

*Carola Reuter-Liehr*

# Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung

*Band 1*

**LESEPROBE**

Von der lautorientierten, phonemischen  
zur orthographisch/morphemischen Strategie –  
ein Umdenkungssystem

4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage



*Carola Reuter-Liehr*

# Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung

Band 1

Von der lautorientiert/phonemischen  
zur orthographisch/morphemischen Strategie –  
ein Behandlungssystem

Mit 130 Abbildungen, 38 Tabellen und 8 Graphiken



© Bochum 2001-2020

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek**

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de>.

**Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.dnb.de>.

4., überarbeitet und erweiterte Auflage 2020

ISBN 978-3-89911-265-8 Kt

ISBN 978-3-89911-280-1 Gb

Informationen zu den Bänden 2/1, 2/2, 3, 4 und 5 dieses Werkes, zu Band 1 und 2 des sich anschließenden Regelaufbaus sowie zu weiteren Titeln zur Lese-Rechtschreibförderung finden Sie im Internet unter



[http://www.winklerverlag.com/lrs\\_de](http://www.winklerverlag.com/lrs_de)

© by Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum 2001-2020

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die des Nachdrucks, der Funksendung, der Wiedergabe auf photomechanischem Wege oder der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten.

Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorwort zur 1. Auflage</b> .....  | 13 |
| <b>I. Einleitung</b> .....   | 15 |
| <b>II. Prolog</b> .....  | 19 |
| Überlegungen zum aktuellen Stand der Dinge in Schule und Gesellschaft ...  | 19 |
| Literatur .....  | 21 |
| <b>III. Lese-Rechtschreibstörung – Stand der Forschung</b> .....   | 23 |
| 1. Überlegungen zu Ursachen, neurobiologische Determinanten .....  | 25 |
| Genetische Disposition .....   | 25 |
| Störungen in der Sprachentwicklung .....   | 25 |
| Störungen in der zentralen auditiven Sprachwahrnehmung .....   | 26 |
| Störungen in der zentralen visuellen Wahrnehmung von schriftsprachlichen<br>Informationen .....                    | 26 |
| Störungen des Lernens und der Speicherung schriftsprachlichen Materials ..   | 27 |
| Mangelnde Präzision und verlangsamte Automatisierung bei der Aneignung<br>von Schriftsprache .....                 | 27 |
| Weitere Schlussfolgerungen für die Behandlung .....  | 27 |
| 2. Kompensation von Lese-Rechtschreibstörung als Prozess .....   | 28 |
| Prävention durch Training der phonologischen Bewusstheit im<br>Vorschulbereich .....                               | 28 |
| Vorrang schriftsprachorientierter Interventionen in der Förderung .....  | 31 |
| 3. Literatur .....   | 31 |
| <b>IV. Das sprachsystematische Konzept und seine integrierten Methoden zur<br/>Strategievermittlung</b> .....      | 35 |
| 1. Entwicklung des Konzepts, theoretische Hintergründe .....   | 39 |
| 2. Konsequente Verknüpfung vier elementarer Bestandteile eines in sich geschlosse-<br>nen Behandlungssystems ..... | 42 |
| 3. Vier Grundprinzipien des Konzepts .....   | 45 |
| 4. Sprachsystematischer Aufbau analog zum normalen Schriftspracherwerb .....                                       | 47 |
| 5. Aufbau der lautgetreuen Lese-Rechtschreibfähigkeit (lautorientiert/<br>phonemische Strategie) .....             | 50 |
| 5.1 Konzeptbezogene Definition von Lauttreue .....   | 50 |
| 5.1.1 Einteilung in lautgetreue/mitsprechbare und nicht-lautgetreue/<br>nicht-mitsprechbare Schreibweisen .....    | 52 |
| 5.2 Sprachsystematischer Aufbau der Phonemstufen 1-6 .....   | 55 |
| 5.2.1 Der Phonemstufenaufbau mit Erklärungen sowie Wort- und<br>Textbeispielen .....                               | 56 |
| I. Elementartraining – ohne Konsonantenhäufung innerhalb einer<br>Silbe .....                                      | 56 |
| II. Aufbautraining – mit Konsonantenhäufungen innerhalb einer Silbe ..   | 58 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | III. Erweitertes Aufbaustraining – erfordert eine sichere Silbengliederung . . . . .   | 61  |
| 5.3   | Sprachsystematischer Aufbau des Elementartrainings . . . . .   | 64  |
| 5.3.1 | Phonemstufe 1 in 10 Lernschritten . . . . .  | 64  |
|       | Teil I: Offene Silben (Lernschritte 1-3) . . . . .   | 67  |
|       | Teil II: Offene und geschlossene Silben (Lernschritte 4-8) . . . . .   | 71  |
|       | Teil III: Offene und geschlossene Silben mit Doppelkonsonanz als<br>Silbengelenk (Lernschritte 9-10) . . . . .   | 75  |
| 5.3.2 | Phonemstufe 2 – schrittweises Hinzufügen von Phonem/Graphem-<br>korrespondenzen . . . . .  | 79  |
|       | Teil I: Schwierige Dauerkonsonanten . . . . .  | 80  |
|       | Teil II: Weiche Stoppkonsonanten . . . . .   | 83  |
|       | Teil III: Harte Stoppkonsonanten . . . . .   | 86  |
| 5.4   | Einsatz von Lautgebärden im Elementartraining . . . . .  | 89  |
| 5.4.1 | Bedeutung der Lautgebärden für den Sprech-, Lese- und Schreibvorgang . . . . .   | 90  |
| 5.4.2 | Auswahlkriterien der Lautgebärden . . . . .  | 93  |
| 5.4.3 | Lautgebärden der Phonemstufe 1 . . . . .   | 94  |
| 5.4.4 | Lautgebärden der Phonemstufe 2 . . . . .   | 99  |
| 5.5   | Das <b>Rhythmische Syllabieren</b> zum Aufbau der Mitsprechstrategie . . . . .   | 103 |
| 5.5.1 | Rhythmisch-silbierendes Schwingen und Schreiten . . . . .  | 106 |
| 5.5.2 | Synchrones Sprechschreiben . . . . .   | 109 |
| 5.5.3 | Silbenbögenlesen . . . . .   | 112 |
| 5.6   | Pilotsprache – genau gesteuerte Artikulation im Silbenrhythmus . . . . .   | 117 |
| 5.6.1 | Erweiterung der Mitsprechstrategie . . . . .   | 118 |
| 5.6.2 | Sprech- und Leseerfahrung als Voraussetzung zum Erkennen pilotsprachlicher<br>„Gefahrenstellen“ . . . . .  | 119 |
| 5.7   | Konsequenter Strategieaufbau beim <b>Rhythmischen Syllabieren</b> . . . . .  | 122 |
| 5.7.1 | Konsequenter Einsatz der Mitsprechstrategie . . . . .  | 122 |
| 5.7.2 | Strategietraining am Text statt Schreiben eines Diktates . . . . .   | 125 |
| 5.7.3 | Silbenbögen als optische Marker des <i>Rhythmischen Syllabierens</i> . . . . .   | 129 |
| 5.7.4 | Konsequentes Verbinden von Sprachsystematik, lautanalytisch ausgewähltem<br>Material und <i>Rhythmischem Syllabieren</i> . . . . .                                   | 130 |
| 5.8   | Das integrierte Lesetraining – Lautgebärdeneinsatz, <i>Rhythmisches Syllabieren</i> ,<br>Vokaltraining, Clustertraining, <i>flüssiges Lautlesetraining</i> . . . . . | 132 |
| 5.8.1 | Lautgebärdeneinsatz zur Sicherung der Graphem/Phonemkorrespondenz<br>und zur Synthesebildung . . . . .   | 133 |
| 5.8.2 | <i>Rhythmisches Syllabieren</i> zur Festigung der Graphem/Phonemkorrespondenz<br>und zum Erkennen der Silbengrenzen . . . . .  | 133 |
| 5.8.3 | Vokaltraining zur Unterscheidung offene/geschlossene Silbe im<br>Elementartraining . . . . .   | 135 |
| 5.8.4 | Clustertraining zu Beginn der Silbe im Aufbaustraining . . . . .   | 136 |
| 5.8.5 | Hilfreiches Textlayout zur Leseunterstützung . . . . .   | 137 |
| 5.8.6 | Lautlesetraining im Übungsbereich zur Steigerung der Leseflüssigkeit und<br>Lesesicherheit . . . . .   | 137 |
| 5.8.7 | Praxishinweise zum <i>flüssigen Lautlesetraining</i> . . . . .   | 139 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 6.        | Regelaufbau auf der Basis lautgetreuer Lese-Rechtschreibfähigkeit (orthographisch/morphemische Strategie) .....                                  | 140 |
| 6.1       | Voraussetzungen für das Regeltraining .....  | 140 |
| 6.2       | Aufbau eines Signalempfindens für regelhafte Abweichungen von der Lauttreue .....  | 141 |
| 6.3       | Schrittweiser Übergang von der lautorientiert/phonemischen zur orthographisch/morphemischen Strategie .....                                      | 143 |
| 6.3.1     | Start mit den Anfangsmorphemen (Regelteil 1) .....   | 144 |
| 6.3.2     | Endmorpheme von Nomen (Regelteil 2) .....  | 148 |
| 6.3.3     | Einschub: Vertiefung der Großschreibregeln zum Erkennen abstrakter Nomen (Regelteil 2) .....   | 149 |
| 6.3.4     | Endmorpheme von Adjektiven (Regelteil 3) .....   | 152 |
| 6.4       | Vier übergeordnete Ableitungsstrategien .....  | 153 |
| 6.4.1     | Einführen der Ableitungsstrategien am Beispiel der Doppelkonsonanz (Regelteil 4) .....   | 154 |
| 6.4.2     | Training der Ableitungsstrategien mit Auslautverhärtungen, ableitbarem „h“ und s-Lauten (Regelteil 5) .....                                      | 156 |
| 6.4.3     | Training zum Erkennen von Fremdwortendungen mit „i“ und Einsatz der Ableitungsstrategien bei „ie“ und „ä/äu“ im Hauptmorphem (Regelteil 6) ..... | 157 |
| 6.4.4     | Zum Umgang mit den Regelteilen 1-6 .....   | 159 |
| 7.        | Umgang mit Speicherwörtern auf der Basis der Morphemsegmentierung .....  | 162 |
| 8.        | Literatur .....  | 169 |
| <b>V.</b> | <b>Qualitative Fehleranalysen: Grundlage für Diagnose und Therapie</b> .....   | 175 |
| 1.        | Rechtschreibfehleranalyse .....  | 177 |
| 2.        | Aufbau der Rechtschreibfehleranalyse .....   | 178 |
| 2.1       | Phonemfehler/Phonemstufenfehler .....  | 179 |
| 2.1.1     | Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Phonemstufenfehler mit Hinweisen für eine gezielte Förderplanung .....                               | 182 |
| 2.1.1.1   | Fehler bei der Phonem/Graphem-Zuordnung .....  | 183 |
| 2.1.1.2   | Fehler in der Wortdurchgliederung .....  | 186 |
| 2.1.1.3   | Fehler bei den Lautfolgen Qu/qu und st/sp .....  | 188 |
| 2.1.1.4   | Fehler bei der Großschreibung (1) konkreter Nomen .....  | 189 |
| 2.1.1.5   | Fehler bei der mehrheitlichen Verschriftung mit <i>ie</i> am Ende der Silbe ..   | 189 |
| 2.1.1.6   | Fehler bei <i>ß</i> zu Beginn der Silbe .....  | 190 |
| 2.1.1.7   | Fehlende Oberzeichen (OZ) .....  | 190 |
| 2.2       | Regelfehler .....  | 191 |
| 2.2.1     | Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Regelfehler .....  | 191 |
| 2.2.1.1   | Fehler bei den Anfangsmorphemen:<br>ab / miss / weg / wider / ver / vor / vorder .....   | 191 |
| 2.2.1.2   | Fehler bei der Großschreibung –<br>(2) Endmorpheme, (3) abstrakte Nomen .....  | 192 |
| 2.2.1.3   | Fehler bei der i-Schreibung von Endmorphemen: ig / in(e) / ik / iv .....   | 193 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| 2.2.1.4    | Fehler bei der Ableitung: Doppelter Konsonant / Auslautverhärtungen /<br>ß/ss/h / ie/i / ä/e – äu/eu              | 193 |
| 2.2.1.5    | Grammatikfehler   | 195 |
| 2.3        | Speicherfehler  | 195 |
| 2.3.1      | Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Speicherfehler  | 195 |
| 2.3.1.1    | Dehnung des Vokals: Dehnungs-h und doppelter Vokal  | 195 |
| 2.3.1.2    | Verschriftungen mit v   | 196 |
| 2.3.1.3    | Sonstiges und Ausnahmen   | 196 |
| 2.4        | Restfehler  | 196 |
| 2.4.1      | Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Restfehler  | 197 |
| 2.5        | Hinweise zur Auszählung der Fehlentscheidungen / Mehrfachfehlerquotient   | 197 |
| 2.6        | Diktat-/Aufsatz-Fehleranalyse   | 198 |
| 3.         | Praxis der Rechtschreibfehleranalyse  | 199 |
| 3.1        | Lernstandbestimmung   | 200 |
| 3.2        | Erfolgskontrolle und Visualisierung der Erfolge   | 205 |
| 3.3        | Erkennen der Rechtschreibstrategien   | 205 |
| 3.4        | Hinweise zum Ausfüllen des Rechtschreibfehleranalysebogens  | 209 |
| 4.         | Auswertungsschlüssel für die qualitative Analyse von Rechtschreibfehlern – Kon-<br>zeptfehleranalyse –            | 221 |
| 4.1        | Phonemstufenfehler (Verstöße gegen die Lauttreue/Mitsprechbarkeit –<br>entsprechend den Phonemstufen 1–6)         | 221 |
| 4.2        | Regelfehler (Verstöße gegen regelhafte Abweichungen von der Lauttreue in der<br>Reihenfolge der Sprachsystematik) | 226 |
| 4.3        | Speicherfehler (Verstöße gegen Abweichungen vom Regelhaften)  | 231 |
| 4.4        | Restfehler (Verstöße gegen spezielle Rechtschreibregeln mit höherem<br>Schwierigkeitsgrad)                        | 233 |
| 5.         | Lesefehleranalyse   | 235 |
| 5.1        | Auswahl und Einsatz eines Lesetests   | 235 |
| 5.2        | Analyse der einzelnen Verlesungen   | 237 |
| 5.2.1      | Auswertungshinweise   | 238 |
| 5.2.2      | Lesefehleranalysebogen  | 239 |
| 5.3        | Falldarstellungen   | 241 |
| 5.4        | Hinweise für die Therapie/Förderplanung   | 245 |
| 6.         | Literatur   | 247 |
| <b>VI.</b> | <b>Konzeptbezogene Diagnose und Erfolgskontrolle</b>  |     |
|            | <b>der Phonemstufen 1 und 2</b>   | 251 |
| 1.         | Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 1 (LBT 1)   | 254 |
| 1.1        | Anwendungsmöglichkeiten   | 254 |
| 1.2        | Phonem/Graphemverbindungen und ihre Häufigkeit in den ausgewählten<br>Bildern                                     | 254 |
| 1.3        | Testanweisungen   | 255 |
| 1.4        | Beobachtungskriterien   | 256 |
| 1.5        | Testbogen LBT 1   | 256 |

