests

Der BLDT besteht aus 66 Wortpaaren, von denen 14 gleich sind. Die Wortpaare sind nach Voruntersuchungen an über 100 Grundschulkindern verschiedener Altersstufen in die Endform des Tests aufgenommen worden. Ursprünglich standen ca. 350 ähnliche und gleiche Wortpaare zur Verfügung.

Der Test berücksichtigt wesentliche in der deutschen Sprache auftretende Phoneme, die aus einer jeweils paarweisen Darbietung als gleich oder verschieden zu identifizieren sind. Es handelt sich dabei um folgende Phoneme:

ä – ä, ie – eu, ei – eu (äu), ie – ie, e – ä,  
ell (kurz gesprochen) – äl (lang gesprochen),  
e – ö, sau – zau, m – m, m – n, gl – pl, schl – Str,  
üch – ich (jeweils kurz gesprochen),  
ki – kü (jeweils lang gesprochen),  
wei – fei, kau – bau,  
aut – ot (kurz gesprochen),  
ärm – ern,  
kas – gas (jeweils kurz gesprochen),  
wäl – fel, sch – schl, k – b, pflü – flie, ch – sch,  
ingen – engen, ünn – imm  
bru – pu, d – b, dr – br, t – d, dr – tr, so – sta, z – s,  
ss – z, k – g, b – p, ki – bl, k – h und bl – i.

Die einzelnen Phoneme stehen jeweils am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes. Gelegentlich kommt es auch darauf an, Hinzufügungen (er – wer usw.) bzw. Auslassungen von Phonemen (unverhofft – unerhofft usw.) herauszuhören.

#### 3. Durchführung des Tests

Der Test kann als **Einzeltest** (s. S. 17) oder als **Gruppentest** (dann ist für jedes Kind ein Antwortblatt S. 19 zu verwenden) durchgeführt werden. Die Testdauer beträgt etwa 20 Minuten. Sie differiert je nach Alter der Kinder zwischen 5 und 10 Minuten.

Solange kein Tonband mit der Testanweisung und –durchführung zur Verfügung steht, muss der Versuchsleiter **alle Wortpaare langsam, deutlich und möglichst monoton** (um keinen bestimmten Tonfall in die Wörter zu bringen) **vorsprechen**. Zwischen der Darbietung der Wortpaare soll ein Zeitraum von etwa 6 Sekunden liegen. Die kritischen Wortpaare sollen möglichst nur einmal dargeboten werden.

Es ist vor der Darbietung der Items unbedingt darauf zu achten, dass alle Kinder wissen, was die Begriffe „gleich“ und „verschieden“ bedeuten (siehe auch die Anweisungen auf den Testblättern).

Außerdem muss durch Einübung und Kontrolle (vergl. die Anweisungen auf dem Antwortblatt) einwandfrei geklärt sein, welche Symbole jeweils für „gleich“ und „ungleich“ angekreuzt werden müssen. Im Übrigen kann nach den Anweisungen auf den Testblättern verfahren werden.

#### 4. Auswertung des Tests

Grundsätzlich zählt **jedes falsch identifizierte oder ausgelassene Wortpaar** als **Fehler**. Es sind also maximal 66 Fehler möglich. Die **Auswertung** erfolgt zunächst **quantitativ** (an Hand der folgenden Normentabelle, die allerdings nur für 2. Klassen gilt). **Später** kann sich zwecks Aufstellung eines Hilfenplanes eine **qualitative** Fehleranalyse anschließen.

Beim **Einzeltest** kann der Vt. unmittelbar nach der Darbietung der Items richtig oder falsch signieren, indem er ein entsprechendes Zeichen in die Spalte des Testblattes (S. 17) neben das jeweilige Wortpaar setzt.

Will der Vt. einen **Gruppentest** durchführen, dient ihm das Blatt für den Einzeltest als Vorlage. Jedes Kind erhält dann ein Antwortblatt (S. 19). Die Auswertung der Antwortblätter geschieht mit Hilfe einer **Auflageschablone** (S. 21), die sofort falsche oder ausgelassene Ankreuzungen erkennen läßt.

In das Feld für „Fehlertabelle“ trägt der Vt. alle Fehler ein. Die Werte für „PR“ (Prozentrang) und /oder „T-Wert“ sind der Normentabelle zu entnehmen.

### 1.1.3 Bremer Buchstabenlese- und -diktatprobe (BBLDP)

#### 1. Aufgabe der Probe

Die Bremer Buchstaben-Lese- und -diktatprobe (BBLDP) ist ein informelles *Verfahren zur Überprüfung der Buchstabenkenntnis*. Die BBLDP möchte dabei helfen, Buchstaben, die dem Kinde – insbesondere dem Legasthenen – noch nicht geläufig sind, möglichst früh zu erkennen. Nur auf diese Weise ist eine gezielte Hilfe möglich.

Besonders dem Legastheniker dürfte mit einem zusätzlichen und früh einsetzenden, gezielten Buchstabentraining gedient sein.

Es ist bekannt, dass der sicheren Buchstabenkenntnis im Rahmen des gesamten „Lesens“ und „Schreibens“ eine nicht unerhebliche Bedeutung beigegeben wird.

#### 2. Aufbau der Probe

Die BBLDP besteht aus drei Teilen:

**Teil A** enthält alle Klein- und Großbuchstaben sowie einige häufig vorkommende Buchstabenverbindungen (z. B. ch, sch, sp und st) und die *Doppellaute* ei, eu und au in *Schreibschrift*: Lateinische Ausgangsschrift S. 25, Schulausgangsschrift neue Bundesländer S. 27, Vereinfachte Ausgangsschrift S. 28.

**Teil B** dieselben Buchstaben und Buchstabenverbindungen in *Druckschrift*.

Die Teile A und B sind Leseproben, durch die festgestellt werden soll, inwieweit das Kind die Zuordnung von Laut (Klang) zu Symbol (Zeichen) beherrscht.

**Teil C** ist als Diktatprobe aufzufassen: Das Kind soll in die 54 leeren Felder die jeweiligen Groß- und Kleinbuchstaben schreiben, die ihm (vergl. unter 3.5) diktiert werden. In diesem Teil der Probe wird geprüft, ob es fähig ist, einem vorgegebenen Laut (Klang) das für ihn bestimmte Symbol (Zeichen) zuzuordnen.

Dieser Teil ist auch als Gruppenversuch (z.B. im Klassenverband) durchführbar.

#### 3. Durchführung der Probe

Es empfiehlt sich, nicht alle drei Teile unmittelbar nacheinander bearbeiten zu lassen. Ein „ausschnittweises“ Vorgehen ist umso angebrachter, je jünger das Kind ist. Die Diktatprobe sollte möglichst zuletzt gegeben werden.

1. Der VI. füllt zunächst einen Bogen der BBLDP aus, indem er die Personalien des Kindes einsetzt. In diesen Bogen trägt er, gleichsam als „Protokoll“ die gemachten Fehler, Unsicherheiten usw. (siehe unter 3.6) ein.
2. Das Kind erhält einen eigenen Bogen mit der BBLDP zum Lesen der Buchstaben. Zum Schreiben nach Diktat erhält es später den Bogen, den der VI. bereits mit Daten des Kindes und dessen früheren Lesefehlern, Unsicherheiten usw. versehen hat.

#### 3. Anweisung zu A:

„Hier auf diesem Bogen siehst du verschiedene Buchstaben in Schreibschrift. Willst du sie bitte einmal lesen? – Viele Buchstaben wirst du wohl kennen, vielleicht sogar alle? – Dann fange bitte an.“

Von „an“ ab läuft die Stoppuhr mit. Die Lesezeit kann, braucht jedoch nicht gestoppt zu werden.

Während des Vorlesens markiert der VI. die einzelnen Buchstabenfelder auf dem mit dem Namen des Kindes versehenen Bogen (siehe unter 3.1). Es bedeuten:

- falsch gelesener Buchstabe: das betreffende Feld wird durchkreuzt.
- unsicher erfasst: das betreffende Feld erhält ein Minuszeichen.
- ausgelassener Buchstabe: Vermerk eines *Kreises* im Feld
- Zögern beim Lesen: das Kind wartet länger als 12 Sekunden mit dem Leseversuch
- nach mehr als 12 Sekunden erfolgte eine Hilfe: „Wie könnte der Buchstabe wohl heißen?“

Oder: „Versuch's ruhig!“

#### 4. Anweisung zu B:

Für den Teil B gilt dieselbe Anweisung wie für Teil A.

#### 5. Anweisung zu C (Diktatprobe)

Die Gruppe (Klasse) sitzt wie bei einem Diktat vor dem VI. , so dass sie ihn gut sehen kann. Dann erhält jedes Kind den mit seinem Namen versehenen Bogen. VI. : „Auf diesem Blatt findet ihr 54 leere kleine Felder vor. – Seht ihr die? – Zeigt mal alle auf das Feld mit der Nummer 1! – Richtig! (VI. überzeugt sich, ob es alle gefunden haben. ) Und nun auf das Feld Nummer 2. (VI. schaut wieder usw.) – So, jetzt nenne ich euch immer einen Buchstaben. Den ersten schreibt ihr in das erste Feld, also in das Feld mit der Nummer 1, den zweiten in das zweite usw. – Habt ihr das verstanden?“

Ggf. kann der VI. bei Unklarheiten die entsprechenden Erklärungen bereithalten.

### 1.1.4 Bremer Lesetest für 1. und 2. Klassen (BLT 1-2)

#### 1. Aufgabe des Tests

Der Bremer Lesetest für 1. und 2. Klassen (BLT 1-2) will die **Lesefertigkeit** von Erst- und Zweitklässlern feststellen helfen. Der Test misst sowohl die **Lesegenauigkeit** („Lesefehler“) als auch die **Lesegeschwindigkeit** („Lesezeit“).

Der BLT 1-2 hat sich bei der Früherfassung lese-rechtschreibschwacher Kinder bewährt. Er differenziert besonders gut im unteren Leistungsbereich. Da lese-rechtschreibschwache Kinder aus **dritten Klassen** oftmals noch nicht über einen Grundbestand an Wörtern verfügen, kann der BLT 1-2 auch für diese Altersstufe **Hinweise auf Leseversagen** geben. Nur sollte auf eine Anwendung der vorliegenden Normen verzichtet werden.

#### 2. Aufbau des Tests

Der BLT 1-2 enthält 64 kritische Wörter (100 Silben), die – wie Voruntersuchungen ergeben haben – Erst- und Zweitklässlern allgemein bekannt sind. Es handelt sich dabei um 32 Substantive (darunter 7 ein-, 22 zwei- und 3 dreisilbige) und 32 Verben, Adverbien, Adjektive und Präpositionen (darunter 24 ein- und 8 zweisilbige).

Der Test entstand nach jahrelangem Umgang mit normalen und lese-(rechtschreib)schwachen Kindern.

#### 3. Durchführung des Tests

Ein Testblatt, das der Versuchsleiter mit dem Namen und ggf. auch weiteren Daten des Kindes versehen hat, liegt vor dem VI., ein anderes Blatt bekommt der Schüler. Bei Verwendung der Ausführung in vereinfachter Ausgangsschrift oder Schulausgangsschrift neue Bundesländer muss der nicht verwendete Textblock abgedeckt werden.

Der BLT 1-2 wird dem Kinde mit etwa folgenden Worten vorgelegt: „Hier habe ich ein Blatt Papier mit einigen Wörtern darauf. – Liest du diese drei Wortspalten (bitte zeigen!) einmal, so gut wie du es kannst und möglichst ohne Unterbrechung, von oben nach unten vor? – Du kannst es bestimmt. Versuche es 'mal, fang an!“ (Von „an“ ab nimmt der VI. die Zeit. Er stoppt die Uhr, nachdem das Kind das letzte Testwort „hatte“ gelesen hat.)

Es empfiehlt sich für die Fehlerverrechnung, entweder **ein Tonband mitlaufen zu lassen** oder alle **Falschlesungen über das Testwort zu schreiben**. Noch ungeübte VI. können sich auf diese Weise schnell und sicher mit den Fehlerkategorien vertraut machen.

#### 4. Auswertung

Die ermittelte Lesezeit wird zunächst in das Fehlerprotokoll unterhalb der Testwörter eingetragen. Die entsprechenden PR- und/oder T-Wert-Normen können der **Tabelle 2** entnommen werden.

Dann beginnt die **Fehleranalyse, die quantitativ** und/oder **qualitativ** erfolgen kann. Im ersten Falle werden lediglich die **falsch gelesenen Wörter jeweils als ein Fehler** angerechnet (maximal sind also 64 Fehler möglich). Bei der qualitativen Fehleranalyse wird jedes gelesene Wort Buchstabe für Buchstabe mit dem Testwort verglichen. Es sind dann **mehrere Fehler in einem Wort möglich**.

Geht es also darum, überhaupt erst festzustellen, wie leseschwach ein Kind ist, dann wird man sich für eine **quantitative** Fehleranalyse entscheiden. Will man jedoch bereits bestimmte Fehlerschwerpunkte oder -arten ermitteln, sollte man eine **qualitative** Fehleranalyse durchführen, die nach folgenden Fehlerkategorien erfolgen kann (vergleiche auch Biglmaier, Lesestörungen. Reinhardt-Verlag, München 1960):

<b>A</b>	=	<b>Auslassungsfehler:</b>	ein Buchstabe wurde ausgelassen Beispiele: „Juge“ statt „Junge“ (1 A wird signiert) „Taschtuch“ statt „Taschentuch“ (hier werden 2 A signiert) usw.
<b>AW</b>	=	<b>Wortauslassungsfehler:</b>	ein ganzes Wort wurde ausgelassen Beispiele: Das Kind liest die Reihenfolge „Auto, Nase“ statt „Auto, Ina, Nase“ (1 AW wird signiert) Es wird „am, . . . und“ gelesen statt „am, es, oben, in, und“ (3 AW werden signiert) usw.
<b>E</b>	=	<b>Ersetzungsfehler:</b>	ein dem zu lesenden nicht mehr ähnliches Wort wurde gelesen Beispiele: „Ziege“ statt „Zucker“, „Udo“ statt „Uli“ usw.
<b>H</b>	=	<b>Hinzufügungsfehler:</b>	ein Buchstabe wurde hinzugefügt Beispiele: „Eulen“ statt „Eule“ (1 H wird signiert) „scheute“ statt „heute“ (2 H werden signiert) usw.
<b>HW</b>	=	<b>Worthinzufügungsfehler:</b>	ein ganzes Wort wurde hinzugefügt Beispiele: Die Reihenfolge lautet „Garten, Mutter, Wagen“ statt „Garten, Wagen“ (1 HW wird signiert) usw. Wurden mehrere Wörter ergänzt, werden entsprechend viele HW signiert.

### 1.1.5 Bremer Informeller Lesetest für die Primarstufe (BILT 1+)

#### 1. Aufgabe des Tests

Der Bremer Informelle Lesetest für die Primarstufe (BILT 1+) ist ein weiteres aus der Beratungs- und Schulpraxis hervorgegangenes informelles Verfahren, das die Leseleistung von Primarschülerinnen und -schülern erfassen will. Er liegt auf der *Wortebene* in zwei Formen vor: In *Großantiqua* („Blockschrift“) und *Gemischtantiqua*. Beide Formen sind inhaltlich gleich.

Die dritte Form des BILT 1+ besteht aus einem *Text*, einer „Geschichte“, die sich gut zur Wiedergabe eignet, so dass die Text-Form eben auch die Überprüfung des *sinnverstehenden* Lesens erlaubt.

Alle drei Formen berücksichtigen einen *Wortschatz*, der Primarschülerinnen und -schülern vertraut ist. Im Übrigen handelt es sich weitestgehend um *lautreine Wörter*, die das Lesen insgesamt erleichtern.

#### 2. Durchführung und Auswertung

Die Lehrerin/der Lehrer entscheidet, welche Form benutzt werden soll. Diese Entscheidung hängt von der im *Erstleseunterricht* gelehrt „Leseschrift“ ab, weiterhin davon, wann z.B. die *Gemischtantiqua* eingeführt wurde usw. Kurz: Der BILT 1+ kann eigentlich nur – auch auf die Lese- und Schreib-Lehrmethode bezogen – *individuell* eingesetzt werden. Und angesichts des Zweckes des BILT 1+ kann dieses Vorgehen nur sinnvoll sein.

Dem Kinde wird eine Form des BILT 1+ mit der Bitte vorgelegt, die Wörter/den Text zu lesen. Das Kind darf wählen, ob es alle Wörter/den ganzen Text oder nur die Wörter lesen möchte, die es *seiner Meinung nach lesen kann*.

*Die Lesezeit hat eine im BILT 1+ untergeordnete Bedeutung*. Daher sollte sie eventuell nur *eingeschätzt* werden. Entscheidend ist, dass deutlich wird, welche Wörter der Schüler/die Schülerin tatsächlich lesen kann (und welche nicht).

Beim BILT 1+ gilt – wie bei anderen *Bremer Verfahren* – , dass *jedes Kind sein eigener „Maßstab“ ist* (und natürlich auch bei Fortschritten zunächst „nur“ an diesem gemessen wird).