|             |  |            |
|-------------|--|------------|
| 1.6         | Auswertung des LBT 1   | 259        |
| 2.          | Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 2 (LBT 2)  | 261        |
| 2.1         | Anwendungsmöglichkeiten  | 261        |
| 2.2         | Phonem/Graphemverbindungen und ihre Häufigkeit in den ausgewählten Bildern                                   | 262        |
| 2.3         | Testbogen LBT 2  | 263        |
| 2.4         | Auswertung des LBT 2   | 265        |
| 3.          | Fallbeispiele  | 267        |
| 3.1         | LBT 1 – Hilfe zum Erfassen des Entwicklungsstandes in der Ausgangssituation                                  | 267        |
| 3.2         | LBT 1 – Ausgangssituation und erste Erfolgskontrolle   | 269        |
| 3.3         | LBT 1 und LBT 2 – Dokumentation des Therapieverlaufs   | 273        |
| 4.          | Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 1 (LLT 1)  | 276        |
| 4.1         | Anwendungsmöglichkeiten  | 276        |
| 4.2         | Auswahl der Testwörter   | 277        |
| 4.3         | Testanweisungen  | 277        |
| 4.4         | Auswertungsbogen LLT 1   | 278        |
| 4.5         | Auswertung des LLT 1   | 278        |
| 4.6         | Lesefehleranalyse  | 281        |
| 4.7         | Therapierelevante Überlegungen   | 282        |
| 4.8         | LLT 1 – Ausgangssituation und Erfolgskontrolle (Fallbeispiele)   | 284        |
| 5.          | Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 2 (LLT 2)  | 290        |
| 5.1         | Anwendungsmöglichkeiten  | 290        |
| 5.2         | Auswahl der Testwörter   | 290        |
| 5.3         | Auswertungsbogen LLT 2   | 291        |
| 5.4         | Testanweisungen und Testauswertung   | 291        |
| 5.5         | Lesefehleranalyse  | 294        |
| 6.          | Literatur  | 294        |
| <b>VII.</b> | <b>Praxis der Einzel- und Gruppenförderung</b>   | <b>297</b> |
| 1.          | Zur Auswahl des Fördermaterials – Finden der Nullfehlergrenze, dem Startpunkt des Lese-Rechtschreibtrainings | 299        |
| 1.1         | Leseentwicklung als Ausgangspunkt  | 299        |
| 1.2         | Rechtschreibentwicklung als Ausgangspunkt  | 300        |
| 2.          | Gestaltung der Rahmenbedingungen bei Fördergruppen   | 301        |
| 2.1         | Gruppeneinteilung / Auswahl der Förderkinder   | 301        |
| 2.2         | Gruppengröße   | 302        |
| 2.3         | Zeitaufwand  | 302        |
| 2.4         | Zeitangaben  | 303        |
| 2.5         | Pausen   | 304        |
| 2.6         | Raumgestaltung / Raumatmosphäre  | 304        |
| 3.          | Sechs Prinzipien für die Einzel- und Gruppenförderung  | 304        |
| 3.1         | Prinzip: Jedes Kind bei jeder Übung  | 305        |



|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| 3.2          | Prinzip: Insel im Schulalltag  | 305        |
| 3.3          | Prinzip: Erfolge verschaffen   | 305        |
| 3.4          | Prinzip: Lob   | 306        |
| 3.5          | Prinzip: Zugewandte Konsequenz   | 306        |
| 3.6          | Prinzip: Eigenverantwortung anbahnen   | 307        |
| 4.           | Phasen im Stundenablauf/Strategietraining für zu Hause   | 309        |
| 4.1          | Warming-up-Phase   | 309        |
| 4.2          | Spiele   | 309        |
| 4.3          | Lernspiele   | 310        |
| 4.4          | Tafelübungen   | 310        |
| 4.5          | Strategietraining am Text (Diktat)   | 311        |
| 4.6          | Strategietraining für zu Hause (Hausaufgaben)  | 312        |
| 5.           | Verhaltenstherapeutische Verstärker  | 314        |
| 5.1          | Lernplakat   | 314        |
| 5.2          | <i>Richtigmacher</i> beim Schreiben  | 316        |
| 5.3          | Individuelle Fehlerkartei  | 317        |
| 5.4          | Punkte-Urkunde   | 318        |
| 6.           | Literatur  | 321        |
| <b>VIII.</b> | <b>Evaluationsstudien</b>  | <b>323</b> |
| 1.           | Darstellung des Forschungsprojektes:<br>„Integrative Behandlungs- und Förderungsstrategien für Kinder mit<br>verfestigten Teilleistungsschwächen beim Lesen und Rechtschreiben<br>nach der Grundschulzeit“ Göttingen 1987–1993 | 325        |
| 1.1          | Fragestellung des Forschungsvorhabens  | 326        |
| 1.2          | Fördervorgehen   | 326        |
| 1.2.1        | Sprachsystematisches Lese-Rechtschreibtraining   | 326        |
| 1.2.2        | Motivationale Aspekte  | 329        |
| 1.2.3        | Einbeziehung von Eltern und Lehrkräften  | 329        |
| 1.3          | Stichproben, Versuchsablauf und Ergebnisse   | 330        |
| 1.3.1        | Stichproben  | 330        |
| 1.3.1.1      | Auswahl der Versuchs- und Kontrollschulen  | 330        |
| 1.3.1.2      | Auswahl der Versuchsgruppen  | 330        |
| 1.3.1.3      | Auswahl der Förderkinder – Zusammensetzung der Lerngruppen   | 330        |
| 1.3.1.4      | Auswahl der Kontrollgruppen und der Kontrollkinder   | 332        |
| 1.3.2        | Versuchsablauf   | 332        |
| 1.3.2.1      | Erster Versuchsdurchgang (1987–1989)   | 332        |
| 1.3.2.2      | Zweiter Versuchsdurchgang (1989–1991)  | 334        |
| 1.3.2.3      | Dritter Versuchsdurchgang (1991–1993)  | 335        |
| 1.3.3        | Ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Versuchsdurchgänge  | 335        |
| 1.3.3.1      | Erster und zweiter Versuchsdurchgang: Vergleich der Leistungszuwächse<br>in den gesamten Schülerjahrgängen   | 336        |
| 1.3.3.2      | Vergleich der Leistungszuwächse in den Versuchsgruppen zu den<br>Kontrollgruppen   | 337        |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 1.3.3.3   | Vergleich der Untergruppen Förderkinder und Kontroll-Lerngruppe unter Berücksichtigung der Anzahl der Sitzungen  | 338 |
| 1.3.3.4   | Die Fördererfolge unter Berücksichtigung der Anzahl der Fehlentscheidungen in den falsch geschriebenen Wörtern im Vor- und Nachtest  | 340 |
| 1.3.3.4.1 | Vergleich der Summe der Fehlentscheidungen im Vor- und Nachtest  | 340 |
| 1.3.3.4.2 | Vergleich der Fehlerkategorien: Phonemfehler, Regelfehler, Speicher-/Restfehler  | 342 |
| 1.3.3.5   | Ergebnisse aus zwei weiteren Versuchsschulen mit überarbeitetem Förderkonzept  | 344 |
| 1.3.3.6   | Der dritte Versuchsdurchgang (1991/1993):<br>Ein zweiter Lehrerversuch / ohne Supervision  | 345 |
| 1.3.4     | Förder- und Kontrollkinder aller drei Versuchsdurchgänge im Vergleich  | 346 |
| 1.4       | Diskussion   | 349 |
| 2.        | Zwei weitere Evaluationsstudien zur Gruppenförderung im schulischen Kontext  | 352 |
| 2.1       | Studie 1: Training von Legasthenikern und allgemein lese-rechtschreibschwachen Kindern nach dem Konzept der <i>Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung</i> in verkürzter Form (Würzburg 1998–1999)                                   | 353 |
| 2.2       | Studie 2: Eine schulische Legastheniker-Förderung nach dem Konzept der <i>Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung</i> in der 3. und 4. Jahrgangsstufe durch Studenten (Wien 2002–2003)   | 357 |
| 3.        | Darstellung einer Follow-up-Studie: „Die Entwicklung von Kindern mit LRS nach Therapie durch ein sprachsystematisches Förderkonzept“. Kurz- und langfristige Wirksamkeit des Förderkonzepts in außerschulischer Therapie (2004/2005) | 362 |
| 3.1       | Zusammensetzung der Stichproben  | 363 |
| 3.2       | Ergebnisse zur kurzfristigen Wirksamkeit   | 364 |
| 3.3       | Ergebnisse zur langfristigen Wirksamkeit   | 365 |
| 3.4       | Die Häufigkeit des Lesens als Einflussfaktor auf die Rechtschreibleistung  | 368 |
| 3.5       | Die schulische und berufliche Entwicklung zum Zeitpunkt des Follow-ups   | 369 |
| 3.6       | Schlussbemerkung   | 371 |
| 4.        | Literatur  | 372 |

# I.

## Einleitung

Die *Lautgetreue Rechtschreibförderung* erschien erstmals 1991, nachdem das Göttinger Forschungsprojekt (Integrative Behandlungs- und Förderungsstrategien für Kinder mit verfestigten Teilleistungsschwächen beim Lesen und Rechtschreiben nach der Grundschulzeit, Göttingen 1987 – 1993) erfolgreich verlaufen war. Im Jahr 2000 wurden die veröffentlichten Materialien überarbeitet und mit einem Buch zur Einführung in das konzeptionelle Vorgehen ergänzt. Der Titel wurde erweitert und lautete ab dann *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung*, da das Konzept – wie auch von Anfang an vorgesehen – Lesen eng mit Rechtschreiben verknüpfte. Mittlerweile ist der Behandlungsansatz *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* im deutschsprachigen Raum in vielen Weiterbildungsgängen, legasthenietherapeutischen Praxen, schulischem Förderunterricht wie auch in deutschsprachigen Schulen im Ausland etabliert. Die Qualität, insbesondere die Effektivität, des Behandlungssystems wird nicht mehr angezweifelt.

Gerade im letzten Jahrzehnt hat die Grundlagenforschung den Kenntnisstand über Ursachen und Erscheinungsformen von Lese-Rechtschreibstörungen deutlich erhöht. Vorliegende Untersuchungen zur Genetik sowie Neurobiologie geben dem Praktiker aus meiner Sicht deutliche Hinweise, wo er anzusetzen hat. Es gilt, die verminderte bzw. gestörte Sprach- und Schriftsprachwahrnehmung durch gezielte Kompensationsanreize auszugleichen. Neurobiologisch begründete Nachweise, dass dies gelingen kann, liegen vor. Ferner bietet die entwicklungspsychologische Sichtweise aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie dem Praktiker eine wesentliche Hilfe für die Planung und Durchführung einer gezielten Legastheniebehandlung. Sie zeigt uns den „roten Faden“ auf, wie der Schriftsprachaufbau auch beim legasthenen Kind als Prozess gelingen kann. Hier müssen zwei wichtige Disziplinen in der Legasthenieforschung zusammenarbeiten. Schon seit langem existierende lerntheoretische Erkenntnisse über Strategiebildung und -anwendung in der Aneignung von Schriftsprache bilden die Grundlage therapeutischen Handelns – mit dem Ziel, dass auch das legasthene Kind lernt, seinen Lese- und Schreibvorgang selbständig zu steuern.

Die 2015 erschienene AWMF-Leitlinie „Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ bestätigt eindeutig den Behandlungsansatz der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung*. Es wird inzwischen weder die Bedeutung der schriftsprachorientierten noch die Bedeutung einer lautorientiert/phonemischen Herangehensweise an Schriftsprache in Frage gestellt. Es wird nicht mehr von einer Verarmung der Sprache durch anfängliche Reduktion auf Lauttreue gesprochen, auch werden die hohen Anteile von Lauttreue der deutschen Sprache kaum noch angezweifelt. Vielfach Anerkennung findet auch die im Behandlungssystem integrierte Methode des *Rhythmischen Syllabierens* – angelehnt an Heide Buschmann – beim Aufbau steuernder Mitsprechstrategien für sicheres Lesen und Schreiben lautgetreuen Wortmaterials.

Das vorliegende Programm *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* ist nach wie vor ein Leitfaden für einen qualifizierten Förderunterricht im Erwerb elementarer und komplexerer Fertigkeiten des lautgetreuen Lesens und Schreibens. Die intensivste Behandlung seines Lese-Rechtschreibproblems erfährt das Kind allerdings in der Einzeltherapie, auch konnten hier die größten Er-

folge nachgewiesen werden. Bei der außerschulischen Behandlung legasthener Kinder stellt die *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* im Behandlungssystem lediglich einen Baustein dar, dafür aber den wichtigsten.

**Prinzipiell sind die einzelnen Kapitel dieses Bandes so aufgebaut, dass jedes für sich gelesen werden kann, dabei dienen Redundanzen dem besseren Verständnis.**

Bereits in der 3. Auflage des Bandes 1 wurden in Kapitel III für den Praktiker interessante Entwicklungen in der Legasthenieforschung kurz zusammengefasst. Das umfassendste Kapitel bleibt aber nach wie vor die Darstellung des sprachsystematischen Konzepts mit seinen Methoden zur Strategievermittlung (Kap. IV). Dabei wurden neben theoretischen Überlegungen zum konzeptionellen Vorgehen vermehrt Handlungsanweisungen für die praktische Umsetzung eingebaut. Um die im Behandlungssystem integrierten Ansätze zum Lesetraining deutlicher hervorzuheben, werden diese in Kapitel IV, 5.8 noch einmal gesondert zusammengestellt, erläutert und erweitert. Der stringente Aufbau von kognitivem Regelwissen unter morphematischen Gesichtspunkten nach Sicherung der lautgetreuen Schreibung wird überblickshaft dargestellt, damit deutlich wird, wie der Übergang von der lautorientiert/phonemischen zur orthographisch/morphemischen Strategie gelingen kann und wie das Kind lernt, regelhafte Abweichungen von der Lauttreue sicher zu erkennen.

In Kapitel V findet der Leser neben einer ausführlichen Darstellung der Rechtschreibfehleranalyse Informationen zur diagnostischen Einschätzung mittels fehleranalytischer Auswertung. Für den Anwender gibt es ausführliche Handlungshinweise zum therapeutischen Umgang mit einzelnen Fehlerarten. In der nun vorliegenden überarbeiteten und erweiterten 4. Auflage wird die neueste Fassung der Konzeptfehleranalyse vorgestellt, welche in der legasthenietherapeutischen Praxis bevorzugt eingesetzt wird. Kapitel V wurde erweitert um die seit 2004 entwickelte und vielfältig in der Praxis erprobte Lesefehleranalyse, die ebenfalls diesem Band beigegeben ist. Auch hierzu findet der Anwender Auswertungshinweise von Verlesungen und entsprechende Handlungshinweise für die Therapieplanung.

Der *Lauttreue Bildertest* (LBT 1 und LBT 2) hat sich neben seiner Funktion als Erfolgskontrolle nach erfolgreichem Aufbau der elementaren Phonemstufen 1 und 2 zunehmend als eingangsdagnostisches Messinstrument bewährt und erfährt eine komplexe, fallbezogene Darstellung in Kapitel VI. Jetzt vorliegende umfangreiche Datensätze von Anfang der 2. bis Mitte der 3. Klasse ermöglichen einen Vergleich zur Klassenstufe.

Neu hinzugekommen ist ein *Lauttreuer Lesetest* (LLT 1 und LLT 2), der analog zum *Lauttreuen Bildertest* zur Überprüfung der grundlegenden phonemanalytischen Kompetenz (Phonemstufen 1 und 2) eingesetzt werden kann. Es liegen auch hierzu umfangreiche Datensätze zu drei Messzeitpunkten vor, so dass bei Einsatz Aussagen über den Entwicklungsstand des Kindes möglich sind.

In Kapitel VII erfährt der Leser Hinweise zu Rahmenbedingungen von Einzel- und Kleingruppenbehandlungen sowie Erläuterungen zu konzeptimmanenten verhaltenstherapeutischen Verstärkern zur Unterstützung des strategiegeleiteten Lernens.

Am Schluss (Kapitel VIII) werden verschiedene Evaluationsstudien zum Konzept im schulischen Kontext beschrieben. Dabei wird das ursprüngliche Göttinger Forschungsprojekt (1987 – 1993) mit seinen Ergebnissen differenziert dargestellt und diskutiert. In diesem Zusammenhang möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Dr. Dummer-Smoch für ihre Diskussionsbe-

---

reitschaft und kompetente Unterstützung bedanken. Eine Follow-up-Studie des Psychologischen Instituts Göttingen zur Effektivität der Einzelbehandlung bildet den Abschluss.

Im legasthenietherapeutischen Kontext findet sich bei unseren Weiterbildungsangeboten neben der Einführung in das Behandlungssystem, in den Einsatz der Materialien und Methoden eine unbedingte Praxisorientierung in der Arbeit mit betroffenen Kindern unter Anleitung und Supervision sowie eine Integration verschiedenster psychotherapeutischer Ansätze (Verhaltenstherapie, systemische Sichtweise in der Fallsupervision etc.) und qualitätssichernder Maßnahmen (Basisdokumentation, Diagnoseüberprüfung, Therapieplanung, Verlaufs-/Erfolgskontrolle, Berichtswesen etc.). Eine Professionalisierung von Behandelnden ist dringend zu forcieren, denn die erforderliche kleinschrittige und langwierige Übungsbehandlung ist „eben mal nicht schnell erlernt“, sondern benötigt auch beim Durchführenden einen jahrelangen Entwicklungs-/Erkenntnisprozess analog zum lernenden Kind. So empfinden wir es als Anerkennung unserer Bemühungen um Qualität, dass unser Weiterbildungsangebot ([www.lrs-therapie.de](http://www.lrs-therapie.de)), welches intensiv das in diesem Buch dargelegte Behandlungssystem in Theorie und Praxis vermittelt, seit November 2006 vom Bundesverband Legasthenie, e. V. zertifiziert ist, so dass unsere Teilnehmer den Titel „Dyslexietherapeut nach BVL\*“ nach erfolgreichem Abschluss führen können.

Es bestand ein enger Kontakt zu sonderpädagogischen Kreisen, insbesondere ein gedanklicher Austausch mit Herrn Prof. Möckel aus Würzburg, dem ich an dieser Stelle für sein Interesse danken möchte. Nach meiner Auffassung ist das Problem der Förderung bzw. Therapie legasthener Kinder vorrangig eine Aufgabe der Sonderpädagogen. Sie sind am ehesten aufgrund ihrer Kenntnisse in Diagnostik, Pädagogik, Sprachheilpädagogik und Pädagogischer Psychologie darauf vorbereitet, so dass eine darauf aufbauende Qualifizierung zum Legasthenietherapeuten eine hohe Kompetenz verspricht.

Als Wermutstropfen empfinde ich bis heute die Tatsache, dass speziell in Schulen und auch legasthenietherapeutischen Praxen einzelne Übungsblätter oder Texte der veröffentlichten Stundenplanungen und Materialien aus der sprachsystematischen Abfolge und der Strategieentwicklung herausgenommen werden und so logischerweise ihren Zweck innerhalb eines in sich geschlossenen Systems mit hohen Synergieeffekten verfehlen müssen. Es besteht nach wie vor die Hoffnung, dass Anwender sich im geschlossenen Behandlungssystem bewegen, um damit wirklich Erfolg zu haben.

## II. *Prolog*

### *Überlegungen zum aktuellen Stand der Dinge in Schule und Gesellschaft*

Die Lese-Rechtschreibstörung ist bei deutschen Schulkindern nach wie vor kein seltenes Phänomen. Die psychischen Folgen bei Nicht-Beachtung können erheblich sein. Außerdem existiert in Deutschland eine große Gruppe erwachsener Analphabeten, ungefähr 6,2 Millionen sind der Schriftsprache nicht mächtig, dies obwohl Schulpflicht besteht und ein umfassendes Bildungssystem etabliert ist. Die Lebensgeschichten der Betroffenen sind hingegen oft dramatisch. Es besteht also nach wie vor dringender Handlungsbedarf.

Die gängige Schulpraxis zeigt, dass eine Lese-Rechtschreibstörung selbst nach der Grundschulzeit trotz abgeschlossener Lese- und Rechtschreiblehrgänge und häufig auch nach entsprechendem Förderunterricht vielfach fortbesteht. Die früheren Erlasse der Kultusministerien der Länder zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens (NIEDERS. KULTUSMINIST., 1979; 1981) bestimmten bereits, dass die Förderung dieser Kinder eine pädagogische Maßnahme vorrangig der Grundschule zu sein habe, die auch von dieser zu organisieren und durchzuführen sei (NIEDERS. KULTUSMINIST., 1988). Inzwischen ist diese Forderung in den meisten Bundesländern durch neue Erlasse verstärkt und erweitert worden. Zusammengefasst erfordert beispielsweise der Erlass in Niedersachsen – seit 1. 11. 2005 in Kraft – *eine hohe Qualifikation der Lehrkräfte in Diagnostik* (prozessorientierte Beobachtung ab der 1.-10. Klasse, Testeinsatz mit qualifizierter Analyse, individuelle Förderplanung) *und spezifischer Förderung* (besondere Kenntnisse im Schriftsprachaufbau, Bereitstellen von entsprechendem Wort- und Textmaterial, Einsatz hilfreicher Methoden, Durchführung und förderdiagnostische Analyse von Erfolgskontrollen). Es wird zudem ein erheblicher Zeitaufwand für Dokumentation der individuellen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb sowie der individuellen Lernentwicklung, Beratung und Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Stellen abverlangt. Der Erlass geht offenbar davon aus, dass diese vielfältigen und differenzierten Aufgaben von den Lehrkräften zusätzlich geleistet werden können. Für die effektive Umsetzung des Erlasses fehlen jedoch in den meisten Fällen bereits die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen (Bereitstellung von Räumlichkeiten, Unterrichtsstunden, Lehrkräften, angemessene Fördergruppengrößen). Neben dem Mangel an in ihrer Effektivität überprüften schulischen Förderkonzepten wird der notwendigen Qualifizierung der Förderlehrkräfte für diese verantwortungsvolle und differenzierte Aufgabe immer noch zu wenig Bedeutung beigemessen. Diese Qualifikation ist selbst bei Einsatz eines geeigneten Förderkonzeptes nicht in Wochenendkursen zu erlangen. Sie erfordert neben der theoretischen Einführung in Diagnostik und Förderung eine längere Begleitung der Praxis durch Supervision. Die hier aufgeführten Kriterien – gute Rahmenbedingungen, effektives Förderkonzept und hohe Qualifikation der Lehrkräfte – könnten in der

Schule sicherstellen, dass einem großen Teil der betroffenen Kinder gemäß der Erlasslage erfolgreich geholfen werden kann.

Was im bisherigen Schulalltag jedoch übrig bleibt, ist häufig nur eine Binnendifferenzierung im Regelunterricht oder im Ausnahmefall eine Gruppenförderung, beides ist bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) oftmals nicht ausreichend, da nicht individuell auf ihre speziellen Probleme abgestimmt. Dies wird besonders problematisch, wenn es sich um eine ausgeprägte Lese-Rechtschreibstörung handelt.

Es bleibt letztendlich der Eindruck bestehen, dass durch die verschiedenen Erlasse der Länder die Probleme im Schriftsprachbereich einer wachsenden Anzahl von Schulkindern weiterhin eher nur formal angegangen werden. Dies ist umso bedauerlicher, als diese Regelungen zur schulischen Förderung schon über 40 Jahre existieren. Verstärkt wird berechtigterweise – insbesondere von den Elternverbänden – Notenschutz und Nachteilsausgleich für die betroffenen Kinder verlangt, deren Möglichkeit die Erlasse meist einbeziehen. Während Nachteilsausgleich (verlängerte Arbeitszeit für schriftliche Lernkontrollen, dem individuellen Lernstand des Kindes angepasste Aufgabenstellungen, Hilfsmittel, stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in den Fremdsprachen) für ein Kind mit einer Teilleistungsstörung im Lesen und Schreiben sehr sinnvoll ist, birgt Notenschutz – ist er nicht nur vorübergehender Art – die Gefahr des Zudeckens des Problems und kann insofern das Ausbleiben einer effektiven Förderung unterstützen. Um dies zu verhindern, setzt beispielsweise der hessische Erlass – seit 1. 8. 2006 in Kraft – bei Gewährung von Notenschutz in Abgangs- oder Abschlusszeugnissen eine unmittelbar vorausgegangene mehrjährige Förderung voraus (§ 9). Zudem darf die Lese- und Rechtschreibnote kein Grund sein, eine Versetzung oder den Besuch einer weiterführenden Schule zu verwehren (§ 8).

Des Weiteren werden immer wieder Stimmen laut, die eine Reduzierung der Bedeutung einer korrekten Rechtschreibung wünschen, zumal z. B. die technischen Möglichkeiten über ein Computer-Korrekturprogramm steigen. Diese Sichtweise drückt sich auch in der Forderung regelmäßiger (alle 10 Jahre) neuer Normierungen von Rechtschreibtests aus, wobei in Kauf genommen wird, dass sich unkommentiert in den Neunormierungen eine dramatisch sinkende Rechtschreibkompetenz abbildet. Dies zeigt m. E. insbesondere die Hilflosigkeit bei der Bewältigung dieses schulischen Lernproblems. Die sinkenden Leistungen werden nicht als Alarmsignale identifiziert, welche erhöhten Handlungsbedarf erzwingen, sondern mit einer neuen Normalverteilung verschleiert. Es bleibt offen, inwieweit die wachsende Leistungsgesellschaft mit ihren erhöhten Anforderungen an Fachkräfte damit zufrieden ist.

Betrachten wir Rechtschreibung nicht nur isoliert, sondern beziehen ein, dass eine korrekte Schreibung beweisen kann, dass der Schreiber die Schriftsprache mit ihren Gesetzmäßigkeiten durchdrungen hat, bekommt die Rechtschreibfähigkeit eine umfassendere Bedeutung für die Lernentwicklung. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass bei diesen Überlegungen das ebenfalls ansteigende Problem sinkender Lesekompetenz der Schüler oftmals ausgeklammert ist, was jedoch für die schulische Entwicklung eine erhebliche Beeinträchtigung mit weitreichenden Folgen sein kann.

*Es sollte letztlich Ziel bleiben, dass auch legasthene Kinder ihre Muttersprache nicht nur mündlich, sondern auch schriftsprachlich beherrschen lernen.*

Erfolgt keine schulische Förderung oder reicht die schulische Förderung nicht aus, besteht bei einer drohenden oder bereits bestehenden anhaltenden emotionalen Beeinträchtigung des Kindes laut Gesetzgeber ein Anspruch auf Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII, welche in Form ei-

ner außerschulischen Therapie erfolgen kann. Während die Diagnose einer umschriebenen Lese-Rechtschreibstörung nach ICD 10 (F 81.0) – begutachtet durch einen Kinder- und Jugendpsychiater oder einer ähnlich qualifizierten Fachkraft – von den Jugendämtern nicht in Frage gestellt werden soll, sind die Jugendämter allein zuständig zur Beurteilung der Frage, ob eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefährdet ist, und entscheiden insofern, ob und wie lange eine Kostenübernahme dieser außerschulischen Therapie bewilligt wird (VG Aachen, Beschluss vom 28. 7. 2003, Az.: 2 L 144.03; JAmt, 2005, S. 217 ff., zitiert nach MARWEGE, 2007). Die Vorgehensweise der Jugendämter sieht bundesweit inzwischen so aus, dass nur noch in gravierenden Fällen der seelischen Behinderung eine Kostenübernahme erfolgt, demnach immer mehr eine Ausnahme darstellt. Der ehemals in das Kinder- und Jugendhilfegesetz integrierte präventive Charakter ist inzwischen weitgehend verloren gegangen. Grund dafür sind hauptsächlich die Sparvorgaben der Kommunen als Träger der Jugendhilfe. Dies alles erstaunt umso mehr, da immer wieder verstärkt in der politischen Öffentlichkeit über notwendige Maßnahmen zur Bildungssteigerung deutscher Schüler diskutiert wird. Wie so oft bestimmen kurzfristige und nicht langfristige Effekte politische Entscheidungen; denn eine qualifizierte außerschulische Therapie zum richtigen Zeitpunkt ist wesentlich preisgünstiger als spätere gesellschaftliche Folgekosten wie beispielsweise abgebrochene Schulausbildung ohne Ausbildungschancen, eine Gefahr erhöhter Arbeitslosigkeit trotz guter Begabungsstruktur, eine jahrelange psychotherapeutische Begleitung aufgrund von Depressionen, dissoziale Fehlentwicklungen, eine erhöhte Suchtgefahr bis hin zur Arbeitsverweigerung (vgl. ESSER et al., 2002).