Beim BILT 1+ auf *Wortebene* bietet sich bei der Zählung richtig (oder falsch) gelesener Wörter die *Angabe in Prozenten* an, weil beide Formen jeweils 100 Wörter enthalten.

Es sollte weiterhin beachtet werden: Liest das Kind stockend? Bei welchen Wörtern „versagt“ es? Vor welchen „gibt es auf“? Wie bewältigt es die Unterscheidung ähnlicher Buchstaben, wie längere Wörter? Bei welchen Wörtern wirkt es besonders „verunsichert“ ? Wann merkt das Kind, dass es falsch gelesen hat, und *wie* „korrigiert“ es die „Verleser“? – Dem sensiblen Tester werden (bei zunehmender Übung und Erfahrung mit dem BILT 1+) immer mehr Dinge „auffallen“. –

Selbstverständlich können die Lesefehler auch nach dem bekannten Schema ausgewertet werden.

*Anmerkung*: Es ist ratsam, dass der Tester/die Testerin ein eigenes Testblatt zwecks Signierung der Fehler usw. benutzt.

### 1.1.6 Bremer Lese- und Diktatprobe für 2. Klassen (BLDP 2)

Die BLDP 2 ist ein informelles Verfahren zur Feststellung der Leseleistung beim lauten Lesen (Vorlesen). Sie kann bereits in den ersten Wochen des zweiten Schuljahres eingesetzt werden.

#### 1. Aufbau:

Die BLDP 2 besteht aus 67 Wörtern (mit insgesamt 100 Silben), die Zweitklässlern vertraut sind. In ihr wurden – auch nach schreibmotorischen Gesichtspunkten – folgende Buchstaben berücksichtigt: A, V. – B, R. – D. – G. – E. – H, K. – L, S, Sch. – T. – U, V. – V, W. und V, W, M. – a, e, o. – b, d, g. – c, ch. – f, t. – h, k. – i, l. – m, n, r. – s, sch. – u, v, w.

(Es fehlen: C, F, I, J, N, P, Q, X, Y und Z; j, p, q, x, y und z.)

An optisch ähnlichen Elementen (Silben, „Details“: Buchstaben, Wörter) enthält die BLDP 2 – wiederum nach schreibmotorischen Gesichtspunkten ausgewählt – : Va, Was, Wet: – woll, wie, ei, Ei, will, wa. – schon, schö. – holt, hel. – Au, au, auch, aus, kauft. – Mutter, Mutti. – Vater, Wetter, Wasser, waschen. – Hans, Haus. – Haus, Klaus. – schein, wieder, einen, Eimer, einem, sein. – dabei. – Sonne. – Garten. – Kinder. – Rudi. – Laden, Schokolade. – mit. – am, an. – in. – ihm. – vor. – geht, steht. – Es, Er. – soll, wollen. – ist. – noch. – Tor, vor. – Das, Die, die. – dem, wieder. – schönes, scheint, schnell, schon. – Auto, ausfahren. –

#### 2. Durchführung

Der VI. legt dem Kinde den Bogen mit der BLDP 2 vor. Er verdeckt jedoch das Leseprotokoll, so dass nur der Lesetext zu sehen ist.

„Ich habe hier eine kleine Geschichte. Liest du sie mir bitte einmal vor, ja? – Gut! – Das kannst du bestimmt – Fang **an!**“ (Von „an“ ab läuft die Stoppuhr mit, die angehalten wird, sobald das Kind das letzte Wort – „sein“ – gelesen hat.)

Zuerst wird die gestoppte **Lesezeit** ins Protokoll eingetragen. (Da die BLDP 2 aus 100 Silben besteht, kann die gefundene Lesezeit bereits mit vorliegenden Zeiten [vgl. die Handanweisung zur BLP 3-4] verglichen werden.)

Dann werden die verschiedenen **Lesefehler** nach dem vertrauten Schema in den für sie vorgesehenen Feldern des Leseprotokolls vermerkt.

Es ist zu empfehlen, dass der VI. bereits während des Vorlesens Lesefehler, Stockungen usw. z.B. durch Überschreiben, Zeichen oder dergleichen auf *seinem* Bogen protokolliert. In der Auswertung weniger geübte VI. können die Kinder auf Tonband lesen lassen, um nach Abschluss des Versuchs Lesefehler usw. auszuwerten und ins Leseprotokoll zu übertragen.

Obwohl es weniger auf die Feststellung der Lesezeit als vielmehr darauf ankommt zu erfahren, welche Fehler das Kind gemacht hat, sollen dennoch einige bisher gewonnenen „*Richtwerte*“ für die BLDP 2 genannt werden.

In Klammern stehen die von *Biglmaier* (1957) aus seinen Leseabschnitten gefundenen Werte. Die Zahlen geben die mittlere Lesezeit für 100 Silben an (vgl. die Handanweisung zur Lesetest-Serie von *Biglmaier*, Verlag E. Reinhardt, München 1963, S. 9).

#### **Lesezeiten für je 100 Silben**

2. Klasse (7-8 Jahre): 116 Sek. (7 J.: 120” – 8 J.: 55”)

Lesezeiten für Neunjährige: 32 Sek. (40”)

1.1.7 Bremer Lese- und Diktatprobe für 3. Klassen (BLDP 3)

**1. Aufbau**

Die BLDP 3 ist aus der Arbeit mit normalen und schwachen Drittklässlern hervorgegangen. Sie besteht aus 109 den Kindern bekannten Wörtern mit insgesamt 200 Silben. Der Text berücksichtigt ebenfalls die *Auftretenshäufigkeit der Buchstaben in der deutschen Sprache* (Meyer-Eppler, W.: Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie. Berlin 1959; die Auftretenshäufigkeit der Buchstaben rangkorreliert nach Spearman mit derjenigen von Meyer-Eppler sehr signifikant).

**2. Durchführung**

*als Leseprobe*

Der VI. legt dem Kinde den Bogen mit der BLDP 3 vor. Er verdeckt das Übungsprotokoll, so dass es nur den Lesetext sehen kann.

Danach fordert er das Kind auf, die „kleine Geschichte“ zu lesen. Die **Lesezeit** wird ab „Uwe“ bis „war“ **gestoppt**, die Überschrift zählt also nicht mit.

*als Diktatprobe*

Die Überschrift wird vom VI. an die Tafel geschrieben. Das Diktieren, für das etwa 25-32 Minuten benötigt werden, unterliegt keinen besonderen Vorschriften. Der Lehrer sollte dabei so vorgehen, wie es die Kinder von ihm gewohnt sind.

**4. Auswertung**

*als Leseprobe*

Die **Lesezeit** und die **Summe der Lesefehler** werden ermittelt und in das Fehlerprotokoll eingetragen. **Zusätzlich** können die **Häufigkeiten** der verschiedenen **Fehlerarten vermerkt** werden. Auf diese Weise sind Fehlerschwerpunkte leicht zu erkennen (qualitative Auswertung).

*als Diktatprobe*

Jedes falsch geschriebene Wort gilt als Fehler, es sind also 109 Fehler möglich.

Ausgelassene Satzzeichen sowie Kleinschreibungen nach einem Punkt und Wiederholungen zählen nicht als Fehler.

Die Diktatfehler werden ebenfalls ins Übungsprotokoll eingetragen.

*Richtwerte*

Es haben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bezüglich Lesezeit und Lesefehler (N = 163, p > 0.01) feststellen lassen.

Die **mittlere Lesezeit** betrug **bei Drittklässlern 96 Sekunden**, was etwa den von BOBERTAG mitgeteilten Werten entspricht.<sup>1</sup> Eine Standardabweichung von s = 55 Sekunden wurde errechnet.

**Legastheniker** zeigten ein *um das Drei- bis Vierfache* der mittleren Lesezeit *verlängertes* Lesetempo.

**Auch die durchschnittliche Zahl der Lesefehler** ( M = 5 Fehler, s = 2,23 Fehler) **wurde von lese-rechtschreibschwachen Kindern erheblich überboten**. Legastheniker machten oft mehr als 8 Lesefehler.

Die Arbeitsgemeinschaft mittelfränkischer Schuljugendberater ermittelte unter Leitung von Herrn Rektor A. Schuh, Cadolzburg, folgende **Richtwerte**, die zum Vergleich aufgeführt werden:<sup>2</sup>

Leistungsbereich	Lesegenauigkeit	Lesegeschwindigkeit
sehr gute Leistung	0-1 Fehler	<50 Sekunden
gute Leistung	2-3 Fehler	50-69 Sekunden
befriedigende Leistung	4-6 Fehler	70-93 Sekunden
ausreichende Leistung	7-10 Fehler	94-124 Sekunden
mangelhafte Leistung	11-14 Fehler	125-158 Sekunden
ungenügende Leistung	15-18 Fehler	159-195 Sekunden

(N = 272 Kinder aus dritten Grundschulklassen):

Als „*unternormal*“ gelten mehr als 18 Fehler und 196-240 Sekunden.

6 Lesefehler und 93 Sekunden konnten jeweils als durchschnittliche Leistung errechnet werden, Werte, welche die Bremer Daten bestätigen.

1 Vgl. die Handanweisung zur BLP 3-4

2 Persönliche Mitteilung. An dieser Stelle sei der Arbeitsgemeinschaft und Herrn Rektor Schuh für die Überlassung der Richtwerte gedankt.

### 1.1.8 Bremer Leseprobe für 3. und 4. Klassen (BLP 3-4)

Die Bremer Leseprobe für 3. und 4. Klassen (BLP 3-4) ist seit ihrer Erstveröffentlichung in Ingenkamp (Hg. 1965: S. 202) unverändert erhalten geblieben. (Auch heute noch kann sie als Abschreibprobe verwendet werden und gibt Aufschluss über die schreib- und feinmotorische Leistung.)

#### 1. Aufgabe

Die Bremer Leseprobe für 3. und 4. Klassen (BLP 3-4) will die Lesefertigkeit von Dritt- und Viertklässlern feststellen helfen.

Die Probe misst sowohl die **Lesegenauigkeit** („Lesefehler“) als auch die **Lesegeschwindigkeit** („Lesezeit“). Sie hat sich auch bei der Auswahl von „Legasthenikern“ bewährt.

#### 2. Aufbau

Die BLP 3-4 enthält 52 kritische Wörter (insgesamt 100 Silben), die nach bestimmten Gesichtspunkten (z.B. Umstellungstendenz, Ähnlichkeit, Länge) zusammengestellt wurden. Es handelt sich um solche Wörter, die sichere Leser einwandfrei lesen können, die schwachen - und auch älteren - Lesern jedoch Schwierigkeiten machen. Die häufigsten Groß- und Kleinbuchstaben wurden ebenso berücksichtigt wie geläufige Endungen usw.

Im Einzelnen sind dies: M,W. – a,e. – ei, ie. – g,b. – u,n. – r,n. – h,n. – b,p. – b,d. – f,t. – en, eu. – m,n. – T,F. – H,K. – V,W. – o,a. – ch,ck. – u,ü. – a,ä. – o,ö. –h,k. – h,b. – b,q. – l,t. – l,f. – a,u. – L,S. – m,w. – d,b. (in der Reihenfolge des Auftretens)

Die kritischen Wörter *Weihnachtsbaumschmuck* und *Dornröschenschlaf* sollen Aufschluss geben über die *Gliederungs- und Differenzierungsfähigkeit* des Kindes. In diesen Wörtern könnte sich die „Ranschburgsche Hemmung“ zeigen, wonach es bei der Reihung ähnlicher bzw. gleicher Buchstaben zu „Hemmungen“ beim Vorlesen kommen kann.

In der BLP 3-4 sind h/n, ach/uck, um/mu, ch/sch, s-ch/sch, or/rö, rnr, o/e/a weitere „Klippen“.

#### 3. Durchführung

Ein Testblatt, das der VI. vorher mit dem Namen und ggf. auch weiteren Daten des Kindes versehen hat, liegt vor dem VI., ein anderes Blatt bekommt der Schüler.

Dieser wird gebeten, „alle drei Spalten mit diesen Wörtern (bitte zeigen) ohne Unterbrechung von oben nach unten so gut und so schnell wie möglich“ zu lesen. Nach dem Kommando „Nun fang bitte an!“ stoppt der VI. die Lesezeit, bis der Schüler das letzte Wort gelesen hat,

**Zögert ein Kind länger als 10 Sekunden**, ein Wort zu lesen, **so wird** dies ohne Aufhebens **übergangen** und als **Fehler** (Wortauslassung = AW) gewertet. Mit großer Wahrscheinlichkeit dürfte dann anzunehmen sein, dass das Kind das betr. Wort nicht lesen kann.

Es empfiehlt sich für die Fehlerverrechnung, entweder **ein Tonband mitlaufen zu lassen**, oder alle **Falschlesungen über das Testwort** zu schreiben. Noch ungeübte VI. können sich auf diese Weise schnell und sicher mit den Fehlerkategorien vertraut machen,

#### 4. Auswertung

Die ermittelte **Lesezeit** wird zunächst in das **Übungsprotokoll** unterhalb der Testwörter eingetragen **und mit den genannten Mittelwerten** für Lesezeit **verglichen**.

Dann beginnt die **Fehleranalyse**, die **quantitativ** und/oder **qualitativ** erfolgen kann. Im ersten Falle werden lediglich die **falsch gelesenen Wörter** jeweils als **ein Fehler** angerechnet (maximal sind 52 Fehler möglich). Bei der qualitativen Fehleranalyse wird jedes gelesene Wort Buchstabe für Buchstabe mit dem Testwort verglichen. Es sind dann **mehrere Fehler in einem Wort möglich**.

Geht es also darum, überhaupt erst festzustellen, wie leseschwach ein Kind ist, dann wird man sich für eine quantitative Fehleranalyse entscheiden. Will man jedoch bereits bestimmte Fehlerschwerpunkte oder -arten ermitteln, sollte man eine qualitative Fehleranalyse durchführen.

Die Fehler erlauben bestimmte Hinweise auf die Art des Leseversagens, so dass eine gezielte Hilfe möglich ist. Es gilt in Anlehnung an Biglmaier<sup>1</sup> folgende Fehlerklassifikation:

**A = Auslassungsfehler:** ein Buchstabe wurde ausgelassen  
Beispiele: „but“ statt „bunt“ (1 A wird signiert)  
„hingehen“ statt „hintergehen“ (hier werden 3 A signiert) usw.

---

<sup>1</sup> Vgl. Biglmaier, F. (1960, 1971).

## 1.2 Motorische Verfahren

### 1.2.1 Händigkeitspunktieren (HP)

#### 1. Aufgabe des Tests

Das Händigkeitspunktieren (HP) ist ein *informelles* Verfahren zur Feststellung der *Tendenz* der Bevorzugung einer Hand. Es werden jeweils mit der linken und der rechten Hand sechs Sekunden lang möglichst viele Punkte auf das Papier gebracht.

Das HP lässt erkennen, welches die *bevorzugte* ausführende Hand und wie *schnell* jemand beim Punktieren ist. Das HP erlaubt also *zusätzlich* eine Aussage über das jeweilige *Arbeitstempo*.

#### 2. Durchführung des Tests

Das Kind erhält ein Testblatt. Die *Anweisung* lautet (etwa): „Mache mit einem Filzstift/weichen Bleistift so viele Punkte – und so schnell wie du kannst – auf dieses Blatt (zeigt es). Wenn ich sage ‚Fange an!‘ beginnst du mit dem Punkt machen. Wenn ich sage ‚Stop/Halt!‘, dann hörst du **sofort** auf zu punktieren. – Wir können das einmal üben. Dabei bleibt die Kappe aber auf dem Filzstift. Punkte kommen also noch nicht auf das Papier.“

Es wird geübt, bis das Kind genau mit dem Kommando beginnt bzw. aufhört. Hat das Kind die Anweisung verstanden, wird mit dem Punktieren nach der Entfernung der Kappe begonnen.

Erfahrungsgemäß wird es mit der *bevorzugten*, das ist die *Führungs-* oder *dominante* Hand, spontan beginnen. Dies vermerkt der Tester/die Testerin auf dem Testblatt.

**Der Versuch dauert jeweils 6 Sekunden.** Ist er mit einer Hand abgeschlossen, wird das Punktieren mit der anderen *auf einem zweiten Blatt* nach Art der Erstdurchführung fortgesetzt.

#### 3. Auswertung des Tests

Die jeweils mit der rechten und linken Hand erzielten *Punkte* werden z.B. mittels *Durchkreuzen* markiert und *zugleich* ausgezählt. Die Anzahl der jeweils mit einer Hand gemachten Punkte wird ebenfalls auf dem Testblatt notiert.

Im *Zähler* des Bruches – also oberhalb des Bruchstriches – steht die Anzahl der mit *rechts* erzielten Punkte.

**Der Quotient aus der Anzahl der mit der rechten bzw. der linken Hand erreichten Punkte gibt den Trend der Händigkeit an: Je höher der Wert über 1,00 desto wahrscheinlicher ist Rechtshändigkeit. Werte unter 1,00 deuten mehr auf Linkshändigkeit hin.**

Dann werden die mit beiden Händen entstandenen *Punkte addiert*: Je mehr Punkte desto „besser“ das *Arbeitstempo*. Und dieses lässt wegen der Kopplung von „Arbeitstempo“ und „Motorik“ auf eine „bessere“ *Motorik* schließen.