*Entscheidend bleibt allerdings, dass diese außerschulische Therapie im Bereich der Schriftsprache als auch in der Bewältigung sekundär entstandener emotionaler Beeinträchtigungen erfolgreich ist. An dieser Qualitätssicherung gilt es unermüdlich zu arbeiten.*

## Literatur

- DILLING, H.; MOMBOUR, W. & SCHMIDT, M. H. (Hrsg.) (1992) *Internationale Klassifikation psychischer Störungen*, Kap. F 81 Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, S. 253-262, 2. Auflage
- ESSER, G., WYSCHKON, A. & SCHMIDT, M. H. (2002) Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung – Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31 (4), S. 235-242
- HESS. KULTUSMINISTERIN: Erlass v. 18. Mai 2006. Verordnung über die Förderung von Schülerinnen mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR) Gült. Verz. Nr. 7200
- MARWEGE, G. (2007) Sind die Jugendämter unzuständig, weil es die schulrechtlichen Vorschriften zur Legasthenie oder Dyskalkulie gibt? In: *Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie* 1, S. 18-21
- NIEDERS. KULTUSMINISTER: Erlasse v. 26. 6. 1979 (Schulverwaltungsblatt S. 182) mit Ergänzung vom 24. 7. 1980 (Schulverwaltungsblatt S. 263) – ebenso der Erlass vom 7. 5. 1981 „Die Arbeit in der Grundschule“ (Schulverwaltungsblatt S. 112)
- NIEDERS. KULTUSMINISTER: Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens, 3052 – 81 631 vom 10. 10. 1988 vorgelegt von Herrn Dorow auf einer Arbeitstagung in Kiel 1988
- NIEDERS. KULTUSMINISTER: Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen vom 4. 10. 2005 – 26 – 81631 – 05 VORIS 22410 (Schulverwaltungsblatt 11/2005, S. 560-563)



# *III.*

## *Lese-Rechtschreibstörung – Stand der Forschung*

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| <b>1.</b> | <b>Überlegungen zu Ursachen, neurobiologische Determinanten</b> .....                              | 25 |
|           | Genetische Disposition .....   | 25 |
|           | Störungen in der Sprachentwicklung .....   | 25 |
|           | Störungen in der zentralen auditiven Sprachwahrnehmung .....                                       | 26 |
|           | Störungen in der zentralen visuellen Wahrnehmung von schriftsprachlichen<br>Informationen .....    | 26 |
|           | Störungen des Lernens und der Speicherung schriftsprachlichen Materials ...                        | 27 |
|           | Mangelnde Präzision und verlangsamte Automatisierung bei der Aneignung<br>von Schriftsprache ..... | 27 |
|           | Weitere Schlussfolgerungen für die Behandlung .....  | 27 |
| <b>2.</b> | <b>Kompensation von Lese-Rechtschreibstörung als Prozess</b> .....                                 | 28 |
|           | Prävention durch Training der phonologischen Bewusstheit im<br>Vorschulbereich .....               | 28 |
|           | Vorrang schriftsprachorientierter Interventionen in der Förderung .....                            | 31 |
| <b>3.</b> | <b>Literatur</b> .....   | 31 |

## 1.

### Überlegungen zu Ursachen, neurobiologische Determinanten

Die umschriebene Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) ist in der „*Internationalen Klassifikation psychischer Störungen*“ (DILLING et al., 1991 – ICD 10) den „*umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten*“ (F 81.0) zugeordnet. Es werden darunter Störungen klassifiziert, „*bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Beeinträchtigung ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen, sie ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -erkrankung aufzufassen.*“ (DILLING & FREYBERGER, 2006)

Es wird von einer *Beeinträchtigung der kognitiven Informationsverarbeitung* ausgegangen.

#### *Genetische Disposition*

Zu Beginn der neunziger Jahre glaubte man, dass diese Verarbeitungsstörungen von Sprache und Schriftsprache „*größenteils auf einer biologischen Fehlfunktion beruhen*“ (ICD 10, 1991, S. 253). In den letzten Jahren haben Forschungsergebnisse deutliche Hinweise erbracht, dass es sich bei Legasthenie überwiegend um ein neurobiologisch begründetes Problem handelt. Es wurden Genregionen identifiziert, deren Produkte einen funktionellen Zusammenhang zur Legasthenie auf neuronaler Ebene vermuten lassen, so genannte „Kandidaten-Gene“. Diese finden sich auf den Chromosomen 1, 2, 6, 15 und 18. In diesen Regionen vermutet man Gene, die eine wichtige Funktion bei der Regulation von neuronalen Prozessen spielen und für die Lese-Rechtschreibfähigkeit relevant sind. (SCHULTE-KÖRNE, 2002; 2006)

Die Lese-Rechtschreibstörung einer zahlenmäßig bedeutsamen Subgruppe wird Studien zu Folge als genetisch begründet angesehen (WARNKE et al., 1999; SCHULTE-KÖRNE, 2002; SCHULTE-KÖRNE et al., 2006). Es wurde eine familiäre Häufung in mehreren unabhängigen Studien beschrieben (SCHULTE-KÖRNE et al., 1998; SCHULTE-KÖRNE, 2002; SCHULTE-KÖRNE et al., 2006). Es konnte in Studien gezeigt werden: Ist ein Kind betroffen, so sind 52-62 % der Geschwister ebenfalls betroffen (SCHULTE-KÖRNE et al., 1993; 1996). Das Risiko für ein Geschwisterkind, eine Lese-Rechtschreibstörung zu entwickeln, ist ca. 3,5fach erhöht. Dieses Risiko nimmt deutlich zu, wenn stark ausgeprägte Störungen in der Familie vorliegen. (SCHULTE-KÖRNE et al., 2006)

#### *Störungen in der Sprachentwicklung*

Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, dass sich international ein Konsens über den Kern der Störung im Aneignungsprozess von Lesen und Schreiben abzeichnet. So wird bereits 1991 in ICD 10 erklärt: „*Charakteristischerweise zeigen die Rechtschreibschwierigkeiten Fehler in der phonetischen Genauigkeit, und es scheint, dass Lese- wie Rechtschreibstörungen sich zum Teil von einer Störung in der phonologischen Analyse herleiten.*“ (ICD 10, S. 258) Die Hypothese einer gestörten sprachlichen Informationsverarbeitung wird auch durch den Befund gestützt, dass 30-80% legasthener Kinder Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache zeigten (vgl. WARNKE & ROTH, 2000) oder noch davon beeinträchtigt waren. In einer epidemiologischen Untersuchung von ESSER (1991, 1995) waren 60% der Kinder mit rezeptiver Sprachstörung lese-rechtschreibschwach.

Auf alle Fälle ist inzwischen deutlich geworden, dass Sprachentwicklungsstörungen Risikofaktoren für die Entwicklung einer Lese-Rechtschreibstörung sind. Dabei werden beide Störungen diagnostisch als klar abgrenzbar verstanden, die aber gehäuft gekoppelt auftreten kön-

nen. Als gemeinsam hat sich herausgestellt, dass Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung und Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung Schwächen im Bereich der phonologischen Bewusstheit haben. Es lässt sich zudem die Hypothese aufstellen, dass diese Komorbidität zumindest teilweise durch genetische Faktoren erklärt werden kann. (SCHULTE-KÖRNE et al., 2006)

#### *Störungen in der zentralen auditiven Sprachwahrnehmung*

Es liegen immer differenziertere Aussagen über die Beeinträchtigungen der betroffenen Kinder beim Umgang mit Sprache und Schriftsprache vor. Den Schwerpunkt der Beeinträchtigung sieht die Forschung in einer Störung der zentralen auditiven Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung. So fassen WARNKE et al. (1999) in einem Übersichtsartikel zur Neurobiologie der Legasthenie zusammen: *„Neuropsychophysiologisch gemessene Normabweichungen in der Bewältigung von phonologischen und anderen sprachlichen Aufgabenstellungen erscheinen stärker und auch häufiger mit Legasthenie assoziiert als Abweichungen in der visuellen Informationsverarbeitung.“* Allerdings ist nicht das Hören von Tönen an sich beeinträchtigt, sondern es besteht eine spezifische Störung der Sprachlautwahrnehmung und -verarbeitung, die zudem nicht durch Einflüsse von Aufmerksamkeit und Motivation zu erklären ist (WARNKE et al., 1999). Eine geringere Aktivierung in der linken Gehirnhälfte im Bereich der sprachverarbeitenden Regionen – erfassbar durch bildgebende Verfahren – scheint für die verminderte Sprachlautwahrnehmung verantwortlich zu sein. Dies ist insofern von tief greifender Bedeutung, da diese Sprachwahrnehmungsdefizite und die mangelnde phonologische Verarbeitung bereits im Säuglingsalter bestehen. So konnte schon bei sechs Monate alten Säuglingen aus Familien, die ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer Legasthenie aufgrund eines betroffenen Elternteils hatten, eine geringere Aktivierung in entsprechenden Hirnarealen bei sprachlichen Reizen festgestellt werden. (SCHULTE-KÖRNE & REMSCHMIDT, 2003) Schwierigkeiten gibt es bei der Unterscheidung lautlicher Segmente von Sprache und der Speicherung im Gedächtnis, ferner besteht eine mangelnde Lautbewusstheit, d. h. es bestehen Probleme, einzelne Laute getrennt wahrzunehmen oder miteinander zu verbinden, ebenso ist die Phonem/Graphemzuordnung erschwert (SCHULTE-KÖRNE, 2001).

*Diese Fertigkeiten in der phonologischen Bewusstheit sind jedoch Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, folglich sollte eine Intervention genau in diesem Bereich – und zwar möglichst frühzeitig – ansetzen.*

#### *Störungen in der zentralen visuellen Wahrnehmung von schriftsprachlichen Informationen*

Neben der auditiven Verarbeitung von Sprachreizen lösen auch visuell dargebotene schriftsprachliche Informationen weniger Aktivität in den entsprechenden Hirnarealen aus, was zu einer Verlangsamung führt. So werden Wort- und Buchstabeninformationen verzögert und ineffektiv wahrgenommen. Es besteht jedoch keine geringere Aktivierung beim Unterscheiden von Zeichen. (SCHULTE-KÖRNE, 2004)

Interessant – auch für den Praktiker – ist in diesem Zusammenhang: *„Besondere Bedeutung behält ... die Überlegung, dass bei einer wichtigen Subgruppe der Personen mit Lese-Rechtschreibstörung der Übersetzungsvorgang selbst, bei dem visuell vorgegebene alphabetische Informationen in schriftsprachliche Informationen transformiert werden, beeinträchtigt ist.“* (WARNKE et al., 1999) Reines Funktionstraining zur besseren visuellen Differenzierung sowie offensichtlich auch bloßes Unterscheidungstraining von einzelnen Buchstaben (beispielsweise m/n oder d/b/p/g) zur besseren Speicherung machen vor diesem Hintergrund wenig Sinn.

*Es gilt vielmehr, bei der Komplexität des Lesevorganges – wenn notwendig auch zunächst mit geringem Buchstabenmaterial – in die Silbe zu kommen und durch erste Wortbildungen zügig Bedeutungsbeziehungen herzustellen und diesen Vorgang zu trainieren.*

#### *Störungen des Lernens und der Speicherung schriftsprachlichen Materials*

Weitere Untersuchungen haben ergeben, dass bereits neurobiologische Korrelate des Lernens, wie die Speicherung von Wörtern bei einer Lese-Rechtschreibstörung verändert sind. Wieder war bei bildgebenden Verfahren in bestimmten Gehirnregionen eine deutlich verminderte Aktivierung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe beispielsweise beim Wiedererkennen von Wortbildern festzustellen, während das Wiedererkennen von grafischem Material keine Veränderung zur Kontrollgruppe zeigte. Ebenso war die Speicherung von Lauten und Buchstaben deutlich erschwert. Daraus kann eine spezifische Gedächtnisschwäche für schriftsprachliches Material abgeleitet werden. (SCHULTE-KÖRNE et al., 2003a; SCHULTE-KÖRNE, 2004; MARBURGER FORSCHUNGSGRUPPE, 2006)

*So leuchtet wiederum ein, dass visuelle Unterscheidungstrainings unspezifischer Art keinen Effekt haben, ebenso scheint es wenig Sinn zu machen, ein reines Wortbildtraining durchzuführen.*

#### *Mangelnde Präzision und verlangsamte Automatisierung bei der Aneignung von Schriftsprache*

Diese Störung des legasthenen Kindes in seiner sprachlichen Informationsverarbeitung von akustisch und/oder visuell vorgegebenem Material manifestiert sich nach DUMONT (1990) in zwei charakteristischen Grundzügen, nämlich in einem „Mangel an Präzision und eine(r) verlangsamte(n) Automatisierung“. Während diese damaligen Aussagen noch weitgehend auf Beobachtungen – die der Praktiker immer bestätigen konnte – zurückzuführen sind, geben neurobiologische Untersuchungen jetzt Gewissheit. Handlungshinweise für den Praktiker lassen sich inzwischen immer klarer ableiten.

*Es gilt letztlich, die Präzision im Erfassen der Sprache und Schriftsprache zu steigern und genügend Zeit für eine Automatisierung von Gelerntem einzuplanen.*

#### *Weitere Schlussfolgerungen für die Behandlung*

Bei Betrachtung der aktuellen Entwicklung der Ursachenforschung wird der hohe Stellenwert neurobiologischer Determinanten deutlich und muss sowohl im Verständnis der Lese-Rechtschreibstörung sowie der Ausrichtung therapeutischer Beeinflussungsmöglichkeiten Eingang finden. Besonderes Augenmerk verlangt hierbei der immer deutlicher werdende Befund, wonach sich eine Lese-Rechtschreibstörung ausschließlich durch eine Beeinträchtigung der Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung sowie der Schriftsprache präsentiert. Frühere Aussagen der Literatur zum ursächlichen Zusammenhang der Lese-Rechtschreibstörung mit psychosozialen Faktoren – beispielsweise mangelnde Anregungen durch das Elternhaus, schulterrichtsbedingte Defizite, ungünstige häusliche Lernumgebung, Erziehungsschwierigkeiten, neurotische Störungen der Eltern, Trennung der Eltern etc. – können den Verlauf einer Lese-Rechtschreibstörung durchaus erheblich beeinflussen, werden aber inzwischen definitorisch als primär kausale Auswirkung auf die Entstehung einer Legasthenie ausgeschlossen (WARNKE, 2003).

Insofern lässt sich ableiten, dass nicht primär psychotherapeutische Maßnahmen oder vorrangig das Training einzelner Wahrnehmungsfunktionen dazu führen, die Lese-Rechtschreibstörung an sich abzubauen, sondern offensichtlich ausschließlich die Arbeit an der Sprache und Schriftsprache selbst. So folgert auch SUCHODOLETZ (2005, 2006) nach Sichtung alter-

nativer Verfahren und ihren nicht überzeugenden oder fehlenden Nachweisen über Transfereffekte auf Lese- bzw. Rechtschreibfähigkeiten, dass *„ein Training des Lesens und des Rechtschreibens mit spezifischen heil- und sonderpädagogischen Methoden .. derzeit der beste Weg (ist), um eine Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit zu erreichen – auch wenn ein solches Vorgehen anstrengend und langwierig ist.“* Für MANNHAUPT (2006) ist die Lese-Rechtschreibförderung, *„die sich klar auf schriftsprach-spezifische Lerninhalte und Lernstrategien ausrichtet, die erfolgversprechendste Vorgehensweise“.*

## 2.

### Kompensation von Lese-Rechtschreibstörung als Prozess

Wenn die Beeinträchtigung kognitiver Informationsverarbeitung im Bereich der phonologischen Analyse großteils auf einer *„biologischen Fehlfunktion“* basiert, welche wiederum z. T. genetisch determiniert ist, so ist nicht anzunehmen, dass eine Lese-Rechtschreibstörung im Laufe der Reifung einfach verschwindet. Sondern es ist eher zu vermuten, dass diese Andersartigkeit bei der Verarbeitung von Sprache in ihrem Grundmuster bestehen bleibt und nur in einem fortwährenden Prozess durch geeignete Lernstrategien kompensiert werden kann, wobei es sein kann, dass dieser Kompensationsprozess letztlich nie abgeschlossen ist. Das Wissen um neurobiologisch belegte Minderaktivierungen des Gehirns im Bereich der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung im Vergleich zu Nicht-Betroffenen spielt dabei eine wichtige Rolle. Denn wenn man erkannt hat, an welcher Stelle Unterschiede bestehen, lassen sich ausgleichende Kompensationswege beschreiben. So wird klar, dass eine Hilfe zur Kompensation einer Lese-Rechtschreibstörung am ehesten durch ein spezifisches Training des Lerngegenstandes Sprache und Schriftsprache gewährleistet ist. Damit erhält die symptomorientierte Behandlung einer Legasthenie zur Unterstützung des Kompensationsprozesses ihre Berechtigung.

Erste Nachweise, dass ein phonologisch ausgerichtetes Training mit Legasthenikern in den für Sprachwahrnehmung minderaktivierten Arealen im Gehirn nachweisbare Veränderungen in ihren Aktivierungsmustern zeigt, konnten im englischsprachigen Raum erbracht werden. Es ließ sich in mehreren Studien belegen, dass es zu Aktivitätssteigerungen in verschiedenen Hirnarealen kam. Die Aktivierungsmuster der Kinder mit einer Legasthenie hatten sich denen der Kontrollkinder angenähert. Es gibt Hypothesen, diese Veränderungen auch als Kompensationsleistungen einzuordnen. (LIGGES & BLANZ, 2007; 2007a)

#### *Prävention durch Training der phonologischen Bewusstheit im Vorschulbereich*

Den Kompensationsprozess bereits im Vorschulalter zu unterstützen, also eine sinnvolle Prophylaxe zu betreiben, gewinnt demnach an Bedeutung. Die Ergebnisse der Würzburger Studien zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern als frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen (SCHNEIDER et al., 1999) zeigen, dass ein halbjähriges, durch qualifizierte, supervidierte Kräfte durchgeführtes Training im Kindergarten – täglich 10-15 Min. – auch noch nach Abschluss der 2. Grundschulklasse deutliche Effekte in der sprachlichen Bewusstheit aufweist. Der Aufbau des Trainingsprogramms startete bei der Bewusstmachung auditiver Aufmerksamkeit – Lauschtraining – ging über zu Reimerkennen und -bildungen, dann wurden Sätze in Wörter zerlegt und Wörter verbunden, schließlich wurden Silben segmentiert und Silben verbunden, es folgte das Identifizieren der Anlaute von Wörtern und zum Schluss wurde das Zer-

# IV.

## *Das sprachsystematische Konzept und seine integrierten Methoden zur Strategievermittlung*

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | Entwicklung des Konzepts, theoretische Hintergründe .....  | 39 |
| 2.    | Konsequente Verknüpfung vier elementarer Bestandteile eines in sich geschlossenen Behandlungssystems ..... | 42 |
| 3.    | Vier Grundprinzipien des Konzepts .....  | 45 |
| 4.    | Sprachsystematischer Aufbau analog zum normalen Schriftspracherwerb .....                                  | 47 |
| 5.    | Aufbau der lautgetreuen Lese-Rechtschreibfähigkeit (lautorientiert/<br>phonemische Strategie) .....        | 50 |
| 5.1   | <b>Konzeptbezogene Definition von Lauttreue</b> .....  | 50 |
| 5.1.1 | Einteilung in lautgetreue/mitsprechbare und nicht-lautgetreue/<br>nicht-mitsprechbare Schreibweisen .....  | 52 |
| 5.2   | <b>Sprachsystematischer Aufbau der Phonemstufen 1-6</b> .....  | 55 |
| 5.2.1 | Der Phonemstufenaufbau mit Erklärungen sowie Wort- und Textbeispielen                                      | 56 |
|       | I. Elementartraining – ohne Konsonantenhäufung innerhalb einer Silbe ..                                    | 56 |
|       | II. Aufbaustraining – mit Konsonantenhäufungen innerhalb einer Silbe ...                                   | 58 |
|       | III. Erweitertes Aufbaustraining – erfordert eine sichere Silbengliederung ..                              | 61 |
| 5.3   | <b>Sprachsystematischer Aufbau des Elementartrainings</b> .....  | 64 |
| 5.3.1 | Phonemstufe 1 in 10 Lernschritten .....  | 64 |
|       | Teil I: Offene Silben (Lernschritte 1-3) .....   | 67 |
|       | Teil II: Offene und geschlossene Silben (Lernschritte 4-8) .....   | 71 |
|       | Teil III: Offene und geschlossene Silben mit Doppelkonsonanz als<br>Silbengelenk (Lernschritte 9-10) ..... | 75 |
| 5.3.2 | Phonemstufe 2 – schrittweises Hinzufügen von Phonem/Graphem-<br>korrespondenzen .....                      | 79 |
|       | Teil I: Schwierige Dauerkonsonanten .....  | 80 |
|       | Teil II: Weiche Stoppkonsonanten .....   | 83 |
|       | Teil III: Harte Stoppkonsonanten .....   | 86 |
| 5.4   | <b>Einsatz von Lautgebärden im Elementartraining</b> .....   | 89 |
| 5.4.1 | Bedeutung der Lautgebärden für den Sprech-, Lese- und Schreibvorgang ..                                    | 90 |
| 5.4.2 | Auswahlkriterien der Lautgebärden .....  | 93 |
| 5.4.3 | Lautgebärden der Phonemstufe 1 .....   | 94 |
| 5.4.4 | Lautgebärden der Phonemstufe 2 .....   | 99 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| <b>5.5</b> | <b>Das <i>Rhythmische Syllabieren</i> zum Aufbau der Mitsprechstrategie</b> . . . . .   | 103 |
| 5.5.1      | Rhythmisch-silbierendes Schwingen und Schreiten . . . . .   | 106 |
| 5.5.2      | Synchrones Sprechschreiben . . . . .  | 109 |
| 5.5.3      | Silbenbögenlesen . . . . .  | 112 |
| <b>5.6</b> | <b>Pilotsprache – genau gesteuerte Artikulation im Silbenrhythmus</b> . . . . .   | 117 |
| 5.6.1      | Erweiterung der Mitsprechstrategie . . . . .  | 118 |
| 5.6.2      | Sprech- und Leseerfahrung als Voraussetzung zum Erkennen pilotsprachlicher „Gefahrenstellen“ . . . . .  | 119 |
| <b>5.7</b> | <b>Konsequenter Strategieaufbau beim <i>Rhythmischen Syllabieren</i></b> . . . . .  | 122 |
| 5.7.1      | Konsequenter Einsatz der Mitsprechstrategie . . . . .   | 122 |
| 5.7.2      | Strategietraining am Text statt Schreiben eines Diktates . . . . .  | 125 |
| 5.7.3      | Silbenbögen als optische Marker des <i>Rhythmischen Syllabierens</i> . . . . .  | 129 |
| 5.7.4      | Konsequentes Verbinden von Sprachsystematik, lautanalytisch ausgewähltem Material und <i>Rhythmischem Syllabieren</i> . . . . .   | 130 |
| <b>5.8</b> | <b>Das integrierte Lesetraining – Lautgebärdeneinsatz, <i>Rhythmisches Syllabieren</i>, Vokaltraining, Clustertraining, <i>flüssiges Lautlesetraining</i></b> . . . . . | 132 |
| 5.8.1      | Lautgebärdeneinsatz zur Sicherung der Graphem/Phonemkorrespondenz und zur Synthesebildung . . . . .   | 133 |
| 5.8.2      | <i>Rhythmisches Syllabieren</i> zur Festigung der Graphem/Phonemkorrespondenz und zum Erkennen der Silbengrenzen . . . . .  | 133 |
| 5.8.3      | Vokaltraining zur Unterscheidung offene/geschlossene Silbe im Elementartraining . . . . .   | 135 |
| 5.8.4      | Clustertraining zu Beginn der Silbe im Aufbautraining . . . . .   | 136 |
| 5.8.5      | Hilfreiches Textlayout zur Leseunterstützung . . . . .  | 137 |
| 5.8.6      | Lautlesetraining im Übungsbereich zur Steigerung der Leseflüssigkeit und Lesesicherheit . . . . .   | 137 |
| 5.8.7      | Praxishinweise zum <i>flüssigen Lautlesetraining</i> . . . . .  | 139 |
| <b>6.</b>  | <b>Regelaufbau auf der Basis lautgetreuer Lese-Rechtschreibfähigkeit (orthographisch/morphemische Strategie)</b> . . . . .  | 140 |
| <b>6.1</b> | <b>Voraussetzungen für das Regeltraining</b> . . . . .  | 140 |
| <b>6.2</b> | <b>Aufbau eines Signalempfindens für regelhafte Abweichungen von der Lauttreue</b> . . . . .  | 141 |
| <b>6.3</b> | <b>Schrittweiser Übergang von der lautorientiert/phonemischen zur orthographisch/morphemischen Strategie</b> . . . . .  | 143 |
| 6.3.1      | Start mit den Anfangsmorphemen (Regelteil 1) . . . . .  | 144 |
| 6.3.2      | Endmorpheme von Nomen (Regelteil 2) . . . . .   | 148 |
| 6.3.3      | Einschub: Vertiefung der Großschreibregeln zum Erkennen abstrakter Nomen (Regelteil 2) . . . . .  | 149 |
| 6.3.4      | Endmorpheme von Adjektiven (Regelteil 3) . . . . .  | 152 |
| <b>6.4</b> | <b>Vier übergeordnete Ableitungsstrategien</b> . . . . .  | 153 |
| 6.4.1      | Einführen der Ableitungsstrategien am Beispiel der Doppelkonsonanz (Regelteil 4) . . . . .  | 154 |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 6.4.2 | Training der Ableitungsstrategien mit Auslautverhärtungen, ableitbarem „h“ und s-Lauten (Regelteil 5) . . . . .                                      | 156        |
| 6.4.3 | Training zum Erkennen von Fremdwortendungen mit „i“ und Einsatz der Ableitungsstrategien bei „ie“ und „ä/äu“ im Hauptmorphem (Regelteil 6) . . . . . | 157        |
| 6.4.4 | Zum Umgang mit den Regelteilen 1-6 . . . . .   | 159        |
| 7.    | <b>Umgang mit Speicherwörtern auf der Basis der Morphemsegmentierung . . . . .</b>   | <b>162</b> |
| 8.    | <b>Literatur . . . . .</b>   | <b>169</b> |



## 1.

### Entwicklung des Konzepts, theoretische Hintergründe

Seit 1970 konnte ich in eigener legasthenietherapeutischer Praxis vielfältige Beobachtungen und Eindrücke bei betroffenen Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Analphabeten sammeln. Meine Auseinandersetzung mit Literatur und Vorträgen, der Einsatz einiger Behandlungsansätze und zeitweilige Nutzung unzähliger angebotener Materialien, die ich mehr und mehr veränderte, haben mich trotz aller erreichten Erfolge letztlich unzufrieden gelassen. Schließlich bin ich dem „Prinzip der kleinen Schritte“ folgend zunehmend sprachsystematischer an das Problem Lesen und Schreiben beim hilfeschuchenden Kind herangegangen und konnte dieses Vorgehen im Göttinger Forschungsprojekt 1987-1993 weiter entwickeln und überprüfen. Inzwischen fühle ich mich durch die Ergebnisse weiterer Studien zur kurzfristigen Effektivität des Behandlungskonzepts sowie dem Nachweis des langfristigen Erfolges und der Nachhaltigkeit (s. Kap. VIII), die erlebten positiven Verläufe in Einzeltherapien aus eigener Praxis sowie einer ständig wachsenden Zahl supervidierter Therapien im Rahmen von Weiterbildungen in meinem Tun bestärkt. Grundlage des Konzepts der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung* waren also primär Beobachtungen in der therapeutischen Praxis mit zum Teil schwer betroffenen Legasthenikern und auch Analphabeten. Diese Beobachtungen und Erfahrungen führten im weiteren Verlauf zur wissenschaftlichen Reflexion des Fördervorgehens.