Auch bei diesem Verfahren kommt es hauptsächlich auf eine *individuelle Bewertung* der Leistung an. Es kann (später) immer noch mit Leistungen anderer Kinder verglichen werden. (Dies gilt übrigens auch für die Verbesserung der *Motorik*: Zunächst geht es nur um die *persönliche* Leistungssteigerung: Vgl. die entsprechenden Übungen im Schülerband).

### 1.3 Die Bremer Mosaikprobe (BMP)

#### 1. Orientierung

Etwa zwölf Jahre lang beobachtete der Verfasser Kinder aus seinerzeitigen „Schulkindergärten“ und seinen eigenen Klassen einer Grundschule des Bremer Westens, in der er seit dem 1. April 1954 arbeitete, so dass er sich mutig genug fühlte, die 12 „Mosaiktafeln“ 1966 (*Ingenkamp, Hg.*) auf der Internationalen LRS-Arbeitstagung in Berlin vorzustellen. Die Tafeln wurden beachtet und erschienen vielen „Experten“ als „interessant“, so dass er kurze Zeit später an einer Fachtagung auf dem Sonnenberg/Harz teilnahm, bei der es neben „Legasthenikerproblemen“ um Fragen von „Wahrnehmung“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ ging. In diesem Kreis durfte der Autor seine „Mosaikprobe“ – auch anlässlich einer Podiumsdiskussion – vorstellen. 1968 entschloss sich dann das (kleine) Bremer Unternehmen „Druckerei und Verlag Herbig“, die BMP zu drucken und in die „Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder“ – wie sie damals hießen – aufzunehmen. Seither sind Hunderte von Kindern und Jugendlichen mit der BMP konfrontiert worden. Diese zeigte von Anfang „interessante“ Ergebnisse bezüglich z.B. „Wahrnehmung von Form und Farbe“, „Art und Weise des Reproduzierens“ und „Deutung der einzelnen Tafeln“ etwa unter dem Aspekt „ganzheitliche“ vs. „einzelheitliche“ Deutung – wobei auch „Mischtypen“ zu beobachten waren und z.B. „Ganzheitler“ mit „Bewegungsdeutungen“.

(Hier möchte der Verfasser anmerken, dass er bereits in seinem PH-Studium im Fach Pädagogik/Psychologie unter *Supervision* von Fachpsychologen – wie sie *seinerzeit* verstanden wurde – mit „verhaltensgestörten“ Kindern der Bremer Erziehungsberatungsstelle arbeitete: Siehe die Literatur in 1999. Und im Rahmen dieser Tätigkeit lernte er den *Rorschach-Test* kennen, bei dem es bekanntlich um die *Deutung von Klecksbildern* geht.)

Tatsächlich fanden sich in der BMP bei einzelnen Tafeln Deutungen, in denen die jeweils *aktuellen persönlichen* Befindlichkeiten zum Ausdruck kamen.

Bereits damals wurde der Verfasser aber von seinen Fachbetreuern, die z.T. auch seine psychologischen Lehrer waren, *gewarnt*, „nicht zu viel in die Deutungen 'hineinzulegen“ – Zu Recht! – Diese „Warnung“ hat ihn bis heute davor bewahrt, die BMP mit „Normen“ usw. zu befrachten – außer mit einigen – *nicht repräsentativen* – Richtwerten.

Dennoch geben die *Beobachtungen* während des Einsatzes der BMP – bei inzwischen einigen hundert (überwiegend) Grundschulkindern – hilfreiche Anregungen für die Betreuung „auffälliger“ Jungen und Mädchen.

Der Verfasser wünscht, dass die Arbeit mit der BMP – unter den genannten Einschränkungen – allen Benutzerinnen und Benutzern hilfreich ist für deren Praxis in Schule und Beratung.

**Zur weiteren Orientierung:** Die BMP ist ein *projektives* Verfahren, das auch „persönlichkeitsbezogene“ Aussagen erlaubt, die aber *objektiv gesehen* weder „richtig“ noch „falsch“ sein können! Die BMP ist also letztlich ein *persönlichkeits(diagnostisch)-„orientiertes“ informelles* Verfahren von *praktischem* Wert. Sie soll also vornehmlich dem Praktiker/der Praktikerin in Schule, Beratung, Klinik usw. informelle Grobinformationen zu einzelnen Feldern liefern und bei dessen/deren Bemühungen um das Kind eine *Orientierungshilfe* sein.

#### 2. Zum Zweck der BMP

Die Durchführung soll Aufschlüsse geben über „Unsicherheiten“ bzw. „Auffälligkeiten“ in den „Feldern“ (*Form- und Farb-)Wahrnehmung* (*visuelle*: Figur-Grund; Lage von Figuren „im Raum“; ganzheitlich/einzelheitlich); „Reproduzieren/Nachlegen“ (*motorische*: „Geschicklichkeit“, Bevorzugung einer Hand, „Legerichtung“, „Dreher“ usw.); *Arbeitsverhalten* (konzentriert/ausdauernd vs. z.B. chaotisch/„fahrig“); „Deuten“ (Vorstellungsvermögen; Sprachanwendung/„Umgang mit Sprache“: Begrifflichkeit, Originalität und Kreativität) und *Gliederungsfähigkeit* (vgl. Tafel XI).

Je mehr Erfahrungen Versuchsleiterinnen und -leiter mit der BMP sammeln, desto sensibler werden sie bei ihren *Beobachtungen*, so dass sie merken, wie viele weitere „Zwecke“ sie für sich beim Einsatz der BMP entdecken.

#### 3. Aufbau der Probe

Die BMP besteht aus 12 im Schwierigkeitsgrad ansteigenden bunten (Mosaik-)Tafeln mit „Mustern“, „Figuren“, „Bildern“ usw. aus Vierecken (Rhomben, Quadrate) und Dreiecken.

Außerdem enthält sie 27 *Mosaiksteinchen zum Nachlegen der Muster*:

Dreiecke: 4 rote, 4 grüne, 3 blaue, je 2 braune und gelbe und 1 schwarzes Dreieck

Vierecke: *Rhomben*: je 2 rote und blaue, je 1 gelber, grüner, brauner und schwarzer Rhombus

*Quadrate*: je 1 gelbes, rotes und schwarzes Quadrat

Insgesamt besteht die BMP aus 64 Dreiecken, 18 Rhomben und 8 Quadraten, also 90 *Formen*.

Auf die einzelnen Tafeln entfallen:

I 4 Steinchen      II und III je 5      IV und V je 6      VI, VII und VIII je 7  
IX und X je 11      XI 12      XII 9 Steinchen.

Die Farben sind auf die einzelnen Tafeln wie folgt verteilt:

I: je 1-mal grün und rot, 2-mal blau      II: je 2-mal blau und grün, 1-mal rot  
III: je 2-mal grün und rot, 1-mal braun      IV: je 2-mal grün und rot, je 1-mal blau und gelb  
V: 3-mal rot, je 1-mal gelb, grün und schwarz;      VI: 3-mal grün, 2-mal rot, je 1-mal blau und gelb  
VII: 3-mal blau, je 2-mal grün und rot      VIII: je 3-mal blau und grün, 1-mal rot;  
IX: 4-mal rot, 3-mal blau, je 2-mal gelb und schwarz      X: je 3-mal blau, grün, rot, 2-mal schwarz;  
XI: 4-mal rot, je 3-mal braun und grün, je 1-mal gelb und schwarz  
XII: 4-mal grün, je 2-mal blau und gelb, 1-mal rot.

**4. Durchführung**

Der Tester/die Testerin legt die 12 Tafeln *für das Kind gut sichtbar* auf den Tisch. Es darf die Tafeln solange betrachten, bis es sich entschieden hat, welche Tafel es „am schönsten“ findet. Diese nimmt der Versuchsleiter/die Versuchsleiterin entgegen.

Danach wählt das Kind die „zweit-, drittschönste Tafel“ usw. In dieser Reihenfolge werden auch die übrigen Tafeln entgegengenommen.

Die gewählte Reihenfolge kann im Fehlerprotokoll festgehalten werden.

Zu jeder Tafel wird das Kind befragt: „Was könnte das sein?“ (o.ä.) – Die Antworten werden im Fehlerprotokoll stichwortartig festgehalten (vgl. S. 71)

Danach sagt die/der Versuchsleiterin (etwa mit folgenden Worten): „Du hast dir die Tafeln so ausgesucht, wie du sie findest. Gut. – Schau mal, hier ( sie/er zeigt) habe ich nun Mosaiksteinchen. Mit diesen möchtest du die „Bilder“ (o.ä.) auf den einzelnen Tafeln nachlegen. Du darfst die Steinchen also nicht auf die einzelnen Figuren (o.ä.) legen, sondern darunter. – Hast du verstanden, was du machen sollst? (Ggf. wird das Nachlegen demonstriert.) Gut, dann fange mit dem Nachlegen an.“

Beim Einzelversuch kann die Reproduktionszeit für jede Tafel ermittelt und ins Fehlerprotokoll eingetragen werden. Beim Gruppenversuch (bis zu vier Personen) ist die Zeitnahme problematisch, sei denn, es stehen Zeitnehmer in ausreichender Anzahl zur Verfügung.

Ist eine Tafel reproduziert, wird zur nächsten übergegangen.

Das Nachlegen aller Tafeln beansprucht etwa 25 bis 30 Minuten. Je nach „Interesse“ des Versuchsleiters/der Versuchsleiterin können aber auch nur einzelne Tafeln gedeutet und nachgelegt werden.

**5. Auswertung**

Wie schon erwähnt kommt es bei der BMP nicht so sehr auf die Erfassung von „Ergebnissen“ in Ziffern an als vielmehr auf z.B. Beobachtungen während des Versuchs. Die BMP ist mehr prozess- und weniger (statisch- bzw.) ergebnisorientiert.

Dennoch wird eine Übersicht mit für das Nachlegen benötigten Zeiten (in Sekunden) in Form von Richtwerten dargeboten:

Übersicht: Für das Nachlegen benötigte Zeiten (in Sekunden)

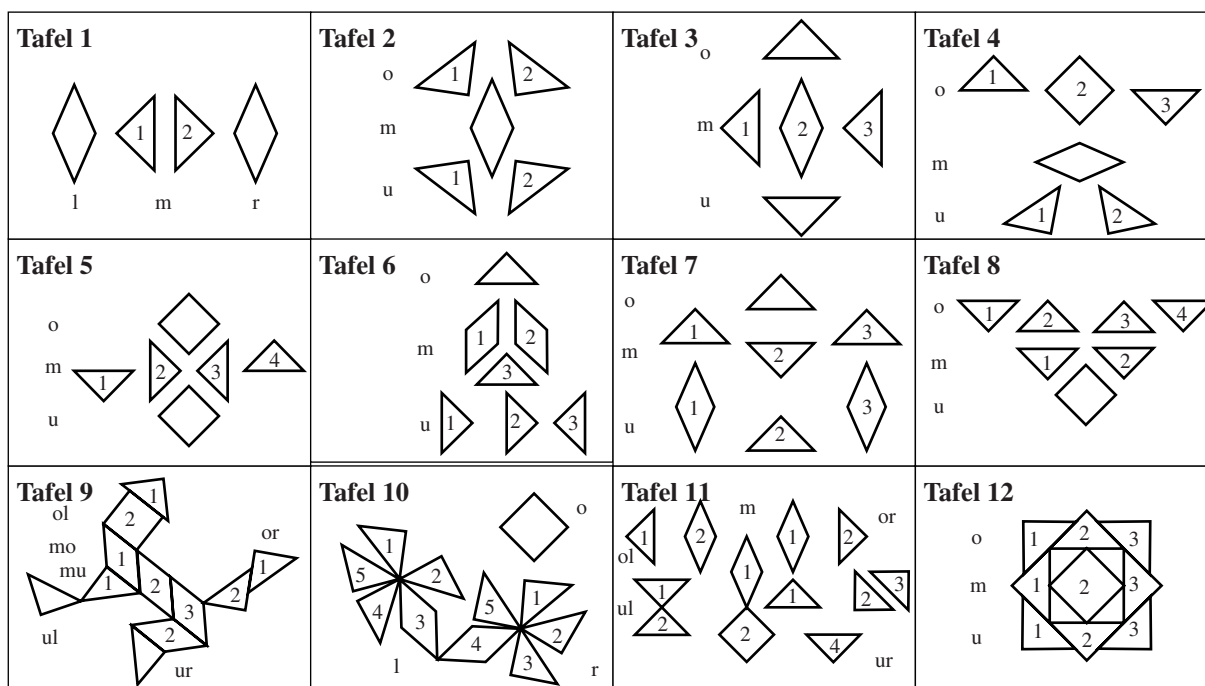
Tafel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6-7-Jährige	24	30	33	32	36	57	39	52	112	82	86	76
8-9-Jährige	23	25	22	28	27	32	28	32	53	71	72	60
11-12-Jährige	10	20	19	22	24	32	24	28	50	54	30	41

Es ist zu bemerken, dass die obigen „Richtwerte“ sog. Bestzeiten sind, die nur von sicheren Kindern erreicht werden. Unsichere – auch motorisch verunsicherte – Kinder benötigen für die einzelnen Tafeln oft erheblich längere Zeiten. Schon drei bis vier Dreher – besonders bei den rechtwinkligen Dreiecken – können auf eine Unsicherheit in der Erfassung der Raumlage einer Figur hinweisen.

Die nachstehende Übersicht über die Markierung und Lage der einzelnen Mosaiksteinchen und die Aufteilung der einzelnen Tafeln soll dem-/derjenigen bei der Protokollführung helfen, der/die an einer ausführlichen „Auswertung“ interessiert ist.

### 1.3 Die Bremer Mosaikprobe (BMP)

Übersicht: Markierung und Lage der einzelnen Mosaiksteinchen und Aufteilung der Tafeln



Wie die Übersicht zeigt, hat jedes Steinchen auf jeder Tafel seinen markierten Ort. Es bedeuten: Bei Tafel 1: 1 = links, m = Mitte, m 1 und m 2 die beiden Dreiecke in der Mitte, r = rechts. Bei Tafel 2: o = oben, m = Mitte, u = unten. (usw.)

Im Allgemeinen ist die Einteilung der Tafeln in o, m und u erfolgt, nur bei den etwas umfangreicheren Figuren (IX, X, XI) wurde noch in ol = oben links, or = oben rechts, mo = Mitte oben, mu = Mitte unten, ul = unten links und ur = unten rechts unterteilt. Es bedeutet z.B. in Tafel IX: ol 1 = das schwarze Dreieck über dem gelben Quadrat, ol 2 = das gelbe Quadrat usf.

Für die „Fehlersignierung“ gilt die folgende Legende:

- a = Auslassung eines Steinchens
- h = Hinzufügung eines Steinchens
- d = Drehung, Drehen eines Steinchens, nachdem es einmal gelegt worden ist
- dh = Drehung in der Horizontalen: oben – unten
- dv = Drehung in der Vertikalen: rechts – links
- fa = Farbfehler: falsche Farbe gelegt, Form richtig erkannt
- fo = Formfehler: Form falsch gelegt (z. B. Dreieck statt Rhombus, Rhombus statt Quadrat), Farbe richtig erkannt
- fa/fo = Farbformfehler: Farbe und Form falsch gelegt
- rl = schlechte Raumlage: zu großer oder zu kleiner Abstand zwischen den Teilfiguren. (Die Abstände sind um mindestens 10 mm vergrößert worden). Die Gesamtfigur wirkt „schief“. (Die Figur wurde um mindestens 40° gedreht)
- Rlr = Richtungstendenz beim Legen von links nach rechts
- Rrl = Richtungstendenz beim Legen von rechts nach links

Sollte sich das Kind zu den einzelnen Figuren äußern, was nicht selten vorkommt, so können diese Bemerkungen durch folgende Abkürzungen im Fehlerprotokoll festgehalten werden:

- Fa = Bemerkungen des Kindes zur Farbe („ist schön!“ usw.)
- Fo = Bemerkungen des Kindes zur Form („Hund“, „Schaukel“ usw.)
- B = Angaben des Kindes zur Bewegung, Nennen von Handlung („ein Pferd springt“ usw.)
- Gf = Nennen einer ganzen Figur („Segelschiff“ usw.)
- Tf = Nennen eines Details der Figur („zwei Augen“ usw.)
- M = Nennen von Menschen
- T = Nennen von Tieren
- Gst = Nennen von Gegenständen

Die bei den einzelnen Tafeln und Mosaiksteinchen jeweils *möglichen* „Fehler“ brauchen lediglich im „Fehlerprotokoll“ an den entsprechenden Stellen vermerkt zu werden: Wird z.B. bei *Tafel III* das rechte Dreieck in der Mitte – also *m 3* – mit dem rechten Winkel oder der „Spitze“ nach rechts gelegt, so wird bei *Tafel III* auf dem *Protokollbogen bei m3* „dv“ angekreuzt, weil es sich um eine *vertikale Drehung* handelt

Sollen die Informationsmöglichkeiten der BMP optimal genutzt werden, ist das **Vertrautmachen mit den „Fehler“-kategorien** erforderlich. (Dies kann z.B. durch „Üben“/“Simulation“ usw. geschehen.)