So erfuhren wir Bestätigung aus der wissenschaftlichen Literatur, die insbesondere in den neunziger Jahren die Sprache und den systematischen Umgang mit Schriftsprache vermehrt in die Diskussion und somit in den Vordergrund legasthenietherapeutischer Arbeit rückte (SCHEERER-NEUMANN, 1979; LÖFFLER & MEYER-SCHEPERS, 1989; MANNHAUPT, 1994; TACKE, 1999; SCHNEIDER et al., 1999; WARNKE & ROTH, 2000; ROTH & WARNKE, 2001 etc.). Es kamen Untersuchungen zu mangelnder „phonologischer Bewusstheit“ (MARX, 1992) und zur frühen Förderung derselben hinzu, um Folgeschäden in der Schule zu verringern (SCHNEIDER et al., 1999). Es wurde immer eindringlicher auf spezifische Defizite von legasthenen Kindern in der sprachlichen Informationsverarbeitung hingewiesen, die es zu beheben gelte. Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit des Trainings phonologischer Bewusstheit wurden Übungen empfohlen, die das Segmentieren in Einheiten zum Inhalt haben, die kleiner als ein Wort sind: Beispielsweise das Isolieren von Lauten, das Einprägen und Beachten der Laut-Buchstaben-Beziehungen, das Zusammenschleifen von Lauten (Synthese) zur Silbe, das Zerlegen von Wörtern in Phoneme (Analyse) und in Silben (TACKE, 1999).

Neurobiologische Erkenntnisse aus der Legasthenieforschung belegen immer differenzierter die Beeinträchtigungen der betroffenen Kinder beim Umgang mit Sprache und Schriftsprache. Bildgebende Verfahren lassen nachvollziehen, wie und wo sich Minderaktivierungen bei sprachlicher Information im Gehirn abbilden und welche Veränderungen sich interessanterweise im Laufe des Kompensationsprozesses beim erwachsenen Legastheniker oder bei trainierten Kindern zeigen (LIGGES & BLANZ, 2007; LIGGES, 2007). Bedeutsam für die Praxis ist, dass Minderaktivierungen in entsprechenden Hirnarealen jeweils bei spezifisch schriftsprachlichem Material auftreten – dies bei auditiver und visueller Informationsvorgabe, ebenso beim Lernen und der Speicherung von Schriftsprache (SCHULTE-KÖRNE et al., 2006). Dies sind sehr wichtige Informationen für den Praktiker, bestätigen sie doch, dass schriftsprachunabhängiges Training in der Legasthenie-

behandlung wenig Sinn macht. Auf alle Fälle sind Behandlungsansätze, welche die Arbeit an der Schriftsprache nicht im Vordergrund sehen, den nachweisbaren Erfolg beim Lesen und Schreiben bisher schuldig geblieben (SUCHODOLETZ, 2006, S. 264) (vgl. dazu auch Kap. III).

Die nun in vielen Studien mehrfach durch Minderaktivierungen in den entsprechenden Hirnarealen belegte gestörte bzw. verzögerte sprachliche und schriftsprachliche Informationsaufnahme und -verarbeitung beim legasthenen Kind berechtigt, in der Praxis genau hier anzusetzen. So ist das Training der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter (KÜSPERT & SCHNEIDER, 2001) als eine Etappe im Kompensationsprozess einer Lese-Rechtschreibstörung zu verstehen. Dieses intensiv auf gesprochene Sprache und schließlich Schriftsprache bezogene Training gilt es, konsequent in der Legasthenietherapie aufbauend fortzusetzen. Eine verminderte zentrale auditive Wahrnehmungsstörung bei sprachlicher Information berechtigt, ein Training zur erhöhten Aufmerksamkeit und Differenzierung derselben einzusetzen. Entsprechendes Training im englischsprachigen Raum hat die Nachreifungsfähigkeit in den Hirnarealen bereits belegt. Kompensationsleistungen können abgeleitet werden (LIGGES & BLANZ, 2007; LIGGES, 2007).

Ebenso gilt es, die verminderte und insofern verzögerte Wahrnehmung visuell dargebotener schriftsprachlicher Informationen durch differenzierende Übungen zum Erfassen von Buchstabenmaterial zu fördern. Nun macht es wenig Sinn, dies unabhängig von der Lautwahrnehmung zu trainieren, insofern müssen Übungen zur sicheren Zuordnung von Lauten zu Buchstaben und umgekehrt sowie zur Synthese dieser Laute zur Silbe und schließlich zum Wort angeboten werden. Ferner gilt es, die spezifische Gedächtnisleistung für schriftsprachliches Material zu erhöhen.

*Zusammengefasst geht es darum, Verschaltungen, Verknüpfungen von gesprochener Sprache und Schriftsprache herzustellen, dabei die Gleichzeitigkeit der auditiven und visuellen Wahrnehmung in Verbund notwendiger Lese- bzw. Schreibhandlungen zu trainieren, um sie selbständig steuern zu lernen und schließlich automatisieren zu können.*

Es leuchtet besonders dem Praktiker ein, dass dieses Fördervorgehen am ehesten auf der Ebene konkreter Handlungsabläufe im Verbund mit Sprache/Schriftsprache gelingt, um dann darauf aufbauend auch zur kognitiv ausgerichteten Handlungssteuerung beim Lesen und Schreiben zu kommen. Insofern ist es sinnvoll, sich entsprechend senso-motorisch orientierter Methoden, die „körpereigene Steuerungshilfen“ bieten, zu bedienen (vgl. DUMMER-SMOCH, 2007). Konkret bedeutet dies, Lautgebärden zur besseren Differenzierung von Lauten und Buchstaben einzusetzen, somit die sprachliche Synthesebildung beim Lesen sowie die Gedächtnisleistung zu unterstützen, und ebenfalls das *Rhythmische Syllabieren* von Wörtern mit dem Einsatz des ganzen Körpers zum Erfassen des Sprachrhythmus sowie einer genauen und insofern bewussten Artikulation einzubeziehen, die Steuerungshilfe des synchronen Sprechschreibens ebenso zu nutzen wie das silbengliedernde, somit gesteuerte Lesen mit Silbenbögen.

Nun hat sich einer funktionsorientierten Sichtweise in der Legasthenieforschung sowie -therapie eine entwicklungspsychologische entgegengesetzt. SCHEERER-NEUMANN (2002) hält diese pädagogisch-psychologisch ausgerichtete Interpretation des Legasthenieproblems für die entscheidende, da sie am ehesten konkrete Hinweise für die Förderung biete. Danach wird menschliche Entwicklung und insofern Lernen als die Bewältigung von aufeinander aufbauenden Aufgaben begriffen, wobei die Bewältigung der früheren Aufgabe die Voraussetzung für die Bewältigung der nachfolgenden Aufgabe bildet. In diesem Sinne, sagt MANNHAUPT (2005), ist der Schriftsprach-

### 3. Vier Grundprinzipien des Konzepts

Die vorgestellten elementaren Bestandteile des Behandlungssystems lassen in ihrer integrativen Form vier Grundprinzipien erkennen. Da sie von Anfang an mit dem Konzept der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung* verbunden waren, sollen sie hier noch einmal benannt werden.

Die gezielte Behandlung einer Lese-Rechtschreibstörung muss eingetretene Beeinträchtigungen der Lernmotivation des Kindes berücksichtigen; denn ein Mangel an Selbstvertrauen und die oft schon verfestigte Misserfolgserwartung behindern den weiteren Lernprozess. Um gerade dieses eigene mangelnde Zutrauen in die Fähigkeit des Lesens und Rechtschreibens beim Kind ernst zu nehmen, ist es besonders einleuchtend, wenn das oberste Prinzip des Konzepts

#### 1. „Erfolge von Anfang an ...“ eingehalten wird.

Das bedeutet, das Kind von Erfolg zu Erfolg zu führen und Misserfolge weitgehend zu vermeiden. Denn letztlich helfen erst konkrete nachweisbare Erfolge beim Lesen und Schreiben sein Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden und seine Lernmotivation zu erhalten. Entsprechend ist auch das gesamte Trainingsvorgehen nach dem Prinzip aufgebaut: „Ich mache hier, was ich kann. Neues füge ich Stück für Stück hinzu und trainiere es so lange, bis ich es auch kann. So werde ich es schaffen, immer besser zu werden!“ Es gilt prinzipiell in der Übungssituation, die Überforderung, in der sich das Kind in der Regel bisher befand, zu beenden (vgl. auch LÖFFLER et al., 2000).

Diese notwendigen Erfolge werden am ehesten für das Kind erfahrbar, wenn berücksichtigt wird, was das Kind kann und was für das Kind am leichtesten zu lernen ist. Dies bedeutet möglichst konsequent auf der „Nullfehlergrenze“ zu starten. Das erfordert eine genaue diagnostische Einschätzung des Lese- und Rechtschreibentwicklungsstandes zu Beginn der Behandlung.

Im weiteren Aufbau gilt es, nach dem zweiten Prinzip des Konzepts

#### 2. „... vom Leichten zum Schweren“ vorzugehen und dies auch beizubehalten.

Beherrzt das konzeptionelle Vorgehen die normalen Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb, so ist dieses zweite Prinzip bereits verwirklicht. Nach Vorstufen des Schreibens versucht jedes Schreiben lernende Kind gemäß seiner eigenen gesprochenen Sprache vorzugehen. Das heißt, es orientiert sich an Lauten, die es in einem Wort wahrnimmt. Diese lautsprachliche Wahrnehmung wird immer differenzierter. Erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung werden orthographische Gesetzmäßigkeiten erfasst.

Das lautorientierte Herangehen ist auch für das legasthene Kind am leichtesten, weil einleuchtend. So bemüht es sich zunächst ebenfalls so zu schreiben, wie es spricht. Während es jedoch noch damit beschäftigt ist, gehörte und gesprochene Phoneme in Grapheme umzuwandeln, eine entsprechende Reihenfolge der Phoneme herauszufinden und sich bemüht nichts auszulassen, wird es beim Lesen- und Schreibenlernen in der Schule schon frühzeitig mit Abweichungen von der Lauttreue konfrontiert. Der Lernprozess kann sich nicht seinen Möglichkeiten entsprechend entwickeln. Es kann nur wenige Wörter richtig behalten, sein Gedächtnis ist bald überlastet, alles Üben und Auswendiglernen ohne sinnvolle Strategievermittlung nützt wenig. Die Vielschichtigkeit von Rechtschreibregeln oder gar ihre Ausnahmen verwirren, zudem sind in der für das Kind extremen Stresssituation des Schreibens wichtige Teilaspekte von Regeln nicht immer

abrufbar. Außerdem widersprechen insbesondere die Ausnahmen oft seiner Fähigkeit logisch zu denken. Alles zusammen behindert seinen zu anderen Kindern vergleichsweise verlangsamten Lernprozess (DUMONT, 1991). Ohne strukturelle Hilfe kann es diesen pädagogischen Teufelskreis nicht mehr durchbrechen. Es benötigt einen „roten Faden“, um das Systematische der deutschen Orthographie für sich entdecken zu können. Das vorliegende Konzept beherzigt dies und bietet dementsprechend einen Aufbau mit langsamem, aber stetigem Anstieg des Schwierigkeitsgrades unter sprachanalytischen Gesichtspunkten.

Ebenso hat die Häufigkeit bestimmter Verschriftungsformen eine Relevanz in der konzeptionellen Ausrichtung. So hat eine Auszählung des niedersächsischen Grundwortschatzes (1419 Wörter) eine Untersuchung von NAUMANN (1983) bestätigt, dass die deutsche Sprache ungefähr zu 60% aus lautgetreuem bzw. mitsprechbarem Wortmaterial besteht. Wörter – in denen Regelprobleme enthalten sind – existieren nach dieser Auszählung ungefähr zu 30%. Ausnahmen und kognitiv schwer zu erfassende Restprobleme findet man ungefähr zu 10%. Diese Häufigkeiten lassen sich für einen sprachsystematischen Aufbau nutzbar machen. So berücksichtigt ein Start mit lautgetreuem bzw. mitsprechbarem Wortmaterial nicht nur das „Leichte“, sondern auch das „Häufige“.

Damit wird ein weiteres wichtiges Prinzip des Trainingsaufbaus erklärlich, nämlich

### 3. „... vom Häufigen zum Seltenen“ voranzuschreiten.

Letztlich sichert auch dieses Prinzip die Erfolgsvermittlung. Denn ist das Leichte auch zugleich das Häufige, so zeichnen sich Erfolge nicht nur in der Trainingssituation ab, sondern können durch einen gelungenen Transfer in der Schule und zu Hause zunehmend sichtbar werden.

Um diese für das legasthene Kind notwendigen Erfolge zu sichern, ist das Einhalten des vierten Prinzips

### 4. „Alles dient der Strategievermittlung!“ unerlässlich.

Die Herangehensweise bei der Vermittlung von Schriftsprache wird bestimmt vom Grundsatz, über konkrete Handlungen im Umgang mit Sprache ein konsequent strategiegeleitetes Lernen zu ermöglichen. Nichts darf diesen wichtigen Lernprozess stören oder behindern.

Das beim Sprechen, Lesen und Schreiben eingesetzte Wort- und Textmaterial verlangt vom lernenden Kind konsequent nur den Einsatz der bisher im Übungsablauf trainierten Strategien. Dazu ist eine exakte Auswahl des Wortmaterials unter sprachanalytischen Gesichtspunkten notwendig. Die Wörter sind quasi *sichere* „Turngeräte“, an denen Strategien erworben und eingeübt werden. Sie schaffen die Sicherheit, dass bei richtiger Anwendung derselben keine „Unfälle“ (Fehler) passieren können. Auch die verschiedenen Übungsformen dienen der Festigung bereits eingeführter Strategien, dem Erfassen neuer Strategien und bieten ausreichende Möglichkeiten durch Variationen zur Strategieanwendung. Der Einsatz senso-motorischer bzw. die Sprache steuernder Methoden sichert die hohe Handlungsebene als Grundlage für konkrete Erfahrungen im Umgang mit Sprache. Lernspiele – als spielerische Handlungsgrundlage – werden ebenso bewusst ausgesucht und gezielt eingesetzt. Verhaltenstherapeutische Verstärker visualisieren die notwendigen Strategien, motivieren zum Erlernen der Strategien, aber auch zum eigenständigen Einsatz.