## 6. Ein paar Orientierungshilfen für die Interpretation einzelner Tafeln<sup>1</sup>

Die *Form(-Wahrnehmung)* spielt bei den *Tafeln IX und XII* eine besondere Rolle: Augenscheinlich (und nach Lehrerinnenurteil) „begabte“/„intelligente“ Kinder, die „denken“ und „mit Sprache umgehen“ können, wählen auffallend häufig diese Tafeln zuerst, die sie dann auch in relativ kurzer Zeit (bis zu 60/70 Sekunden) „zügig“ und „zielorientiert“ nachlegen.

„Sensible“ Kinder reagieren insbesondere bei den *Tafeln IV, V, VI, IX und XII* auf *Farbe*.

Probleme bei dem „*Figur-Grund- und Raumlage-Phänomen*“ tauchen bei den *Tafeln II, III, IV, VII, (IX) und X* auf.

Kann ein Kind die *Tafeln IX und XII* nicht auch nur annähernd richtig nachlegen, so liegt der *Verdacht* auf „neurologische Auffälligkeiten“ nahe. (In solchen Fällen sollten Fachleute, z.B. Schulpsychologen, zu Rate gezogen werden.)

Wird das *schwarze Quadrat* in *Tafel X* „übersehen“, kann es sich um eine verminderte Konzentrationsleistung handeln.

Eine mangelhafte Reproduktion der *Tafel XI* („chaotisch“, „völlig misslungen“) deutet auf den *Verdacht einer (Durch)Gliederungsschwäche* auch beim Lesen vor allem längerer Wörter hin.

In „Deutungsnot“ befindliche Kinder zögern oft – und „drehen“ die Tafeln – bei der Nennung von *Inhalten*.

*Sensible* Kinder (darunter auch solche mit einem geringen *Selbstkonzept*) drehen (und wenden) einzelne Tafeln (z.B. die *Tafeln IV, VII und VIII*). Unter ihnen befinden sich etliche, welche Figuren in *Bewegung* deuten (z.B. bei den *Tafeln IV, VI und IX*).

Schließlich fällt auf, dass (überwiegend) einzelheitlich orientierte Kinder z.B. bei *Tafel II* statt „Gesicht“ „Augen“, „Nase“ nennen und bei *Tafel IV* statt „Mensch“ „Ohren“, „Bauch“, „Beine“.

Bei *Tafel IX* kommen sie nicht auf „Tier“ (z.B. „Hund“, „Pferd“), sondern benennen stattdessen Einzelheiten der Figur mit z.B. „Haus“, „Dach“.

In *Tafel X* wird die Figur nicht als „Mühle(n)“, gedeutet, sondern – in etwas stereotyp anmutender aufzählender Weise – als „Dreiecke“ und „Vierecke“.

Ganzheitlich orientierte Kinder sagen bei *Tafel II* spontan „Gesicht“, bei *Tafel III* „Segelboot“/“Surfbrett“, bei *Tafel IV* „Mensch“, bei *Tafel VI* „Rakete“, bei *Tafel VII* „Schaukel“, bei *Tafel IX* „Tier“ (s.o.) und bei *Tafel X* „Blumen“/„Windmühlen“.

Es ließ sich feststellen – etwa in Gesprächen mit den Erstklasslehrerinnen –, dass mehr einzelheitlich orientierte Kinder schon im Anfangsunterricht Schwierigkeiten mit der Synthese (dem „Wortaufbau“) hatten, hingegen mehr ganzheitlich orientierte Jungen und Mädchen mit der Analyse (dem „Wortabbau“).

Linkshänderinnen (auch „latente“) beginnen z.B. die *Tafeln IX, X, XI* (und *XII!*) von rechts nach links nachzulegen.

Eine Gruppe von Kindern legt bei *Tafel IX* statt der Rhomben (farblich entsprechende) Quadrate. (Es wird vermutet, dass hier Probleme – auch – im „perspektivischen“ Sehen liegen.)

Nur wenige, aber auffallend „originelle“ Kinder, suchen bei *Tafel XII* (aus bislang ungeklärten Gründen) nach „weißen“ Mosaiksteinchen und legen statt des einen roten Quadrats zwei rote Dreiecke.

---

<sup>1</sup> Der Autor weiß sich Herrn Dipl. Psychol. Prof. Dr. Franz Biglmaier, mit dem er wiederholt die *Bremer Proben* betreffende Fragen besprechen durfte, zu herzlichem Dank verpflichtet.

## 2 Fördermaterialien

### 2.0 Orientierungsgrundlage

Das *wichtigste* „Fördermaterial“, ja das *eigentliche Fördermedium*, sind die Betreuerinnen und Betreuer des Kindes mit LRS. *Sie* beeinflussen das Lernklima in Klassen und Gruppen und wirken so entscheidend auf dieses ein. Sie sind es, die Lernen fördern, aber auch behindern und geradezu verhindern können (s. auch 1999).

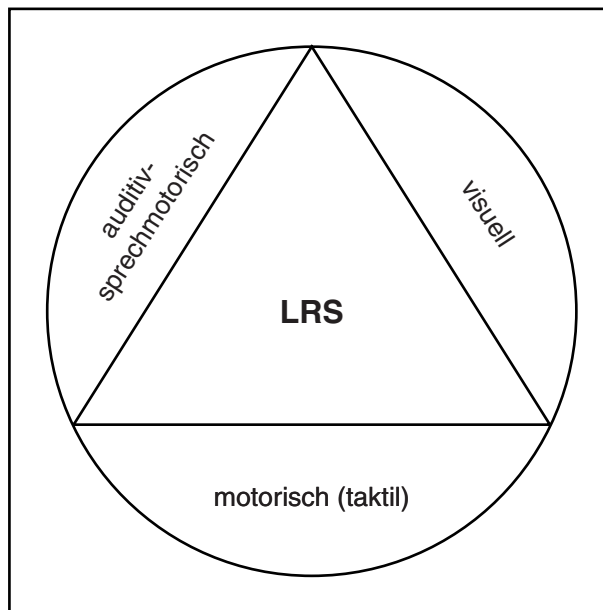
Es liegt auf der Hand, dass Fördermaterialien („Arbeitsbögen“) nur einen *Teil* des gesamten in Frage kommenden Leistungsfeldes erfassen können. Somit kann auch die Hilfe nur eine *Teilhilfe* sein. Und hiermit sind bereits die *Grenzen der Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen* aufgezeigt. Dennoch können diese in mancherlei Hinsicht hilfreich sein, wie sich in nunmehr über dreißig Jahren ihrer Benutzung gezeigt hat.

Ein großer Teil der Fördermaterialien eignet sich für *Partner- und Gruppenarbeit*, aber auch für die *Einzel- und Stillbeschäftigung*. Entsprechende *Arbeitsaufträge* finden sich auf den einzelnen Arbeitsbögen (oder in diesem Band).

Bestimmte Materialien eignen sich zum *Ausschneiden, Legen, Nachfahren, „Spuren“* usw. Kurz: Das Kind kann mit ihnen *hantieren*. Und es kann verschiedene Arbeitsmaterialien als *Anregungen* für eigenes Tun und *schöpferische Ergänzungen* verstehen (vgl. die *methodischen Vorschläge* zur Verwendung einzelner Arbeitsbögen). – Das erhöht neben dem unmittelbaren Erfolgserlebnis die Motivation und Lernfreude.

## 2.1 Schema der Förderfelder bei LRS

In welchen Feldern bei LRS zu fördern ist, soll die folgende Übersicht veranschaulichen:



*Schema der Förderfelder bei LRS*

Im Vordergrund stehen die *sprachlichen* Bemühungen und solche, die *Wahrnehmung, Vorstellung(svermögen) und Denken fordern und fördern*, wobei *Emotionen, Motivationen und Interaktionen* eine wichtige Rolle spielen (ausführlicher in 1999).

Das Kind mit LRS ist schließlich im *auditiv-sprechmotorischen, visuellen und motorischen Feld* entsprechend seinen „Schwachstellen“ gezielt – und wo erforderlich – *schwerpunktmäßig* zu betreuen. (Ein solches Vorgehen richtet sich natürlich auch nach den Ergebnissen der Überprüfungen in den verschiedenen Leistungsfeldern.)

**2.2 10 Fördertips bei (Lese-)Leistungsschwierigkeiten**

1. *Nehmen Sie Ihr Kind an, so „wie es ist“, loben und ermutigen Sie es.*
2. *Versuchen Sie, Ihr Kind zu verstehen und lassen Sie es sich „anmerken“, dass Sie Ihr Kind verstehen wollen.*
3. *Erweisen Sie sich als geduldig, auch wenn Ihnen nicht danach zu Mute ist.*
4. *Lassen Sie Ihrem Kinde also bei allem, was es tut, Zeit.*
5. *Freuen Sie sich über Ihr Kind trotz all seiner „Schwierigkeiten“ und lassen Sie Ihr Kind spüren, dass Sie es lieb haben und dass Sie ihm vertrauen.*
6. *Was hat es mit der Behauptung auf sich: „Wer sich selber mag, liebt/mag am ehesten auch andere“?*
7. *Bitte bedenken Sie, dass jemand, der Schwierigkeiten hat, Schwierigkeiten macht (und dass der-/diejenige Schwierigkeiten bekommt, der/die Schwierigkeiten verursacht).*
8. *Sprechen Sie mit Ihrem Kinde, wenn möglich über alles.*
9. *Sprechen Sie über Ihr Kind auch mit anderen, denen Sie vertrauen.*
10. *Holen Sie den Rat anderer ein und versuchen Sie, Ihr Kind nicht zu überfordern. Alles, was mit Ihrem Kinde geschieht, sollte „passen“.*

## 2.3 Sprachliche Förderfelder: Die „lehrerzentrierten“ Übungen

### 2.3.0 Orientierungsgrundlage

Hier sei an das obige „Schema der Förderfelder bei LRS“ erinnert: Im sprachlichen Feld sind also *Wahrnehmung*, *Vorstellung* und *Denken* zu trainieren.

So ist bei der *Wahrnehmung* z.B. die *Empfänglichkeit* für auditive, visuelle (und natürlich) andere Reize zu fördern – durch *gezielt* eingesetzte Arbeitsmittel oder Medien. Dabei gilt immer wieder: „Mit *allen* Sinnen lernen“ – möglicherweise auch mit dem so genannten „sechsten“ Sinn.

Wahrnehmen ist *stets* ein Vorgang – im *Gehirn* –, der zu Erkenntnissen durch *Sinne* führt.

*Vorstellung* meint *Einbildung*, die Schaffung „eines Bildes“, wozu auch die *Vergegenständlichung* von Objekten – Sachen und/oder *Gedanken* – gehört.

*Denken* schließlich ist eine *Gedankentätigkeit*, also eine Art „Tun/Handeln mit Gedanken“.

Vergessen wir nicht, dass *Denken ein entlautetes Sprechen* oder *Sprechen ein lautes Denken* ist – also ein „Denken in Lauten“.

Und es gibt ja einen Zusammenhang zwischen Denken und Vorstellen, der mit der „*inneren*“ Sprache zu tun hat ...

Die *Klanggedächtnisübungen* eignen sich nicht nur zu einem *Sprachtraining* (mit „sinnlosen“ Wörtern/Klängen), sondern auch zum Training des UKZGs (Ultrakurzzeitgedächtnis mit *kurzfristigem* Behalten) und des KZGs (Behalten bis etwa 20 Sekunden).

### 2.3.1 Begriffstraining

Begriffstraining beinhaltet im Wesentlichen das „*Üben von Vorstellungen*“ im oben angedeuteten Zusammenhang.

Was nun die Arbeit mit den folgenden Übungen angeht, sollen – etwa im Sinne *übergreifender* methodischer *Vorschläge* – noch ein paar Übungsmöglichkeiten genannt werden, die sich bei Kindern mit LRS als sinnvoll und somit hilfreich erwiesen haben. Es sind „Wege“, die während der Arbeit des Verfassers entstanden:

#### *Hochhalterspiel*

Die Kinder – gleich ob bei Einzel- oder Gruppenarbeit, egal, wie groß die Gruppe ist! – erhalten einen *grünen* und einen *roten* Karton (Größe etwa 8 x 8 cm). „Grün“ halten sie hoch, „wenn etwas ‘stimmt’ oder ‘wahr’ ist, „rot“, wenn etwas ‘nicht stimmt’ oder ‘gelogen’ ist.

*Beispiel:* Der Betreuer sagt: „Unser Klassenzimmer hat sieben Fenster.“ (Tatsächlich nur vier!) – Jetzt müssen die Kinder überlegen... und sich dann für „grün“ oder „rot“ entscheiden. In diesem Fall für rot.

Ein zweites *Beispiel:* Die Lehrerin zeigt eine *Bild-(Wort-)Karte*, auf der ein *Pferd* abgebildet ist, und sagt: „Auf diesem Bild ist ein *Pferd*.“ – Bei Zustimmung halten die Kinder den *grünen* Karton hoch.

Es können erforderliche „*Kontrollen*“/*Korrekturen* (bei Fehlentscheidungen) möglichst lustig erfolgen.

Sie können ausprobieren, wie viel Spaß Ihre Kinder bei diesem „Hochhalterspiel“ haben.

### *Brainstorming*

Beim *Brainstorming* wird das *Gehirn* geradezu „gestürmt“: Was kann einem alles zu einem bestimmten Begriff, Gedanken, Gegenstand usw. einfallen!

*Beispiel:* (Stummer Impuls) – Die Betreuerin hält ein *Buch* hoch. Die Kinder ergänzen nur mit *Stichwörtern* oder in *ganzen Sätzen* u.a.: „Seiten“, „Umschlag“, „Blätter“, „Papier“...“Kann man drin lesen.“ – „Hat spannende Geschichten.“

Statt eines stummen Impulses kann der Lehrer natürlich auch einen Begriff nennen wie z.B. „Schnee“.

Beim sog. *Brainstorming* sollen sich die Kinder „möglichst viel einfallen lassen“.

### *Mindmapping*

„*Mindmapping*“ bedeutet etwa so viel wie „*Eine (Land-)Karte im Gehirn erstellen*“. Statt der „*Länder*“ sind hier allerdings *Begriffe* gemeint. Und es kommt beim *Mindmapping* zu einer *Vernetzung*, weil – wie übrigens bei der *Wortfeld*-Arbeit – *Bedeutungsbeziehungen* hergestellt werden.

*Beispiel:* Der Pädagoge/die Pädagogin nennt (u.a.): „Garten“, „Gärtner“, „pflanzen“. – Jetzt können (diese drei Begriffe) „*vernetzt*“ werden zum „*Satz*“ „*Der Gärtner ist im Garten und pflanzt Blumen.*“

Zu bedenken ist hier, dass *jedes* Kind auf *seine* Art, also *subjektiv*, „*vernetzt*“, wobei ein „*Richtig*“ oder „*Falsch*“ (zunächst jedenfalls) nicht am Platze ist.

Wie angedeutet kann mit allen Übungen unter 2.3 verfahren werden.

Bei den *Artikulationsübungen* können Begriffe „*erklärt*“ oder *erweitert* werden. Hier kann im Sinne der *Wortfeld*- und/oder *Wortfamilien*-Arbeit vorgegangen werden. Auch könnte ein *Morphemtraining* angeboten werden, weiterhin die *Arbeit mit Phonemen*, wobei den Kindern nicht unbedingt beigebracht werden muss, dass *Morpheme die kleinsten bedeutungstragenden* und *Phoneme die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache* sind.

Für die Arbeit auf „*Morphem- und Phonem-Ebene*“ bieten sich vor allem die *Artikulationsübungen* an.

### 2.3.2 Artikulationstraining

#### 1. Aufbau und Aufgabe der Übungen

Die Artikulationsübungen bestehen aus zwei Teilen: im ersten Teil werden in 85 Programmen bestimmte *Phoneme* geübt (siehe die Inhaltsübersicht unten).

Im zweiten Teil können Wörter mit bestimmten *phonematischen Schwierigkeiten*, die bereits trainiert worden sind, noch einmal in sinnvollen Sätzen wiederholt werden. Es handelt sich dabei um 50 Komplexe, von denen 49 jeweils einen Satz enthalten. Im 50. Komplex wurden zehn „schwere“ Wörter untergebracht.

Die Übungen wollen zu einer besseren Artikulation der Kinder beitragen. In einer Reihe empirischer Untersuchungen<sup>1</sup> ist nachgewiesen worden, dass Schüler mit Lese-(und Rechtschreib)schwierigkeiten Ausfälle in der Artikulationsleistung aufweisen. Die Artikulationshilfen sind vornehmlich für Kinder mit LRS gedacht. Darüber hinaus können sie auch mit Schülern der ersten beiden Grundschulklassen bzw. mit *Vorschulkindern* durchgenommen werden. Sie vertreten hier die Stelle sog. kompensatorischer Fördermaßnahmen.