Ein „Gegentraining“ durch zusätzliches, von den gelernten Strategien abweichendes Üben zu Hause, in der Nachhilfe oder im schulischen Förderunterricht wird möglichst vermieden, was eine übereinstimmende Absprache mit Elternhaus und Schule erfordert. In diesem Zusam-

menhang gilt nämlich „Weniger ist manchmal mehr!“ oder sprichwörtlich ausgedrückt „Viele Köche verderben den Brei!“.

#### 4.

### Sprachsystematischer Aufbau analog zum normalen Schriftspracherwerb

Jedes Schreiben lernende Kind beginnt nach der Beobachtung auf der Stufe phonemischer Verschriftungen (SCHEERER-NEUMANN, 1987; VALTIN, 1988). Diese Beobachtungen wurden anhand von Spontanschreibungen der Kinder, die noch keinen systematischen Lese- und Schreibunterricht erhalten haben, zusammengetragen und analysiert (EICHLER, 1977; SPITTA, 1985; SCHEERER-NEUMANN, 1989). Die Spontanschreibungen zeigen Fehler, die den Fehlern sehr rechtschreibschwacher Kinder ähnlich sind, sie wurden früher sogar als „legasthenietyisch“ angesehen. Verstöße gegen die Raumlage der Buchstabengestalt kommen jedoch bei allen Kindern vor, die sich in der Entwicklung ihrer Schriftsprachkompetenz befinden. Ebenso zeigen sich in der Anfangsphase auch sehr unvollständige Verschriftungen. Selbst zu späteren Zeitpunkten lassen sich Übereinstimmungen in den Fehlerarten feststellen. Diese Beobachtungen wurden nach und nach von einer entwicklungsorientierten Sichtweise in der Einschätzung des legasthenen Problems im Gegensatz zu ausschließlich defizitärem Interpretieren von Falschschreibungen bestätigt.

Inzwischen sind die Phasen des Erwerbs von Schriftsprache mehrfach untersucht und werden in ihrer Abfolge als grundsätzlich belegt angenommen (MANNHAUPT, 2003; 2006). Die Sprachsystematik des hier zugrunde liegenden Behandlungskonzepts folgte von Anfang an (REUTER-LIEHR, 1992) in ihrem Aufbau dem normalen Erwerb von Schriftsprache, welches ursprünglich zurückgeht auf das Dreiphasenmodell von FRITH (1986).

*Die drei Phasen des Lesens und Schreibens nach FRITH:*

#### 1. logographische Phase

„Omi“ ist das Wort mit dem Punkt

Die Kinder erkennen Wortbilder anhand prägnanter optischer Details und aufgrund des Kontextes wieder. Kenntnisse von Laut/Buchstaben-Korrespondenzen sind noch nicht entwickelt, nur als Wortbild gespeicherte Wörter werden erkannt und geschrieben.

#### 2. alphabetische Phase

von „M“ zu „MS“ zu „Maus“

Die Kinder haben Einblicke in die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache erlangt, indem sie Laut/Buchstabenverbindungen herstellen können. Sie können jetzt auch unbekannte Wörter aufschreiben. Zunächst sind ihre Schreibungen rudimentär und skelettartig, werden jedoch zunehmend vollständiger.

#### 3. orthographische Phase

„Eimer“ statt „Eima“

„verkaufen“ statt „fakaufen“

„Hund“ statt „Hunt“

„Bahn“ statt „Ban“

Die Kinder erkennen und verwenden mehr und mehr orthographisch bedeutsame Einheiten, wie häufige Buchstabenkombinationen und Morpheme. Dies gelingt zunächst beim Lesen und wird nach der Entwicklung eines gewissen Niveaus auch beim Schreiben genutzt.

Nach der logographischen Verarbeitung von Schrift im Vorschulalter folgt demnach die Entdeckung alphabetischer Gesetzmäßigkeiten, um später orthographisch korrekte Rechtschreibregeln aufzunehmen. So wird diesem Phasenmodell folgend in der Literatur zur Behandlung von Lese-Rechtschreibstörungen allgemein vom Aufbau der alphabetischen Schrift (SCHEERER-NEUMANN, 2001), vom Entdecken der notwendigen alphabetischen Zugangsweise (MANNHAUPT, 1999) oder der Vermittlung der alphabetischen Strategie (ALLIGER, 2000) gesprochen.

NAUMANN (2004) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Einteilung nach FRITH aus dem angloamerikanischen Sprachraum komme und nicht einfach auf die deutsche Orthographie zu übertragen sei. So habe die logographische Phase im Englischen mehr Gewicht, da eine 1:1-Beziehung zwischen Laut und Buchstaben kaum herstellbar sei, auch sei eine lautliche Gliederung der englischen Sprache nicht so nützlich. Die Bezeichnung „alphabetische Phase“ findet NAUMANN ebenfalls wenig zutreffend, da das Alphabet – entstanden aus der griechischen Schrift – zur Namensgebung herangezogen wurde.

Prinzip der alphabetischen Schriftsprache ist die Abbildung der Einzellaute (Phoneme) des gesprochenen Wortes durch Buchstaben (Grapheme). Im Deutschen sind es 39 Phoneme, die von 30 Buchstaben des Alphabets dargestellt werden (JEHMLICH, 1971). So erschien auch uns der Begriff „alphabetische Schrift“ in der Praxis von Anfang an irreführend, da das Alphabet lediglich Buchstaben benennt, nicht jedoch Laute. Buchstabieren ist aber nicht gleichzusetzen mit Lautieren. Vom Laut losgelöstes Buchstabieren kann das Lesenlernen erheblich erschweren und beim Schreiben zu vielen Fehlern führen.

Wir möchten uns insofern, weitgehend angelehnt an NAUMANN (2004) und SCHEERER-NEUMANN (1997, 2002) begrifflich davon wieder distanzieren und nennen die zweite Phase, welche nach den *Vorstufen des Schreibens* folgt, ebenfalls *lautorientiert*. In dieser Phase wird die *phonemische Strategie* (s. Tabelle 2) entwickelt, d. h. das Kind orientiert sich an den Lauten und ihren wesentlichen Unterschieden. Konsonantische Skelettschreibungen werden langsam gefüllt (Beispiele: MS zu Maus, but zu bunt), bis das Wort in der *voll entfalteten phonemischen Strategie* (Beispiel: lesn) bereits gut zu lesen ist.

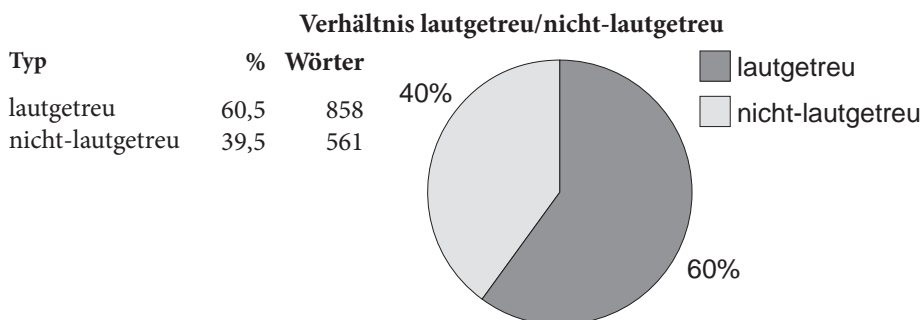
Das Kind erkennt nach und nach strukturelle Regelmäßigkeiten und kommt so zu einer *erweiterten phonemischen Strategie* – dies auf der Grundlage der Silbensegmentierung, deren bewusst gesteuerte Artikulation wir als *pilotsprachliche Sprechweise* bezeichnen. Damit ist eine Sprechweise gemeint, die sich möglichst eng an der Schriftsprache orientiert, um deren Regelmäßigkeiten (beispielsweise der häufigen Endungen: lesen, Schaufel, Mutter) eher bewusst zu machen. Diese Strategie kann wiederum bei Abweichungen von den erfahrenen Regelmäßigkeiten übergeneralisiert werden – wie beispielsweise bei der seltenen a-Endung in dem Wort „Sofa“ als „Sofer“, da „-er“ am Ende eines Wortes die Regel ist. Solche Schreibweisen sollten in dieser Lernphase als gelungene Übernahme der Strategie gewertet und nicht als Fehler ausgewiesen werden, den das Kind hätte vermeiden können. Die Phase der Übergeneralisierung gilt es, durch häufigen Einsatz von Sprechen, Lesen und bewusstem Schreiben wieder zu überwinden.

Nach Sicherung der *lautorientiert/phonemischen Strategie* auf der Grundlage der Silbensegmentierung verfolgt das Konzept den systematischen Aufbau *orthographischer Strukturen* auf der Grundlage der Morphemsegmentierung, welche eine weitere strukturelle Hilfe beim Erfassen der Schriftsprache bietet. Über das Erkennen von Anfangs- und Endmorphemen ist es dem Kind möglich, das Hauptmorphem zu isolieren, um so mit Hilfe von übergeordneten Ableitungsstrategien das Problem des Ableitens (Verlängern von Wort- oder Wortstamm-Endungen) zu bewältigen (s. 6.).

ein ähnliches Bild. Das heißt, dass die Phonemstufen 1 und 2 bereits einen erheblichen Anteil des lautgetreuen Wortmaterials der deutschen Schriftsprache ausmachen.

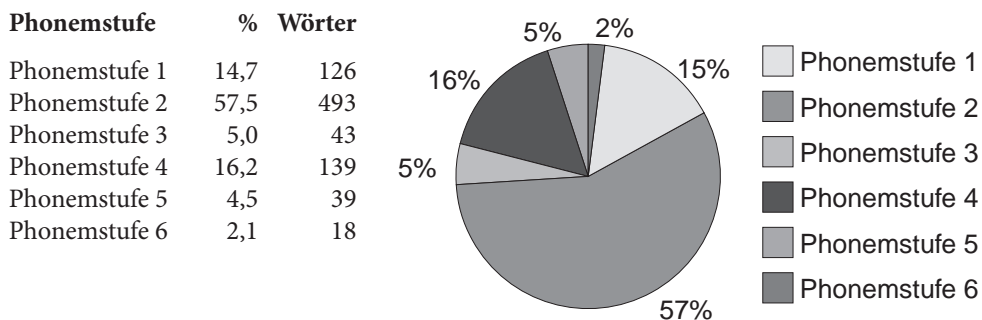
Die beiden graphischen Abbildungen der Auszählung sollen dies noch einmal verdeutlichen:

#### Niedersächsischer Grundwortschatz (1419 Wörter)



V2658-1009

#### jeweilige Anteile der lautgetreuen Wörter der Phonemstufen 1-6



V2658-1010

Dieser hohe Anteil von 72,2% rechtfertigt, sich ruhig Zeit für den elementaren Aufbau der Leserechtschreibfähigkeit in den Phonemstufen 1 und 2 zu nehmen. Erfahrungen in der Behandlung von früh erkannten Leserechtschreibstörungen haben gezeigt, dass Grundschulkindern (1./2.Klasse) schon nach Abschluss dieses Strategieaufbaus, den Anschluss an das Klassenstufenniveau erreicht hatten und die Behandlung beendet werden konnte. Sie hatten mit Hilfe einer gut gesicherten phonemischen Strategie bei einfach strukturierten Wörtern bereits eine Basis erhalten, auf der sie selbständig aufbauen konnten. Ihre Schriftsprachentwicklung war so weit fortgeschritten, dass sie komplexere Wortstrukturen auch durch den Schulunterricht erfassen konnten. Wie nach einem Jahr oder noch später durchgeführte Langzeitkontrollen mit normierten Testverfahren ergeben haben, hat sich die Leserechtschreibkompetenz weiter entwickelt und eine Wiederaufnahme der Behandlung als nicht notwendig erwiesen.

Bei älteren Schulkindern (ab Mitte 3. Klasse) ist in der Regel eine Fortsetzung des Trainings mit den Stundenplanungen und Materialien des Bandes 3 (2015) und ab der 5. Klasse des Bandes 4 (2017)

ausströmende starke Luftstrom beim Sprechen unterstützt, das Kind spürt ihn deutlich auf dem Handrücken. Der springende Charakter und damit die Verschluss-Sprengung im Kehlkopf wird mit der Lautgebärde von Kossow (1984) deutlicher betont: Der Zeigefinger setzt unter dem Kinn oberhalb des Kehlkopfes an, wo man die Sprechbewegung spürt. Beim Sprechen des „k“ wird der Finger – ähnlich wie beim „t“ nach HORN & BREUL (1974) – nach vorn geschneilt. Die Gefahr bei Benutzung beider Lautgebärden besteht in der Ähnlichkeit der Handbewegungen, das Kind könnte die Gebärden daher miteinander verwechseln.

*Das Arbeiten mit Lautgebärden zum Lesen- und Schreibenlernen ist in der Behandlung ausgeprägter legasthener Störungen zum Aufbau aller nach unserer Definition lautgetreuen Phonem/Graphemzuordnungen der Phonemstufen 1 und 2 ein unerlässlicher Bestandteil geworden. Bei supervidierten Behandlungsverläufen konnten wir feststellen, dass bei Nicht-Einbeziehen oder nur unzureichender Integration von Lautgebärden in ein sprachsystematisches Training letztlich eine teilweise unsichere Phonem/Graphemzuordnung bestehen blieb, der zu einem späteren Zeitpunkt nur noch begrenzt beizukommen war.*

## 5.5

### **Das Rhythmische Syllabieren zum Aufbau der Mitsprechstrategie**

Zum Aufbau der phonemischen Strategie hat in unserem konzeptionellen Vorgehen von Beginn an das Erfassen der Silbengliederung innerhalb eines Wortes einen ebenso hohen Stellenwert wie die Sicherung der mitsprechbaren Phonem/Graphemverbindungen. Während sich ein gesondertes Training zur Phonem/Graphemkorrespondenz jedoch nach und nach erübrigt, bleibt die Silbensegmentierung während des gesamten Phonemstufenaufbaus methodische Grundlage.