#### 2. Methodische Hinweise

Die Übungen sind aus dem Umgang mit normalen und lese-rechtschreibschwachen Kindern hervorgegangen.<sup>2</sup> Kurze, etwa ein bis zwei Minuten dauernde Übungsintervalle haben sich insbesondere bei legasthenen Schülern bewährt.<sup>3</sup> Daher wurden die einzelnen „Programme“ so konzipiert, dass sie in dem genannten Zeitraum bearbeitet werden können. Bei *Vorschulkindern* und *Erstklässlern* sowie bei Schülern mit ausgeprägten *Sprachstörungen* dauern die Übungen entsprechend länger. Grundsätzlich sei gesagt, dass ein Sprachheilpädagoge in schweren Fällen einer Sprachstörung unbedingt zu Rate gezogen werden muss.

Zunächst sollten die Kinder mit einem Artikulationstest<sup>4</sup> geprüft werden. Sind bestimmte Ausfälle festgestellt worden, können diese gezielt mit den Bremer Artikulationsübungen angegangen werden. Es ist keinesfalls erforderlich, alle Programme von 1 bis 85 der Reihe nach durchzugehen.

Der L-Gruppen-Betreuer (Klassen-, Beratungslehrer odgl. ) spricht dem Kinde jedes Wort deutlich vor. Der Schüler spricht es nach. (Diese Übungen können auch mit kleinen *Gruppen* von ca. vier bis sechs Kindern durchgeführt werden. In diesem Falle würden Einzel- und *Chorsprechen* abwechseln.) Eine rasche Erfolgskontrolle sollte immer gewährleistet sein, die Wiederholung eines Programms ist zu jeder Zeit möglich.

Der zweite Teil der Übungen bietet (außer Komplex 50) sinnvolle *Sätze zum Nachsprechen* an. Diese sind so geschrieben, dass Sinnschritte durch jeweils zwei Leerstellen gekennzeichnet sind. Der L-Gruppen-Betreuer kann die Sprechereinheiten jedoch nach dem Vermögen seiner Schüler variieren.

Die Artikulationsübungen sind als „Drillübungen“ aufzufassen, die formal betrieben werden. Ihre Motivation hängt weitgehend vom Betreuer und vom Erfolgserlebnis des einzelnen Kindes ab.

<sup>1</sup> Hingewiesen sei u.a. auf:

BECKER, P. (1967): Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin.

BECKER, R. (1969): Untersuchungen zur Differenzierungsfähigkeit der Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). In: ASPERGER, H. (Hg. 1970): 4. Internationaler Kongress für Heilpädagogik. Wien 1969. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 446-450.

KOSSAKOWSKI, A. (1961): Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreibschwäche? Volk und Wissen Berlin.

NIEMEYER, W. (1971): Über sprachliche Fähigkeitsausfälle bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Kurzbericht über eine empirische Untersuchung zur Artikulations- und Lautdiskriminationsfähigkeit von Legasthenikern. In: „Sprachstörung und Mehrfachbehinderungen“. Tagungsbericht der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. in Bremen 1970. Wartenberg & Söhne, Hamburg, 162-170.

OEVERMANN, U. (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hg. 1969): Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart, 297-355.

POOLE, I. (1934): Genetic Development of Articulation of Consonant Sounds in Speech. In: Elementary English Review II (June), 159ff., zitiert nach: ROBINSON, H.M. (1964): The Role of Auditory Perception in Reading. In: DOWNING, J. (Ed. 1966): The First International Reading Symposium, Oxford 1964, Cassell, London, 34-45, bes. p. 37.

ROEDER, P.M. (1968): Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft „Sprache und Erziehung“, Beltz, 53-68.

TEMPLIN, M.C. (1957): Certain Language Skills in Children, their Development and Interrelationships. University of Minnesota Press, Minneapolis.

VALTIN, R. (1970): Legasthenie - Theorien und Untersuchungen. Beltz, insbesondere das Kapitel „Auditive, sprechmotorische und sprachliche Mängel“, 49-58.

VALTIN, R. (1971): Untersuchungen zu auditiv-sprechmotorischen Fähigkeiten von Legasthenikern: Eine Nachuntersuchung zu KOSSAKOWSKI.

<sup>2</sup> Vgl. NIEMEYER, W. (1966): Herstellung eigener Arbeitsmittel und deren Anwendung. In: INGENKAMP, K.H. (Hg.): Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern, Beltz, 234-237 und NIEMEYER, W. (1968): Methodische Anmerkungen zu den Bremer Hilfen für leserechtschreibschwache Kinder. HERBIG, Bremen.

<sup>3</sup> Vgl. NIEMEYER, W. (1969): Schulpraktische Probleme der Legasthenikerbetreuung. Bericht und Vorschläge. In: ASPERGER, H. (Hg. 1970): 4. Internationaler Kongress für Heilpädagogik Wien, 1969. Österreichischer Bundesverlag, bes. pp. 444 und 445.

<sup>4</sup> Z.B. mit dem Bremer Artikulationstest (BAT) (s.o.)

## Wegweiser durch die Artikulationsübungen

Nr. des Programms	Nr. des Items im BAT	Phoneme	Nr. des Programms	Nr. des Items im BAT	Phoneme
1	1	-ch-	44	45	-b-
2	2	ü: -, -ü: -	45	46	-g-
3	3	-i: -	46	48	-ß-
4	4	st-ck-	47	49a	vor-
5	5	k-ch	48	49b	-t-
6	6	k-k-	49	50	-d-
7	7	d-	50	51	-ß- (ß am Silbenende)
8	8	t-	51	52	ver-
9	9	h-ck-	52	53	schl-
10	10	kn--	53	54	-ern
11	11	bl-	54	55	-el
12	12	-eln	55	56	ber-, -ber-
13	13	z-	56	59	sp-
14	14a	sch-	57	--	spr-
15	14b	-mm-	58	60	gl-
16	15	-tt-	59	61	pl-
17	16	-pp-	60	62	b-
18	17	l-	61	64	p-
19	18	pfl-, -pfl-	62	68	kl-
20	19	schm-	63	69	-tz- (tz getr. gespr.)
21	20	-tr-	64	70	n-
22	21	gr-	65	71	m-
23	22	-b-(t)-t	66	72	-sch-
24	23	er-	67	73	-ei-
25	24a	-ö: -	68	76	-d-t-
26	24b	-pf	69	77	-w-
27	25	-e: -	70	78	-ss-
28	26	w-f-	71	79	-pp-
29	27	-f-w-	72	80	schn-
30	28	f(v) -	73	81	pf-
31	29	W-	74	82	-kl-
32	30	-s- (wie z: gesprochen)	75	85	-kr-
33	31	-br-	76	92	-eu, äu-
34	32	wel-, -wel-	77	91,92	-olch-, -euch, äuch-,
35	33	wil-	78	93	fin-
36	35	-bb-	79	94	win- (+ Silbenanfang mit d und k)
37	37	kr-	80	95	fl-
38	38	-a: -	81	96,97	qu-
39	39a	-lz-, -lz-	82	34	-ts- (zusammen gespr.)
40	39b	-ei-	83	57	ger-
41	40	-eul-	84	84	-dd-
42	41	-äll-, -äll	85	--	-gg-
43	42	-ä:l-			

## Die Übungen zur Artikulation

### I. Teil: Die Programme Nr. 1-85

#### Programm Nr 1/1

**-ch-**

1. machen
2. Sachen
3. krachen
4. gemacht
5. brechen
6. verkracht
7. versprechen
8. ablichten
9. vernichten
10. abdichten
11. Aussicht
12. beabsichtigen
13. Nächte
14. kriechen
15. gesucht

#### Programm Nr 2/2

**ü: -, -ü: -**

1. über
2. Brüder
3. Güter
4. Rüben
5. Süden
6. begrüßen
7. genügen
8. Krüge
9. Güterzug
10. hügelig
11. Rüge
12. Kügelchen
13. Übel
14. Kleiderbügel
15. Flügel

#### Programm Nr 3/3

**i: -, -i: -**

1. Riemen
2. mir
3. ziehen
4. ihnen
5. Ida
6. Ziege
7. mieten
8. verlieren
9. ihren
10. hineinziehen
11. Fliegenpilz
12. Biber
13. getrieben
14. Lampenfieber
15. hinfliegen

#### Programm Nr 4/4

**st-ck-**

1. Stecknadel
2. stecken
3. wegstecken
4. Stocknagel
5. Sticzeug
6. verstecken
7. verstockt
8. Ansteckung
9. aufstocken
10. Stockschnupfen
11. Steckbrett
12. zurechtstecken
13. ersticken
14. Stickluft
15. Stecker

#### Programm Nr. 5/5

**k-ch-**

1. Kachel
2. kichern
3. Küche
4. Kochelsee
5. Kännchen
6. Kochlöffel
7. Kampfgericht
8. Kittchen
9. Kuchengabel
10. Kaufrecht
11. Küchenuhr
12. Kachelofen
13. Köche
14. Kirche
15. Kapernstrauch

#### Programm Nr. 6/6

**k-k-**

1. Korkeiche
2. Kinderkarussell
3. Kaffeekessel
4. klecksen
5. Kunstkenner
6. klicken
7. Krake
8. knicken
9. knacken
10. Klinke
11. Korken
12. Kohlkopf
13. Kalkfass
14. Kehlkopf
15. Kahlkopf

#### Programm Nr. 7/7

**d-**

1. da
2. dein
3. drin
4. dann
5. dumm
6. Dorf
7. dabei
8. die
- g. Durst
10. dünn
11. Damm
12. das
13. der
14. Deichsel
15. Dackel

#### Programm Nr. 8/8

**t-**

1. Ton
2. Tanne
3. Tabak
4. Teich
5. Tor
6. Tal
7. Tasse
- S. Torf
9. Tunnel
10. tanken
11. Tuch
12. Tag
13. tippen
14. tappen
15. Thomas

#### Programm Nr. 9/9

**h-ck**

1. hocken
2. Hecke
3. Hacke
4. hicken
5. Huckepack
6. Hackepeter
7. Hocke
8. hacken
9. aushecken
10. durchhacken
11. abhacken
12. hinhocken
13. Hackbrett
14. Henkel
15. Häcksel

#### Programm Nr. 10/10

**kn-**

1. Knochen
2. knurren
3. Knie
4. knattern
5. Knoten
6. Knabe
7. knallen
8. Knolle
9. Knecht
10. knausern
11. knistern
12. Knüppel
13. kneifen
14. Kniff
15. Knopf

#### Programm Nr. 11/11

**bl-**

1. Blitz
2. bleiben
3. Blatt
4. Bluse
5. blöken
6. blocken
7. Blase
8. Blödsinn
9. bliesen
10. Blech
11. blicken
12. Blöcke
13. blind
14. blenden
15. Blüte

#### Programm Nr. 12/12

**-eln**

1. hangeln
2. nageln
3. ringeln
4. Mandeln
5. wandeln
6. Ampeln
7. trommeln
8. hampeln
9. Windeln
10. kugeln
11. strampeln
12. handeln
13. betteln
14. verzetteln
15. kritzeln

## 2.3.3 Lautdiskriminierungsstraining

## 1. Aufbau und Aufgabe der Übungen

Die Lautdiskriminierungsübungen bestehen aus 69 einzelnen Programmen, in denen jeweils ein bestimmter Laut identifiziert werden muss. Aus jeweils vier dem Kinde langsam und deutlich vorgesprochenen ähnlichen Wörtern bzw. sinnlosen Wortgebilden soll stets das Phonem herausgehört werden, das dem Kinde vorgegeben wurde. *Beispiel:* Das „D“ im Anlaut. Das Kind hört die Wörter (A) zanken – (B) ranken – (C) danken – (D) tanken oder (A) golomit – (B) dolomit – (C) kolomit – (D) tolomit. Bei den deutschen Wörtern hätte es bei „danken“ (C), bei den sinnlosen Klanggebilden bei „dolomit“ (B) ein Kreuz machen müssen. Jedes Programm enthält 16 Viererblöcke (darunter 8 mit sinnlosen Wortgebilden), insgesamt also 64 Wörter. Das Gesamtprogramm berücksichtigt 4416 Wörter, darunter 2208 deutsche.<sup>1</sup>

Die Lautdiskriminierungsübungen berücksichtigen wesentliche in der deutschen Sprache auftretende Phoneme.<sup>2</sup> Bei den deutschen Wörtern war es leider nicht immer möglich, eine genügende Anzahl zu finden, die nur durch Änderung eines Phonems den Sinn beibehalten hätten. Dadurch musste in einigen Fällen auf Wörter zurückgegriffen werden, deren Klanggestalten einander immerhin noch einigermaßen ähnelten. Diese Schwierigkeit ergab sich bei den lateinähnlichen Konstruktionen nicht, so dass das Prinzip, jeweils nur ein Phonem zu ändern, ausnahmslos eingehalten werden konnte.

Auch bei den deutschen Wörtern sind *nicht Schreibung*, (ob „Bälle“ mit „ä“ oder „Teller“ mit „e“ zu schreiben sind) oder *Sinn* entscheidend, sondern es kommt *allein* darauf an, dass das Kind den Klang in beiden Wörtern aufspürt. Um die Verführung des Kindes etwa durch die Suche nach „optischen“ Stützen möglichst zu vermeiden, werden auch sinnlose „Wörter“ angeboten, die eben nur auf das kritische Phonem hin abgetauscht werden sollen.<sup>3</sup>

In der Literatur<sup>4</sup> wird verschiedentlich über eine verminderte Lautdiskriminierungsfähigkeit bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen (LRS) berichtet. Darüber hinaus wird in einer Reihe von Arbeiten auf die Bedeutung der Unterscheidungsfähigkeit von Lauten für das Sprechenlernen und die Beherrschung der Sprache hingewiesen.<sup>5</sup>

Die Lautdiskriminierungsübungen wollen die Fähigkeit fördern, bestimmte Phoneme besser identifizieren zu können, d.h. sie wollen die akustische *Gliederungsfähigkeit* insgesamt trainieren helfen.

Die Übungen, welche alle aus der praktischen Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen und normalen Kindern hervorgegangen sind,<sup>6</sup> sind – wie die Bremer Artikulationsübungen – im Sinne von „Drillübungen“ aufzufassen.

- 
- 1 Leider ließ es sich nicht vermeiden, dass einige deutsche Wörter wiederholt auftreten. Die Auswahl an deutschen Wörtern für Zwecke dieses Übungsprogramms erwies sich in wenigen Fällen doch als zu gering, was im übrigen die Hinzunahme lateinähnlicher Konstruktionen mitbegründete.
  - 2 Vergleiche auch die Handanweisungen zum Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) und die Übungen zur Artikulation.
  - 3 Es fiel häufig auf, wie sehr Kinder bei der Arbeit mit den Programmen nach „optischen Stützen“ suchten. Sie kritisierten dann z.B., dass (in Programm Nr. 3) „Mäuse“ und „Keule“ nicht zusammen „passten“! Sie hatten, statt nur auf den Klang zu hören, über die *Schreibung* der Wörter nachgedacht.
  - 4 Vergleiche u.a.:  
 Angermaier, M. (1970): Legasthenie - Verursachungsmomente einer Lernstörung. Ein Literaturbericht. Beltz, Weinheim.  
 Becker, R. (1967): Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht, Berlin-Ost.  
 Biglmaier, F. (1960, 1971<sup>4</sup>): Lesestörungen. Diagnose und Behandlung, Reinhardt, München.  
 Downing, J. (Ed., 1966): The First International Reading Symposium Oxford 1964. Cassell, London.  
 Ingenkamp, K. (Hg., 1966, 1970<sup>5,6</sup>): Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern. Beltz, Weinheim und Berlin.  
 Kossakowski, A. (1961): Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreibschwäche? Volk und Wissen, Berlin.  
 Kurth, E. & Kossow, H.-J. (1967): Untersuchungsergebnisse und therapeutische Erfolge bei Lese-Rechtschreibschwäche. In: REDETZKY & THIELE: Schriftenreihe der ärztlichen Fortbildung Band XXXIV. Volk und Gesundheit, Berlin.  
 Niemeyer, W. (1971): Über sprachliche Fähigkeitsausfälle bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Kurzbericht über eine empirische Untersuchung zur Artikulations- und Lautdiskriminierungsfähigkeit von Legasthenikern. In: Bericht der IX. Arbeitstagung der Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. in Bremen. Wartenberg & Söhne, Hamburg.  
 Schenk-Danzinger, L. (Hg., 1968, 1971<sup>2</sup>): Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Beltz, Weinheim.  
 Tamm, H. (1970, 1971<sup>2</sup>): Die Betreuung legasthenischer Kinder. beltz bibliothek Band 9, Beltz.  
 Valtin, R. (1970): Legasthenie-Theorien und Untersuchungen. Beltz.  
 Valtin, R. (1971): Auditiv-sprechmotorische Fähigkeiten von Legasthenikern - eine Nachuntersuchung zu Kossakowski. In: SCHWARTZ; E. (Hg.): Legasthenie - ein pädagogisches Problem. Frankfurt/Main, S. 85-107.  
 Valtin, R. (1972a): Sprachförderungsprogramme für Vorschulkinder und Schulanfänger. In: *erziehung* 5, 34-38 und 6, 39-43.  
 Valtin, R. (1972b): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Auswahl Reihe B, Heft 52, Schroedel, Hannover.
  - 5 Oevermann, U. (1969). Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hg., 1969): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen.* Klett, Stuttgart (auch die dort genannte Literatur zu unserem Problem) und ROEDER, P.-M. (1968): *Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg.* In: *Sprache und Erziehung.* 7. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim.

### 2. Methodische Hinweise zur Durchführung

Das Lautdiskriminationstraining kann einzeln und in Gruppen (Lesegruppen von 6-8 Kindern, jedoch auch in Klassen) erfolgen. Der Lehrer (L-Gruppen-, Betreuungs-, Beratungslehrer odgl.) spricht den Kindern jeweils vier Wörter in Abständen von ca. 2 Sekunden (bei jüngeren Kindern sollten es 3 bis 4 Sekunden sein) deutlich vor. Er fordert die Schüler auf, wenn sie das (bereits vorgegebene) Phonem in einem der vier kritischen Wörter hören, ein Kreuz an die bestimmte Stelle auf dem *Antwortblatt* zu machen.<sup>7</sup>

Er kann die Übungen mit etwa folgenden Worten beginnen: „Wir wollen uns heute im *genauen Hinhören* üben. Ich spreche euch jeweils vier Wörter langsam nacheinander deutlich vor. Passt gut auf, es sind auch sinnlose (,nichtdeutsche‘) Wörter dabei. Ihr braucht euch nicht vorzustellen, wie die Wörter *geschrieben* werden oder was sie vielleicht bedeuten könnten. Es kommt nur auf den Klang der Wörter an, ihr müsst also genau zuhören. Die vier Wörter sind nämlich einander ähnlich. Man könnte meinen, dass sie manchmal gleich klingen. Das tun sie aber nicht. In einem Wort ist nämlich ein ganz bestimmter Klang versteckt, den ihr heraushören sollt. Ich gebe euch ein Beispiel: (Die Kinder haben inzwischen die Antwortbögen vor sich liegen. Da es sich hier um ein Übungsprogramm und nicht um einen Test handelt, ist es dem Lehrer usw. selbst überlassen, wie er die Handhabung des Antwortbogens erklärt. Es empfiehlt sich allerdings eine Demonstration an der Schultafel bzw. eine Einübung mit der Schablone.)

Ich nenne euch vier Wörter. Wenn ihr das Wort mit dem „G“ am Anfang wie in „gut“ hört, dann macht ihr ein Kreuz auf euer Antwortblatt. Die Wörter heißen: (A) warten, (B) Garten, (C) starten, (D) Fahrten. An welcher Stelle kam das Wort mit dem „G“ vor? – Richtig: an zweiter Stelle, bei „B“.“

Wenn alle Kinder wissen, was sie zu tun haben, kann mit den eigentlichen Übungen begonnen werden.

Bereits Kinder der beiden ersten Grundschuljahre sind leicht mit der Technik des Ankreuzens vertraut zu machen. Auch hat sich immer wieder gezeigt, dass ihnen solche Übungen und Techniken Spaß machen.

Den Lautdiskriminationsübungen sollte eine Testung mit dem Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) vorangegangen sein. Nur dann können die Übungen gezielt angesetzt werden. Es ist also keinesfalls erforderlich, alle Programme von 1 bis 69 nacheinander durchzugehen. Beispielsweise könnten im *L-Gruppenunterricht* (aber auch im ganzen Klassenverband) Kinder mit Schwierigkeiten bei bestimmten Phonemen zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Auch wird sich zweckmäßigerweise das *Einzeltraining* nach den im BLDT festgestellten Ausfällen richten.

Die einzelnen Programme dauern ca. 5 bis 6, mit Einübung ca. 9 bis 10 Minuten, bei jüngeren Kindern etwas länger. Bei Erst- und Zweitklässlern, jedoch auch bei älteren Kindern mit erheblichen Ausfällen in der Lautunterscheidungsfähigkeit ist es angebracht, die vier Wörter zunächst einmal langsam nacheinander darzubieten, damit sich die Kinder die Klänge einprägen können, und dann zwecks Entscheidung für einen bestimmten Laut zu wiederholen.

### 3. Erforderliches Material

Auf Seite 119 findet sich ein Auswertungsbogen/Antwortblatt für jeweils vier Übungen, der je nach Anzahl der Kinder und zu übenden Programme kopiert wird. Die zugehörige Auswertungsschablone erleichtert die Kontrolle der Auswertungsbögen.

Eine ständige *Erfolgskontrolle* ist für ein gezieltes akustisches Training wichtig. Ebenso wichtig ist die unmittelbare *Bestätigung einer Leistung* für das Kind. Diese erfährt es sofort durch Auflegen der Schablone. Die richtige Antwort (das Kreuz) muss sich beim Auflegen der richtigen Schablone – bitte den Schlüssel beachten! – in dem aufgedruckten Kreis befinden. Jedes Kreuz neben dem Kreis zählt als Fehler.

Die Fehler werden gezählt und in den vorgedruckten Feldern des Antwortbogens festgehalten. Diese Kontrolle können die Kinder sehr bald selbst durchführen, was den Lehrer weitgehend entlastet.<sup>8</sup> Nach Wiederholung eines Programms ist eine Leistung an Hand des Fehlerprotokolls leicht zu verfolgen.

---

6 NIEMEYER, W. (1966): Herstellung eigener Arbeitsmittel und deren Anwendung. In: INGENKAMP (Hg. 1966)

7 Die Lautdiskriminationsübungen können mit Hilfe der beigefügten *Auswertungsschablonen* ausgewertet werden.

8 Sind die Kinder an diese Übungen und an die Auswertungstechnik gewöhnt, können sie auch in Partnerschaft mit den Programmen arbeiten und sich gegenseitig „diktieren“. Dies ist eine zusätzliche Möglichkeit der Einprägung und Vertiefung des Gelernten, an der die Kinder außerdem viel Freude haben. Diese Tätigkeit könnte etwa im sog. Wahlteil einer L-Stunde erfolgen. Siehe hierzu auch NIEMEYER, W. (1970). Schulpraktische Probleme der Legasthenikerbetreuung. Bericht und Vorschläge. In: ASPERGER, H. (Hg. 1970): 4. Internationaler Kongreß für Heilpädagogik, Wien 1969

## Wegweiser durch die Lautdiskriminationsübungen

Nummer des Programms	Nummer des Items im BLDT	Phonem
1	1, 5b	-ä: -
2	2a, 4, 21a	-i: -
3	2b, 3b	-äu(eu)-
4	3a	-ei-
5	5a, 9a	-e: -
6	6a	m-
7	6b	d-
8	7a	ell-, -ell-
9	7b	-ä:l-
10	8	f(v) -
11	9b	-ö: -
12	10	a: -, -a: -, -a:
13	11a	s- (stimmhaft)
14	11b	z-
15	12a	-g
16	12b, 43a	-ch-
17	13,14	-m-
18	15a	gl-
19	15b	pl-
20	-	gr-
21	17a	-n
22	18a	schl-
23	18b	str-
24	19	im-, -im-, -im
25	20a	-üch- (kurz gesprochen)
26	20b	-ich-, -ich
27	21a	-n-
28	21b	-ü: -
29	22a	b-
30	22b	bl-
31	23a	w-
32	23a, 35	-d-
33	24a	er-
34	24b	wer-
35	26a	k-

Nummer des Programms	Nummer des Items im BLDT	Phonem
36	27a	-mm-
37	27b	-nn-
38	30a	aut-, -aut-, -aut
39	30b	ott-, -ott-, -ott
40	31 a	-m-
41	32b	g-
42	34	all-, -all-, -all
43	36a	sch-
44	38b	-ellt-, -ellt
45	40a	pfl-, -pfl-
46	40b	fl-, -fl-
47	42a	kn-
48	43b	-sch-
49	44	kr-
50	46a	kl-
51	47	spr-
52	47a	in-, -in-, -in
53	47b	en-, -en-, -en
54	48a	br-
55	48b	p-
56	49b	-b-
57	51a	dr-
58	53a	-t-
59	54b	tr-
60	55b	st-
61	56a	-z-
62	56b	-s-
		(stimmhaft gesprochen)
63	57b	t-
64	59a	-s
65	59b	-z
66	60a	-k-
67	63	-itt-, -itt
68	64b	h-
69	65b	l-

Übungen zur Lautdiskrimination 1-6

Programm Nr. 1

	A	B	C	D
1	Bären	Beeren	Becher	Birnen
2	Scheren	Schirm	Scherben	Schären
3	meckern	Mächte	klären	kleckern
4	lehren	gären	kehren	gerne
5	bescheren	Fähren	fernen	fächern
6	kleben	klecksen	erkälten	erklären
7	Ferien	Feen	Fährte	fehlen
8	Bärte	Beere	Birte	Bürde
9	seren	sören	sären	süren
10	kleten	kläten	klöten	klüten
11	mero	mirro	möru	märo
12	hege	häge	höge	hüge
13	bära	bera	böra	birä
14	lären	leren	tiren	tönen
15	gere	göre	güne	gäre
16	lefi	läfi	lifi	lüfi

Item des BLDT Nr. 1,5b  
Beispiel: 'Bären', 'sären'

Phonem: -ä:-  
Schlüssel 1A

Programm Nr. 4

	A	B	C	D
1	Keule	Keile	Kehle	Kühle
2	Säule	Säle	Seele	Seile
3	Reusen	Riesen	reisen	rasen
4	reute	Röte	reite	Räte
5	heiser	Häuser	Heuer	Heuler
6	Fälle	Fülle	Faue	Feile
7	feilen	fühlen	füllen	fielen
8	heule	heile	Höhle	Hülle,
9	lei	leu	lau	li
10	sa	si	sei	sü
11	klisa	kleisa	kleusa	klausä
12	teula	tilä	tulä	teilä
13	güsa	geisa	gösa	gisä
14	wigo	wügo	weugo	weigo
15	fliso	fleuso	fleiso	flauso
16	reibä	ribä	reubä	rübä

Item des BLDT Nr. 3a  
Beispiel: 'Keile', 'lei'

Phonem: -ei-, -ei  
Schlüssel 1B

Programm Nr. 2

	A	B	C	D
1	üben	eben	sieben	Süden
2	riechen	reichen	richten	rechten
3	spülen	spielen	wühlen	Willen
4	häuten	leiten	läuten	lieten
5	Lüge	läge	Liege	Länge
6	Leiber	Läufer	Käufer	lieber
7	Züge	Ziege	Zeuge	Zäune
8	Lieder	leider	Leiter	Leder
9	meuro	meiro	miro	müro
10	spilato	spelato	spolato	spülato
11	eledo	eleido	elido	elido
12	treibo	trübo	tribo	treubo
13	risa	resa	rosa	rusa
14	gabo	geibo	giho	gebo
15	beulo	bilo	bülo	bolo
16	sära	serä	süra	sira

Item des BLDT Nr. 2a,4, 21a  
Beispiel: 'sieben', 'miro'

Phonem: -i:-  
Schlüssel 2A

Programm Nr. 5

	A	B	C	D
1	Betten	bellen	Besen	bösen
2	Mohr	Mär	mir	Meer
3	Leim	Lehm	lahm	Lohn
4	Lenz	Linz	Likör	leer
5	hör	Heer	Haar	hier
6	Klärchen	Mähre	Meere	Märchen
7	Rebe	reibe	Robe	Rübe
8	Säue	sehe	sähe	siehe
9	pega	päga	piga	pöga
10	pella	pöla	pila	pela
11	smego	smeggio	smogo	smögo
12	tanäti	tanöti	taneti	tanetti
13	frigoti	freckoti	fregoti	frägoti
14	börato	bärato	birato	berato
15	säni	seni	söni	sini
16	diro	däro	döro	dero

Item des BLDT Nr. 5a, 9a  
Beispiel: 'Besen', 'pega'

Phonem: -e:-  
Schlüssel 1C

Programm Nr. 3

	A	B	C	D
1	solche	Soße	Seuche	saure
2	Kerle	Keule	kraule	keife
3	Beute	bierte	biege	baute
4	faule	viele	Fälle	Fäule
5	löse	Läuse	leise	läse
6	Meise	Gemüse	Mäuse	Miese
7	heulen	heilen	hielten	jaulen
8	Lifte	liefe	Läufe	laufe
9	reigo	raugo	ruigo	reugo
10	bleuti	blöti	bliti	bleiti
11	plöna	plina	pluna	pleuna
12	klira	kleura	klaura	klöra
13	teilo	tölo	tülo	teulo
14	beiga	bauga	beuga	büga
15	zeuro	zeiro	zuro	zeuro
16	gaulä	gila	geulä	geilä

Item des BLDT Nr. 2b, 3b  
Beispiel: 'Seuche', 'reugo'

Phonem: -eu/äu-  
Schlüssel 2B

Programm Nr. 6

	A	B	C	D
1	Monika	Nora	Anna	Ira
2	Werner	Hans	Franz	Moritz
3	Hagen	sagen	Magen	Lagen
4	Nacht	macht	lacht	sacht
5	Niet	miet	riet	zieht
6	kahl	Wahl	Saal	Mal
7	Stadt	Bad	matt	Watt
8	Mühle	Stühle	Schwüle	kühle
9	nalati	salati	malati	galati
10	senato	menato	kenato	tenato
11	relösa	welösa	felösa	melösa
12	nebana	mebana	rebana	sebana
13	miboto	kiboto	niboto	liboto
14	mora	nora	lora	gora
15	linösa	binösa	rinösa	minösa
16	nugo	mugo	rugö	fugö

Item des BLDT Nr. 6a  
Beispiel: 'Monika', 'malatin'

Phonem: m-  
Schlüssel 1A

### 2.3.4 Klanggedächtnistraining

#### 1. Orientierung

Die Übungen zum Klanggedächtnis sind als Ergänzung der Übungen zur Artikulation und Lautdiskrimination gedacht. Sie sollen dazu beitragen, die insbesondere bei LRS-Kindern vorhandenen sprachlichen Defizite auf der **artikulatorischen** Ebene überwinden zu helfen (s. auch unter 2.). Daneben sollen sie auch die Diskriminationsfähigkeit für Laute fördern. Eine intakte Artikulation und Lautdiskrimination sind gleichermaßen unabdingbare Voraussetzungen für das Sprechen, Lesen und schließlich auch für die Rechtschreibung (s. insbesondere NIEMEYER 1974). Gerade im Hinblick auf die Förderung der letzteren erscheinen i.w.S. auditiv-sprechmotorische Übungen effektiver als z.B. visuelle. Auch die Beherrschung einer Fremdsprache setzt ein gutes Artikulations- und Lautdiskriminationsvermögen voraus. In diesem Sinne eignen sich die vorliegenden Übungen auch als *Prophylaktikum*.

Im Einzelnen soll mit Hilfe der Übungen zum Klanggedächtnis erreicht werden, dass

- sich die Schüler ganz auf ihnen sinnlos erscheinende Klänge **konzentrieren**, dass sie sich auf sie „inhören“ und dass sie überhaupt genau **hin- und zuhören**,
- die Schüler sinnlose Klänge kurzfristig **speichern**,
- die Schüler vorgesprochene „Wörter“ artikulatorisch und phonematisch exakt **wiedergeben**,
- die Schüler auch für einander **ähnliche** Klänge **sensibilisiert** werden, so daß sie letztlich auch angeben können, in welchem Phonem die Klanggebilde jeweils voneinander abweichen,
- die Schüler ein besseres Artikulations- (und Lautdiskriminations-)vermögen – als wichtige Voraussetzung für einwandfreies Sprechen, gutes Lesen und eine relativ sichere Rechtschreibung – erwerben,
- bereits vorschulpflichtige Kinder und Schüler der Elementarstufe evtl. im Rahmen kompensatorischer Maßnahmen möglichst früh die Chance einer gezielten Förderung erhalten.

#### 2. Didaktische Begründung und Aufbau der Übungen

Seit längerem ist bekannt, dass LRS Kinder Insuffizienzen speziell auf den Ebenen der Artikulation und Lautdiskrimination aufweisen (TEMPLIN 1957, KOSSAKOWSKI 1961, NIEMEYER 1964, BECKER 1967, 1970, ROEDER 1968, KNABE 1969, ANGERMAIER 1970, VALTIN 1970, 1972, NIEMEYER 1974 und KOSSOW 1973), dass sie hingegen kaum schlechtere Leistungen in einem Wortschatztest, in der Begriffsbildung oder im mündlichen Ausdruck erbringen (VALTIN 1972:59ff.). Letztere (S.73f.) fasst zusammen: „Bei der Mehrzahl der Legastheniker ... sind vor allem die untersten Ebenen des Sprachlernens (sprechmotorische und auditive Differenzierungsfähigkeiten) gestört. Wie es die Ergebnisse der multiplen Korrelationsanalyse nahe legen, werden durch diese Mängel in Artikulation und Lautunterscheidung die Leistungen im Lesen und Schreiben auf so elementarem Niveau beeinträchtigt, dass die vorhandenen guten sprachlichen Fähigkeiten dort nicht zum Tragen kommen.“

Allerdings konnte ANGERMAIER (1974:84ff., bes. S. 91) in fünf Subtests des Psycholinguistischen Entwicklungstests (PET; bei Beltz 1974), nämlich in „Sätze ergänzen“, „Zahlenfolgen-Gedächtnis“, „Grammatik Test“, „Wörter ergänzen“ und „Laute verbinden“, geringere Leistungen bei Legasthenikern als bei einer parallelisierten Kontrollgruppe konstatieren. Der Autor gelangte zu dem Schluss (S. 93): „... erweist sich Legasthenie ganz wesentlich als eine sprachliche Entwicklungsverzögerung in umschriebenen sprachnahen Funktionen.“

Bereits KNABE (1969) hatte auf die unterschiedlichen Leistungen von Legasthenikern und Nichtlegasthenikern u.a. in der Vigilanz und in akustischen Fähigkeiten aufmerksam gemacht. Der Autor meint, dass die „Lese-Rechtschreib-Leistung ... am besten durch die akustische Assoziations- und Diskriminationsfähigkeit“ erklärt wird und dass „die akustische Vigilanz und die verbale Intelligenz“ wesentlich seien für die Entstehung einer LRS (S. 138).

Minderleistungen der LRS-Kinder in der Artikulation und Lautdiskrimination im Vergleich zu normalen Lesern stellen auch EGGERT et.al. (1973) fest.

Ausfälle im Bereich der Artikulation und Lautdiskrimination **allein** führen natürlich **nicht** zu einer LRS (vgl. auch NIEMEYER 1974), sie können jedoch auch und gerade im Zusammenhang mit der Milieuproblematik wesentlich zu deren Entstehung beitragen (s. ANGERMAIER 1974). Im Rahmen dieses Programms geht es also lediglich darum, wenigstens ein oder zwei für eine LRS mitverantwortlich zu machende Faktoren im Hinblick auf eine effektive Therapie zu berücksichtigen.

Die Übungen zum Klanggedächtnis bestehen aus drei Teilen (s. im Einzelnen den Wegweiser durch die Übungen):

- Teil I enthält 59 Programme mit verschiedenen Phonemen (1239 Items),
- Teil II enthält Übungen mit verschiedenen phonematischen Schwierigkeiten (220 Items), die in vier Komplexe zu je 20, 60, 60 und 80 Items gegliedert sind,
- Teil III bietet schließlich ähnliche **deutsche** Wortpaare (360 Paare).

Alle Übungen wurden unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstandes<sup>1</sup> nach folgenden Prinzipien aufgebaut:

Einheiten mit 21 kritischen Wörtern, die zu je 7 aus Ein-, Zwei- und Dreisilbern bestehen. (Die Praxis vor allem mit LRS-Kindern zeigt immer wieder, dass oft schon Einsilber schwer von ihnen richtig zu reproduzieren sind und dass im Rahmen eines Grundtrainings bereits die exakte Reproduktion von Dreisilbern hohe Anforderungen an sie stellt. Erst später sollten auch längere „Wörter“ – s. Teil II – hinzugenommen werden.)

In ca. 1 Minute kann jede Einheit bewältigt werden, so dass in einer Stundeneinheit genügend Zeit für eine evtl. erforderliche Wiederholung bleibt. Auch die einzelnen Komplexe des zweiten und dritten Teils lassen sich in ca. 1 bis 2 Minuten bearbeiten.

Im 1. Lernschritt (bei den ersten sieben Wörtern) erscheint ein bestimmtes Phonem innerhalb einer einzigen Silbe, im 2. Lernschritt (bei den Wörtern 8 bis 14) befindet sich das kritische Phonem in der zweiten Silbe, und im 3. Lernschritt werden die Einsilber aus dem ersten Lernschritt unverändert in die jeweils dritte Silbe der „Wörter“ übernommen. (*Zusätzlich* könnte auch die akustische Vigilanz – s. hierzu KNABE 1969 – trainiert werden, wobei die Schüler z.B. die Silbenposition eines bestimmten Phonems angeben könnten.)

Innerhalb der Zwei- und Dreisilber wurden auch Phoneme berücksichtigt, deren Artikulationsstellen einander benachbart sind, z.B. [ä:] – [e:]; [i:] – [ü:].<sup>2</sup>

Es wurden berücksichtigt: langgesprochene Vokale und Umlaute, Diphthonge, kurzgesprochene Vokale und Umlaute, weiche und harte Konsonanten, der velar und palatal ausgesprochene ch-Laut (s. hierzu auch HEUPEL 1973), weitere Konsonanten (alle im 1. Teil), Übungen mit verschiedenen phonematischen Schwierigkeiten (im 2. Teil) und ähnliche deutsche Wortpaare mit überwiegend im An- und Inlaut wechselnden Phonemen (im 3. Teil).

### 3. Methodische Vorschläge zur Arbeit mit den Programmen

Zunächst gilt es, sich der Grenzen und Gefahren sog. Drillprogramme bewusst zu werden. Die vorliegenden Programme sollten jeweils nur den geringeren Teil des gesamten sprachlichen Trainings ausmachen. Sie haben ihre Berechtigung nur *neben* anderen Fördermaßnahmen auf der sprachlichen Ebene (z.B. Sprechen, Erzählen, Rollenspiele, Übungen zur Wort- und Begriffsbildung): Vgl. auch NIEMEYER (1972) und NIEMEYER (1974).

Es empfiehlt sich, vor Anwendung des Programms die sprachlichen Ausfälle der einzelnen Kinder mit Hilfe geeigneter Tests festzustellen. Hier bieten sich verschiedene Verfahren an (s. NIEMEYER 1974, S. 130). Neuerdings liegt auch der Psycholinguistische Entwicklungstest (PET) von ANGERMAIER vor, die deutsche Bearbeitung des „Illinois Test of Psycholinguistic Abilities“ (bei Beltz 1974).

Es ist zu wünschen, dass sich der Benutzer des vorliegenden Materials auch etwas näher mit Problemen der Lautbildung usw. befasst. In diesem Zusammenhang sei auf BÜNTING (1992), FÜHRING/LETTMAYER (1966), HEUPEL (1973) und KOSSOW (1973) hingewiesen.

Es kann bei allen Programmen etwa folgendermaßen verfahren werden:

Der Lehrer/Pädagoge spricht das kritische Wort jeweils deutlich vor. Zwischen der Darbietung einzelner Wörter sollte eine Pause von ca. 4 bis 5 Sekunden liegen, die bei zunehmender Beherrschung der Übungen verkürzt werden darf. Der Lehrer kann die Wörter in „schwierigen“ Fällen ruhig wiederholt vorsprechen.

Die Kinder (z.B. 4 bis 6 Schüler einer Lesegruppe) sprechen das kritische Wort zunächst einzeln nach, wobei auf eine exakte Wiedergabe zu achten ist.

In einem zweiten Durchgang wiederholen die Kinder dann die kritischen Wörter im **Chor** (wobei es in einer Kleingruppe durchaus möglich ist, evtl. artikulatorische Fehlbildungen eines *einzelnen* herauszuhören).

Bei anhaltender, vor allem durch unmittelbares Feedback entstandener Motivation („Ja, ich kann jetzt richtig nachsprechen!“ – „Fein, wie gut du jetzt nachsprichst!“ usw.) kann ein Programm mehrmals wiederholt werden, ohne die Kinder zu ermüden oder zu langweilen.

Zur Belohnung und zur Weckung neuer Lernfreude können auch die Kinder selbst gelegentlich Wörter vorsprechen.

### 4. Ausspracheregeln:

Die Wörter werden lautrein, alle Vokale, wenn nicht anders beabsichtigt, lang ausgesprochen. Es wird jeweils die Silbe mit dem kritischen Phonem betont.

---

1 Vgl. die früheren Ausführungen des Verfassers in INGENKAMP (Hg. 1966). Es sei erwähnt, dass die Übungen seit Jahren in der Praxis erprobt wurden, bevor sie zum Druck gelangten (s. auch NIEMEYER 1973). Sie haben sich ebenfalls – wie die Übungen zur Artikulation und Lautdiskrimination – im Erstleseunterricht als eine unterstützende Maßnahme bewährt.

2 In diesem Zusammenhang sei u.a. auf folgende Werke hingewiesen: BÜNTING (1972), vor allem das Kapitel 2: Phonetik und Phonologie. Sprache als Klang (S. 62-93), FÜHRING/LETTMAYER (1966), KOSSOW (1973) und Studienbegleitbrief IV (Beltz 1974).

### 2.3 Sprachliche Förderfelder

---

[is] / [es], [os] / [us] im zweiten bzw. dritten Komplex von Teil II werden jeweils kurz ausgesprochen.

5. Wegweiser durch die Übungen zum Klanggedächtnis

1. Teil: Die Programme Nr. 1 bis 59

Nr. des Programms	Phonem
	<i>langgesprochene Vokale</i>
1	a:
2	e:
3	i:
4	o:
5	u:
	<i>langgesprochene Umlaute</i>
6	ä:
7	ö:
8	ü:
	<i>Diphthonge</i>
9	au
10	ei
11	eu
	<i>kurzgesprochene Vokale</i>
12	a
13	e
14	i
15	o
16	u
	<i>kurzgesprochene Umlaute</i>
17	ä
18	ö
19	ü
	<i>weiche/harte Konsonanten</i>
20	b
21	d
22	g
23	w
24	p
25	t
26	k
27	f

	<i>ch</i>
28	ach (velar ausgesprochen)
29	ech (palatal ausgesprochen)
30	ich (palatal ausgesprochen)
31	och (velar ausgesprochen)
32	uch (velar ausgesprochen)
	<i>übrige Konsonanten</i>
33	h
34	j
35	l
36	m
37	n
38	qu
39	r
40	s (stimmhaft im Anlaut)
41	s (stimmlos im Auslaut)
42	sch
43	z
	<i>Konsonantenhäufungen</i>
44	bl
45	br
46	dr
47	fl
48	fr
49	gl
50	gn
51	gr
52	kl
53	kn
54	kr
55	st
56	schl
57	schm
58	schn
59	tr

2. Teil: Übungen mit verschiedenen phonematischen Schwierigkeiten

Komplex 1: langgesprochene Vokale; Diphthonge

Komplex 2: ähnliche Laute(e:/ä:: is/es; os/us-kurzgesprochen; ä:/e:/ö:/ü:/i:)

Komplex 3: Konsonanten

Komplex 4: Konsonantenhäufungen

3. Teil: Ähnliche deutsche Wortpaare mit überwiegend im An- und Inlaut wechselnden Phonemen

**6 Die Übungen zum Klanggedächtnis**

**6.1 Die Programme Nr. 1 bis 59**

**Lang gesprochene Vokale**

<b>Nr. 1 – a:</b>
1. schal 2. kat 3. mar 4. lam 5. fak 6. zas 7. nap 8. foschan 9. sukal 10. lomak 11. golar 12. refat 13. rizap 14. zenaf 15. remoschal 16. fotokat 17. finemar 18. sokolam 19. finifak 20. egozas 21. schemonap

<b>Nr. 7 – ö:</b>
1. tö 2. köp 3. rör 4. söt 5. lös 6. föm 7. göz 8. resöl 9. delön 10. teköm 11. resör 12. elöt 13. feköf 14. melöp 15. elatö 16. fetoköp 17. amerör 18. gerosöt 19. famulös 20. meoföm 21. lerogöz

<b>Nr. 2 – e:</b>
1. fet 2. ger 3. sen 4. gem 5. rek 6. pel 7. nes 8. sofen 9. rakel 10. asef 11. ruger 12. fires 13. kipet 14. rosem 15. arofet 16. miniger 17. latisen 18. esogem 19. ererek 20. eugopel 21. holones

<b>Nr. 8 – ü:</b>
1. hü 2. kür 3. lüp 4. tül 5. bün 6. püm 7. rüt 8. hilür 9. fitüs 10. kitüm 11. milüt 12. ridün 13. nigüz 14. gitü 15. rikahü 16. manikür 17. hirolüp 18. ilotül 19. alkibün 20. pigapüm 21. alirüt

**Diphthonge**

<b>Nr. 3 – i:</b>
1. nit 2. gis 3. fir 4. rik 6. schil 7. din 8. ronis 9. sagir 10. dorin 11. schodil 12. tapik 13. molit 14. gafiz 15. feronit 16. adogis 17. parafir 18. schantomis 19. efarik 20. menaschil 21. lokodin

<b>Nr. 9 – au</b>
1. tau 2. kaul 3. naus 4. paut 5. kaup 6. laun 7. naum 8. fekaum 9. hokauf 10. kapaul 11. lanaut 12. kolauf 13. hefaun 14. paraun 15. parotau 16. hopokaul 17. melanauf 18. torapaut 19. lenokauf 20. katalaun 21. filonaum

<b>Nr. 4 - o:</b>
1. fok 2. lot 3. kol 4. ron 5. nom 6. schlo 7. top 8. sefon 9. kalor 10. fakop 11. renor 12. treson 13. getor 14. laschon 15. megafok 16. isalot 17. renikol 18. afaron 19. irenom 20. sepaschlo 21. isotop

<b>Nr. 10 – ei</b>
1. lei 2. meis 3. feit 4. reil 5. beik 6. seip 7. peik 8. hogeim 9. radeil 10. kofeik 11. moseis 12. dareip 13. noreim 14. soneit 15. andolei 16. sokomeis 17. arofeit 18. fantoreil 19. eurabeik 20. menoseip 21. nirapeik

<b>Nr. 5 - u:</b>
1. ful 2. tus 3. lut 4. schur 5. mul 6. nuk 7. kum 8. latur 9. fegul 10. sakun 11. batum 12. paruk 13. nakut 14. ragus 15. teoful 16. iretus 17. osalut 18. semischur 19. oramul 20. neponuk 21. relajum

<b>Nr. 11 – eu</b>
1. teu 2. feul 3. meun 4. deus 5. keut 6. leus 7. scheuk 8. fegeul 9. soteum 10. hareus 11. migeun 12. dateul 13. pakeus 14. kapeuk 15. fangoteu 16. erofeul 17. lanimeun 18. rekadeus 19. santokeut 20. renoleus 21. semoscheuk

**Lang gesprochene Umlaute**

<b>Nr. 6 – ä:</b>
1. mä 2. fän 3. lär 4. bäl 5. schäk 6. gät 7. häm 8. lemäs 9. konät 10. saschöp 11. moläz 12. sunäh 13. ripäl 14. hosär 15. alkomä 16. rantafän 17. gibolär 18. hundabäl 19. moraschäk 20. ilogät 21. ankohäm

**Kurz gesprochene Vokale**

<b>Nr. 12 – a</b>
1. tak 2. mal 3. rap 4. kap 5. nar 6. san 7. bam 8. lenap 9. romak 10. toral 11. foran 12. segam 13. lidat 14. tikar 15. ferotak 16. tiremal 17. bigorap 18. semokap 19. filtinar 20. girosan 21. elobam

2.3.5 Lesen

2.3.5.0 Orientierungsgrundlage

Lesen ist *Wahrnehmen von (Schrift-)Zeichen*, Graphemen oder Buchstaben und deren Deutung. Natürlich machen Buchstaben erst einen Sinn, wenn sie mit mehreren zusammen, etwa in einem Wort oder Satz/Text auftreten. Es können aber auch Symbole, „Sinnbilder“, gelesen und gedeutet werden.

Weiterhin ist Lesen die *auditiv-sprechmotorische Durchgliederung* von Wörtern und Sätzen/Texten.

Am *Vorlesen* (lauten Lesen) sind das *laute Sprechen* und beim *stillen Lesen* die „*innere Sprache*“ beteiligt.

Mit **Durchgliederung** ist der *Vollzug von Analyse und Synthese* gemeint. Analyse und Synthese schließen sich nicht aus und geschehen fast gleichzeitig. Zum Lesen gehört das *sinnverstehende Lesen*, eine Art von *Dekodierung*.

2.3.5.1 Didaktische Hinweise

Jeder Buchstabe hat „seine“ *Gestalt*. Die muss sich das Kind jeweils „*merken*“ oder „*einprägen*“. Jeder Buchstabe hat „seinen“ Laut, „*klingt*“. Auch das muss das Kind (erst einmal) *wissen*. Weiterhin muss es lernen, dass die Selbstlaute (Vokale) unterschiedlich ausgesprochen werden, z.B. das <a> in „*baden*“ wird lang ausgesprochen (/a:/), hingegen in „*Ball*“ kurz (/a/).

2.3.5.2 Methodische Vorschläge

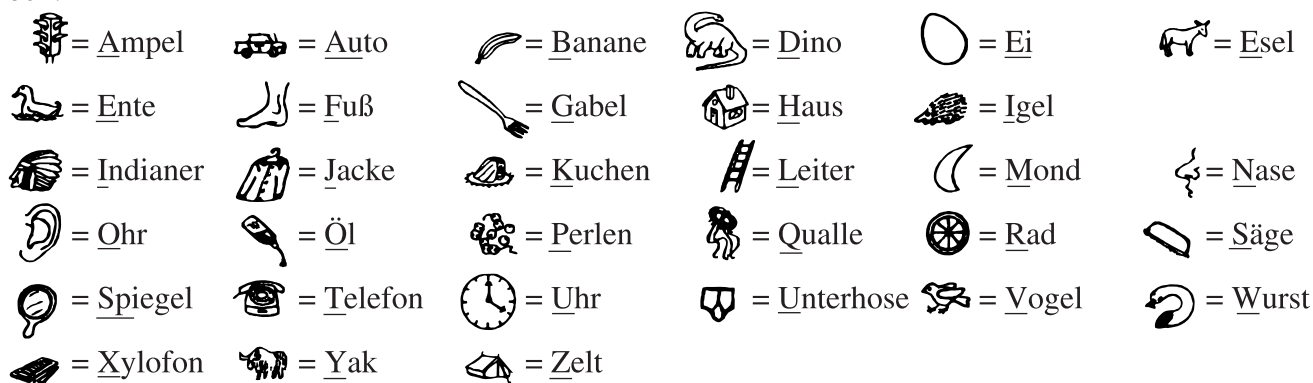
Das **Buchstabenausmal-Blatt** dient zur „visuellen“ Festigung der Buchstaben. Die Anweisungen auf dem Blatt werden die Kinder wohl nicht ohne weiteres lesen können. Da sollte ihnen der/die Betreuerin helfen. Die Ergebnisse sollten unbedingt *kontrolliert*, „Fehler“ **umgehend** berichtigt werden.

Das **Buchstabensuch-Blatt 1** enthält Kleinbuchstaben, das **Buchstabensuch-Blatt 2** Großbuchstaben („*Blockschrift*“). Diese Übungen fordern und *fördern auch die Konzentrationsleistung* und das *Arbeits-tempo*. Die Blätter können bei *Einzel- oder Still- und Gruppenarbeit* verwendet werden.

Mit Hilfe der 30 **Arbeitsblätter Wir** „*verändern*“ Wörter durch *Austausch von Buchstaben* sollen die Kinder sicher(er) in der *Beherrschung von Buchstaben* werden. Sie müssen diese innerhalb von Wörtern identifizieren, aber auch *schreibmotorisch* „*richtig*“ (beim Abschreiben) wiedergeben können. Die Wörter können sowohl gelesen als auch *abgeschrieben* werden. Durch einen senkrechten Knick können die *Wortspalten jeweils verdeckt* werden. (An diesen Arbeitsblättern ist übrigens zu zeigen, dass Phoneme kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten der Sprache sind.)

Solche Übungen sind bei Kindern mit LRS auch noch in 3. und 4. *Primarklassen* und in der Orientierungsstufe erforderlich.

Das **Lautier-Blatt** ist für Kinder geeignet, die immer noch Schwierigkeiten auf der „*Lautebene*“ haben.



### 2.3.6 Schreiben

#### 2.3.6.0 Orientierungsgrundlage

Schreiben ist ein „Sich-bewegen“ auf Papier, Karton, jedenfalls auf einer festen Unterlage. Das Ergebnis liegt als Wort/Satz/Text vor in Form von (*Hand-*)*Schrift*. Jede Handschrift hat eine „persönliche Note“ und ist *Ausdruck der Persönlichkeit* eines Schreibers oder einer Schreiberin.

Schreiben soll feinmotorisch und vom Schreibablauf her gesehen „richtig“, d.h. auch ökonomisch sein. Umwege sollen beim Schreiben vermieden werden.

Die Schrift soll *flüssig* und gut *lesbar* sein. Es gibt Schriften, die auf „Störungen“ des Schreibers schließen bzw. diese vermuten lassen. In schweren Fällen wird sogar von einem „Zerfall“ der *Schriftgestalt* gesprochen.

Schriften von Kindern mit LRS wirken oft „verwaschen“ und deuten auf *feinmotorische* Schwierigkeiten hin. Hinter solchen „auffälligen“ Schriftbildern verbergen sich verschiedentlich *Linkshänderschriften*.

Schreiben kann unterteilt werden in Spontanschreiben, Abschreiben, „Schönschreiben“, Rechtschreiben und Diktatschreiben.

*Spontanschreiben* geschieht (meist) freiwillig und dann, wenn jemandem „plötzlich etwas einfällt“.

*Abschreiben* erfolgt immer nach einer Vorlage, die aus einem Wort oder Text bestehen kann.

„*Schönschreiben*“ ist eine Art von Schreiben, die früher eine größere Rolle spielte als heute. Es sollte in unseren (Grund-)Schulen mehr „schöngeschrieben“ werden, weil „richtiges“ und „schönes“ (Ab-)Schreiben das Rechtschreiben begünstigen kann. Bei Kindern mit LRS kann beobachtet werden, dass eine „schlechte“ Schrift zu mehr *Rechtschreibfehlern* führt!

*Rechtschreiben* („Rechtschreibung“) wird in seiner (ihrer) Bedeutung häufig überschätzt. Rechtschreibfähigkeit wird nicht selten als Indikator für „Intelligenz“ gehalten. Dabei kann bis zu einer gewissen Sicherheit *jede(r)* rechtschreiben. – Rechtschreiben unterliegt immer einer Norm – und diese ist teilweise willkürlich gesetzt. Daher sind Rechtschreibregeln oft nicht einsichtig.

Das *Diktatschreiben* erfreut sich auch heute noch in vielen Schulen großer Beliebtheit. Ergebnisse von Diktaten bestimmen – mal mehr, mal weniger – die Schulnote im Fach „Deutsch“. Für sehr viele Kinder mit LRS sind „Diktate“ eine „Strafe“, ja geradezu eine Qual. – Muss das so sein?

Schreiben ist *Enkodieren*: Ein „Sinn“ wird in Form von Schrift festgehalten.

Zum Schreiben (in seinen verschiedenen Arten) gehört stets die *graphematische Bewusstheit*.

#### 2.3.6.1 Didaktische Hinweise

Aus den obigen Ausführungen folgt – zusammenfassend –, dass das Kind *lernen* muss, einen bestimmten (und sicherlich auch *begrenzten*) Wortschatz *feinmotorisch*, ***schreibmotorisch*** und *rechtschriftlich* zu beherrschen. Und hier sollen ihm die Bremer Hilfen nützlich sein.

#### 2.3.6.2 Methodische Vorschläge

Im Folgenden sollen nun für die einzelnen unter 2.3.6.0 skizzierten *Felder* die entsprechenden Materialien vorgestellt und deren *Einsatzmöglichkeiten* besprochen werden.

#### ***Spontanschreiben***

Für das Spontanschreiben gibt es verständlicherweise (s.o.) keine speziellen Arbeitsbögen. Allerdings sollte den Kindern möglichst oft Gelegenheit zum Spontanschreiben gegeben werden. Durch häufiges

### 2.3.7 Motorik

#### 2.3.7.0 Orientierungsgrundlage

Motorik ist *Bewegung des Körpers*. Die einzelnen Teile des Körpers, z.B. Kopf, Arme, Beine, Hände und Füße bewegen sich jeweils für sich allein. In unserem Zusammenhang kommt es im Wesentlichen auf die *Bewegung der Hände* an, weil es um *Schreiben* geht. Man spricht auch von *Handmotorik*. Die „geschickte“ Hand ist meist auch *feinmotorisch* geschickt.

Aber auch die *Augenbewegungen* spielen eine wichtige Rolle, nicht nur bei der *Wahrnehmung*, sondern auch im Zusammenspiel – bei der *Koordination* – von Auge und Hand. Es ist bekannt, dass z.B. *Sakkaden* – das sind ruckartige Bewegungen des Auges – beim Lesen von Texten und/oder Bildern Probleme machen können.

(So genannte „Fingerleser“, Kinder, die den Finger als „Lesehilfe“ benutzen, haben möglicherweise Schwierigkeiten, beim Lesen die Zeile einzuhalten. Tatsächlich sind „Fingerleser“, vor allem, wenn es sich um ältere Personen handelt, „leseverunsichert“.)

Motorik unterliegt normalerweise der *Kontrolle*. Diese scheint bei manchen Kindern mit LRS weniger ausgeprägt. Dabei sind es gerade die feinmotorischen Bewegungsabläufe, welche leicht „außer Kontrolle“ geraten können, z.B. beim *Schreiben und Spuren*.

#### 2.3.7.1 Didaktische Hinweise

Aus dem oben – mehr skizzierten – Sachverhalt ist zu folgern, dass es bei Kindern mit LRS vorrangig um *Leseübungen* gehen muss, bei denen es auch auf optimale Augenbewegungen ankommt. In diesem Abschnitt sollen jedoch *Übungen* angeboten werden, welche die *feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* fördern. Weiterhin sind es *Übungen zur kontrollierten auditiven und visuellen Wahrnehmung* (auch im Sinne von *Sensumotorik*: vgl. dazu „*Musikmalen*“).

#### 2.3.7.2 Methodische Vorschläge

In früheren Publikationen des Verfassers, besonders in „Lese-Rechtschreibschwäche“ (1978), „Fördernder Leseunterricht“ (1981) und „Musikmalen in Schule und Haus“ (1990), wurden zum Feld der Motorik verschiedene Übungen vorgeschlagen, die hier nur noch einmal erwähnt werden sollen:

##### Nachklopfen

Dem Kinde werden durch Klopfen z.B. mit einem Bleistift bestimmte *Rhythmen* vorgegeben. Es wird mit einfachen kurzen Rhythmen begonnen. Das Kind muss sich auf das Gehörte *konzentrieren* und dies „in Bewegung“ – das Nachklopfen – „umsetzen“, eine für viele (meist jüngere) Kinder mit LRS schwere Aufgabe!

##### Das Perlenaufziehen

Das Kind hat die Aufgabe, Perlen auf eine Schnur zu ziehen. Es können beliebig viele sein. Man beginnt allerdings mit etwa 15. Die *Zeit* kann gestoppt werden: „Versuche, das nächste Mal *schneller* zu werden!“

##### Einen Turm aus Holzstäbchen bauen

Mit z.B. 40 etwa 5 cm langen Holzstäbchen soll das Kind einen „Turm“ bauen. Es darf dabei mit *beiden* Händen arbeiten. Jeweils 2 Stäbchen liegen in einer Schicht.

Dies ist eine nicht leichte Koordinierungsaufgabe, weil „Auge und Hand“ aufeinander abgestimmt werden müssen. Eine solche Übung lässt zugleich die *Anstrengungsbereitschaft* (den Willen) und *Ausdauer* des Kindes erkennen.

### 2.3.8 *Konzentration und Ausdauer*

#### 2.3.8.0 Orientierungsgrundlage

In der Literatur werden Kinder mit LRS häufig als „unkonzentriert“ und „weniger ausdauernd“ beschrieben. Diese Merkmale hatten auch die Untersuchungen des Verfassers erbracht (vgl. 1974 und 1999).

*Konzentration* kann man als eine Form von *Aufmerksamkeit* bezeichnen, die auf die Erfassung von Sinneseindrücken *ausgerichtet* ist, die z.B. durch „Gehörtes“ oder „Gesehenes“ ausgelöst werden. Wer richtig lesen/schreiben will, muss sich auf Text und Schrift einstellen – *konzentrieren*.

*Ausdauer* ist gleichbedeutend mit Beharrungsvermögen. Und dies hängt wiederum vom Willen einer Person ab und ob sie motiviert ist, etwas Bestimmtes zu tun.- Schließlich hängt Ausdauer mit *Geduld* zusammen.

#### 2.3.8.1 Didaktische Hinweise

Dem Kind mit LRS sind Bedingungen zu schaffen, die Konzentration, Aufmerksamkeit und Beharrungsvermögen bzw. Geduld fördern.

#### 2.3.8.2 Methodische Vorschläge

Die genannten Ziele sind am besten in einer entspannten Lernatmosphäre zu erreichen. Wenn Personen entspannt sind, lernen sie am besten, fällt ihnen das Lernen leichter.

Einige Konzentrations-Übungen wurden bereits erwähnt. Viele oben skizzierte Übungen begünstigen „Konzentration“ *auf* und „Aufmerksamkeit“ *für* eine bestimmte „Sache“, die z.B. (Zu-)Hören, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben und Bewegung sein kann.

Im Folgenden sollen *zwei* Wege aufgezeigt werden, die zu besserer Konzentration und mehr Ausdauer führen können:

#### *Das Schneller-werden-Blatt*

Beim *Schneller-werden-Blatt* wird wie beim „Zeit-Punktieren“ verfahren (s. 1.2.2). Es hat allerdings *Übungscharakter* und dient nicht der Feststellung von Leistungen.

Mit Hilfe des „Schneller-werden-Blattes“ soll u.a. die *Konzentration auf das Punktieren* als geforderte (fein-)motorische Leistung verbessert werden. Das schließt die Förderung des *Arbeitstempos* ein. Die (relativ umfangreichen) *Arbeitsanweisungen* des Übungsblattes können ggf. von der Betreuerin und dem Betreuer des Kindes erläutert werden.

#### *Das Atem-Blatt*

Das „Atem-Blatt“ ist eine *Anleitung zum besseren Atmen*. Da alle Schritte methodisch aufgeführt sind, erübrigen sich hier die „Methodischen Vorschläge“.

#### 2.3.8.3 Musikmalen: Spuren und Atmen nach Musik

Das *Musikmalen* nimmt im Rahmen der Bremer Hilfen eine besondere Stellung ein. *Es ist Spuren und Atmen nach Musik*.

Wer sich näher über Musikmalen informieren und es selbst mit Kindern praktizieren möchte, sei auf das gleichnamige Buch hingewiesen (Niemeyer 1990).

*Musikmalen ist ein bewährter Weg zu Entspannung und Konzentration bei Kindern mit LRS (und anderen Personen).*

### 2.3.9 *Wahrnehmung*

#### 2.3.9.0 Orientierungsgrundlage

Alles, was den Kindern an Arbeitsmaterialien zur Verfügung steht, muss wahrgenommen werden. Ohne Wahrnehmung geschieht eigentlich nichts! Unsere Sinnesorgane, z.B. Augen und Ohren, nehmen Eindrücke/Informationen/Sachverhalte auf, die wir nach „Verarbeitung“ in unserem Gehirn (subjektiv) für „wahr“ halten und als „wahr“ (wirklich vorhanden) annehmen.

Beim Wahrnehmen müssen „Figuren“ von einem „Grund“ abgehoben, „Formen“ und „Farben“ erkannt und unterschieden werden usw.

#### 2.3.9.1 Didaktische Hinweise

Die Sinne müssen also „geschärft“ werden für „Wahrnehmung“. Das soll an den folgenden Übungen demonstriert werden.

#### 2.3.9.2 Methodische Vorschläge

##### Das Kastenwörter-Blatt

Es geht um *Wortgestalten*. Jedes Wort hat seine Gestalt. Solche „Gestalten“ können, wenn sie richtig „gespeichert“ sind, aus dem *Gedächtnis* abgerufen werden. Tatsächlich haben Wörter, die man sich „im Kopf vorstellt“, so etwas wie eine „äußere“ Gestalt/Figur, die wiederum einen bestimmten „Umriss“ hat.

Die („innere“) „Vorstellungskraft“ soll mit Hilfe des „Kastenwörter-Blattes“ gefördert werden. Solche Übungen erfordern ein hohes Ausmaß an Konzentration und Ausdauer.

##### Das halbe Wörter-Blatt

Bei dieser Übung sollen die Kinder herausfinden, wie die „halben“ oder „abgedeckten“ Wörter heißen. Sie müssen sich also eine (innere) Vorstellung vom jeweiligen Wort verschaffen.

Es genügt, wenn zunächst nur ein paar Wörter gefunden werden. „Das halbe Wörter-Blatt“ kann in Teilen und zu unterschiedlichen Zeiten bearbeitet werden.

Bei der Bearbeitung des *Textes*, der eine „Arbeitsanweisung“ ist, sollte der Betreuer/die Betreuerin den Kindern helfen.

##### Das Spiegelwörter-Blatt

Hier müssen sich die Kinder *vorstellen*, wie die „umgedrehten“ oder gespiegelten Wörter „richtig“ aussehen. Dieses Arbeitsblatt fordert und fördert die Vorstellungskraft der Kinder.

##### Die Bremer Mosaikvorlagen

Sie sollen dazu dienen, Unsicherheiten bei der räumlichen und farblichen Erfassung von Figuren abzubauen bzw. zu mildern. Die Unterscheidung der Figurenposition rechts/links, oben/unten, „gedreht“ usw. soll jeweils geübt werden. Der (für Lesen und Schreiben erforderliche) *Richtungsablauf* von links nach rechts wird mit geschult.

Die Mosaikvorlagen können *prophylaktisch*, aber auch gezielt nach dem Einsatz der **Bremer Mosaikprobe** (s. unter 1.3) als „Wahrnehmungsübungen“ dienen.

Mit Hilfe dieser Vorlagen sollen Kinder zur *genauen Form- und Farbwahrnehmung* angehalten werden. Dabei *sagen* sie, welche Formen (Dreiecke, Rhomben und Quadrate) und Farben (rot,