Der Lautgebärdeneinsatz erleichtert maßgeblich die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen beim Lesenlernen und umgekehrt beim Schreibenlernen durch die Verbindung von Sprache und Motorik, unterstützt insofern auch das Gelingen der Synthese innerhalb einer Silbe. Zum Erfassen der Silbengliederung bedarf es jedoch einer weiteren senso-motorisch orientierten Methode. Sie sollte – ebenso wie die Lautgebärden – gezielte körpereigene Handlungsabläufe ermöglichen und auf diese Weise eigenes Erleben von Sprache und Sprachrhythmus fördern, um so im Sinne eines etappenweisen Aufbaus kognitive Prozesse zunächst auf der konkreten Handlungs- und Erfahrungsebene anzubahnen. Lerntheoretisch begründet folgert Kossow (1972, S. 33 ff) zur Erarbeitung einer vollständigen Orientierungsgrundlage und des sinnvollen Aufbaus einer Handlung mit dem Ziel eines höheren Vollzugsniveaus, dass beim legasthenen Kind „*methodisch nach den elementarsten Formen der Aneignung gesucht werden muss, auf die man aufzubauen hat*“. Dies erfordert auch für uns konsequenterweise eine Methode, die nicht „kopfgesteuert“ versucht die Silbengliederung zu durchdringen, sondern eine Herangehensweise, die den Einsatz von Körpermotorik im Sprachrhythmus ermöglicht.

Der Lernprozess wird bereits unterstützt, wenn methodisch nach Kossow (1972; 1984) Wörter beim Sprechen durch Schlagen/Klatschen oder Schreiten in Silben gegliedert werden, wenn beim Lesen und Schreiben in Silben getrennt und/oder wenn beim Schreiben lautierend mitgesprochen wird. Die Beobachtungen der Lese- und Rechtschreibentwicklung meiner Therapie- sowie Förderkinder haben mir jedoch deutlich gezeigt, dass der integrierende Ansatz des rhythmisch-melodischen Sprechschreibens von BUSCHMANN (1986) eine noch tiefer gehende Wirkung im Erfassen des Sprachrhythmus zeigt und insofern Korrekturen fehlerhafter Rechtschreibstrate-



gien entscheidend anbahnt. ALLIGER (2000) ist sogar der Meinung, dass Silbenklatschen nicht geeignet sei, beim Hervorbringen von Rechtschreibsprache zu helfen, da es die Sprechmelodie „zerschlage“, die gerade zum Finden der Sprechsilbengrenze benötigt würde. Auch für ihn ist der Aufbau der Mitsprechstrategie durch den Ansatz von BUSCHMANN (1986) am ehesten gewährleistet.

Dieser Ansatz – der Körpermotorik, Sprechmotorik, Sprache und Atmung gleichermaßen aktiviert und integriert – fördert zunächst sowohl das spontane als auch das deutliche und rhythmische Sprechen des Kindes. Der so gewonnene Sprechrhythmus wird übertragen auf das genaue silbengliedernde Lesen und das synchrone rhythmisch-silbierende Sprechschreiben. Auf diese Weise ergibt sich beim *Rhythmischen Syllabieren* eine ganzheitliche Förderung von Sprechen, Lesen und Schreiben.

Die Methode des rhythmisch-melodischen Schwingens-Schreitens-Sprechens-Schreibens-Lesens – kurz: *Rhythmisches Syllabieren* – ist das Ergebnis langjähriger therapeutischer Arbeit mit legasthenen Kindern. Inzwischen liegen viele Erfahrungen mit dieser Methode vor, die subjektiven Beurteilungen der Anwender sind fast durchgängig positiv (vgl. BREZING, 1997). Meine Begegnung mit dieser Methode fand 1986 auf dem 6. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie (BVL) in Hannover statt, wo Heide BUSCHMANN ausführlich über ihre Beobachtungen, Erfahrungen und Schlussfolgerungen berichtete. Ihre Ausführungen haben mich als erfahrene Praktikerin – die bis dahin das Silbenklatschen mit gleichzeitigem Silbenschreiten eingesetzt hat – sofort überzeugt. Seit dieser Zeit ist die Methode des *Rhythmischen Syllabierens* ein fester Bestandteil meiner eigenen therapeutischen Arbeit geworden. Sie bildet die unerlässliche Grundlage für den Strategieaufbau im lautgetreuen Bereich und gewinnt nach unserer Beobachtung von Therapieverläufen besonders für die Behandlung von legasthenen Kindern mit motorischen und sprechmotorischen Beeinträchtigungen sowie mangelndem Sprachrhythmusgefühl zunehmend an Bedeutung. Gerade bei diesen Kindern wird anhand ihrer positiven Entwicklung deutlich, wie hoch der Gewinn ist, wenn ihre Herangehensweise an Sprache und Schriftsprache auf einer Verbindung von gezielter Handlung und Motorik basiert. Wieder werden so Kompensationswege beschritten, die versuchen eine Aktivierung sprachlicher Informationsverarbeitung im Gehirn zu erreichen.

Der Gewinn des *Rhythmischen Syllabierens* ist, dass Regelmäßigkeiten (wie beispielsweise die Kürzung und Dehnung von Vokalen) mit Hilfe der Körpermotorik erfasst werden können. Lesen und Schreiben lautgetreuer Wörter gelingt wesentlich einfacher über das rhythmische Sprechen und ihre Schreibweisen belasten nicht mehr das Gedächtnis. Dem Kind wird kein kognitives Durchdringen von Regelmäßigkeiten abverlangt, sondern es gewinnt beim rhythmisch-synchronen Sprechschreiben durch die Verinnerlichung des erfahrenen Silbenrhythmus automatisch Sicherheit. Ein Wort-für-Wort-Erarbeiten entfällt, da die komplette Anwendung der Methode Transfermöglichkeiten auf unbekannte Wörter gleicher Schwierigkeitsstufe eröffnet. Es gilt letztlich, durch die Koordination von Sprache und Bewegung so viele Informationen wie möglich aus der gesprochenen Sprache zu ziehen, um sie fürs Schreiben nutzbar zu machen.

Leider gibt es bis heute kaum Veröffentlichungen, die genau beschreiben, wie der Einsatz dieser Methode konkret aussehen soll. Ich stelle eher fest, dass die Beschreibungen mager sind. Allerdings haben mir diverse Rückfragen und Missverständnisse auch deutlich gemacht, wie schwer vermittelbar der komplexe Vorgang dieser Methode ist, so dass oft nur verkürzte Formen An-

kränkt nicht. Auch an dieser Stelle erlebt der Lernende (ähnlich wie beim begleitenden „Tanzen“) ohne lange Erklärungen, wie hilfreich das Mitsprechen ist und wie es vonstatten gehen kann. Beim Analphabeten kann diese Phase der aktiven Unterstützung durch den Therapeuten recht lange dauern, dies vermutlich auch, da sie außerhalb der Therapiestunde zunächst kaum Gelegenheit haben oder sie nicht nutzen, das Schreiben einzusetzen. Gerade bei ihnen ist diese vorsichtige Begleitung ihres eigenen Schreibvorganges wichtig. Sie fühlen sich geschützt, verlieren ihre jahrelang aufgebaute Angst und sind sehr stolz auf das richtige Ergebnis. Sie merken dann meist gar nicht, wenn der Therapeut nicht mehr mitspricht, weil die nötige Sicherheit da ist, und freuen sich über die entsprechende Rückmeldung, es nun allein geschafft zu haben.

Das laute synchrone Mitsprechen beim Schreiben erzielt eine hohe Fokussierung auf den Schreibvorgang und das zu schreibende Wort. Abgelenktsein ist nicht mehr möglich. Die zielgerichtete Handlung in Verbund mit Sprech- und Schreibmotorik hat aufgrund des Trainings der Gleichzeitigkeit einen hohen Stellenwert im Aneignungsprozess der phonemischen Strategie.

BREZING (1997) beschreibt den Vorgang beim synchronen Sprechschreiben folgendermaßen: *„Durch gleichzeitiges Mitsprechen beim Schreiben werden die kinästhetischen Rückmeldungen der Mundbewegungen und der Handbewegungen mit den visuellen und gegebenenfalls akustischen Rückmeldungen innerhalb der zeitlichen Ordnungsschwelle synchron verknüpft.“* Dies erleichtere die zentrale Informationsverarbeitung, führe Selbstorganisation herbei und ermögliche Automatisierung.

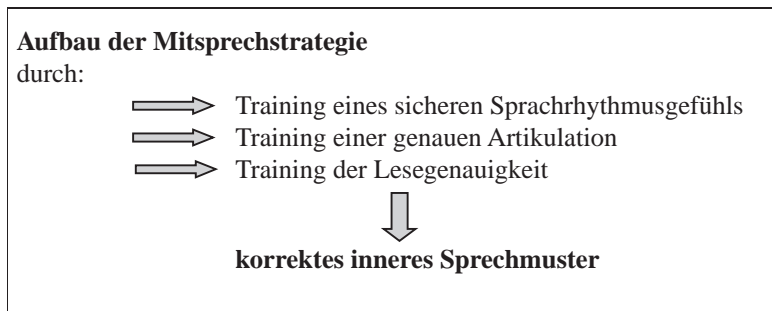
### 5.5.3 Silbenbögenlesen

*Das Silbenbögenlesen unter alles **lautgetreu** Geschriebene festigt die Phonem/Graphemzuordnung und vertieft das Erfassen des Silbenrhythmus, trainiert das Erkennen der Silbengliederung beim Lesen und erhöht die Lesegenauigkeit.* Nach jedem Schreibvorgang liest das Kind laut in Silben segmentierend und malt dabei gleichzeitig Silbenbögen unter die Wörter. Diese sind möglichst gleichmäßig und schön gerundet. Sie erhalten das Bild einer Girlande. Um im Fluss zu bleiben, wird nicht zwischendurch abgesetzt. Allerdings wird wie beim Schwingen/Schreiten und Sprechen die Silbepause ganz bewusst durch ein kurzes Innehalten betont. Die Bögen enden klar erkennbar zwischen den Silben, praktisch werden die Silben damit getrennt, allerdings sollte dies nicht auf Kosten der Leserlichkeit übertrieben werden. Die Auge-Hand-Koordination wird trainiert, das Kind nimmt noch einmal Blickkontakt mit seinem Geschriebenen auf. Es weiß, was es geschrieben hat und vollzieht diese Übung in der Regel relativ stressfrei. Noch einmal verfolgen die Augen in Koordination mit der Handmotorik die Silbengliederung. Sie festigen dabei die wechselseitige Verbindung vom Phonem zum Graphem und erleben erneut den Rhythmus der gesprochenen Sprache. Das Kind achtet beim lauten Silbenbögenlesen darauf, ob es die richtigen Buchstaben geschrieben hat und kein gesprochener Buchstabe fehlt. Bei Bedarf kann es selbständig korrigieren. In diesem Sinne ist das Silbenbögenlesen von eigenen Verschriftungen eine Überprüfung des Einsatzes der Mitsprechstrategie.

Die Beobachtung bei stark betroffenen Kindern und Analphabeten hat gezeigt, dass Lesen über eine längere Phase in der Behandlung am ehesten im Verbund mit dieser Auge-Hand-Motorik gesteuerten Übung gelang, selbst wenn die Phonem/Graphemzuordnung und die sprachliche Synthese gesichert waren. Diese für die Augen gliedernde und durch die Motorik begleite-

sprechen im Silbenrhythmus voranzuschreiten. Wenn ihm dies nicht gelingt, muss überlegt werden, ob das ausgewählte Wortmaterial dem tatsächlichen Entwicklungsstand des Kindes angemessen ist.

Zusammengefasst betrachtet ermöglicht das lautgetreue, stufenweise eingeführte Wortmaterial beim Sprechen, Lesen und Schreiben das genaue Lesen und fördert den Einschleifprozess des synchronen, rhythmisch-silbierenden Sprechschreibens. Das legasthene Kind sichert damit eine „Lese-Rechtschreibstrategie“, die sich – wenn der Schreibablauf durchgängig rhythmisch gesteuert ist – vom lauten Mitsprechen, was in der Übungssituation grundsätzlich eingesetzt wird – über das flüsternde, was in der Schule zur Gewohnheit werden sollte – zum inneren synchronen Mitsprechen entwickelt. Dieses entstandene innere Sprechmuster ist letztlich das Ziel; es bildet die Grundlage für korrektes lautgetreues Lesen und Schreiben. Häufiges Üben einer genauen, wohlartikulierten Sprechweise im Silbenrhythmus sowie genaues silbengliederndes Lesen fördert das korrekte innere Sprechmuster (s. *Abbildung 11*).



*Abbildung 11:*  
Ziel des Phonemstufenaufbaus

Bei erlernter Strategie zum Schreiben von lautgetreuem Wortmaterial kann sich das Kind spontan und zum Schluss fast mechanisch aufs Schreiben einlassen. Im Phonemstufenbereich erhält es genügend Zeit für die Automatisierung dieser wichtigen Basisfertigkeit.

## 5.6

### **Pilotsprache – genau gesteuerte Artikulation im Silbenrhythmus**

Bei einer Beschränkung auf rein lautgetreues Schreiben während des gesamten Phonemstufenaufbaus stören vorerst keine Regeln und Ausnahmen den Lernprozess. Der Einsatz der wichtigsten Schreibstrategie „**Ich spreche genau mit**“ kann mit Hilfe des *Rhythmischen Syllabierens* schon entscheidend vorbereitet werden. Das Kind kann nach dem „Tanzen“ ohne behindernde Stolpersteine durch Abweichungen von der Lauttreue den erfahrenen Silbenrhythmus aufs Schreiben übertragen und so schreiben, wie es gesprochen hat; denn das „Tanzen“ fördert spontan die genaue Artikulation. Dies ist jedoch noch nicht ausreichend, selbst wenn die Wörter nach unserer Definition als lautgetreu bzw. mitsprechbar gelten; denn ein direktes Mitsprechen eines Wortes beim Schreiben gemäß einer an Alltagssprache orientierten Sprechweise ist noch keine sichere Grundlage, um das Wort korrekt schreiben zu können. Eine gewinnbringende Mitsprechbarkeit von Wörtern muss durch das Training oftmals erst hergestellt werden. Dies gelingt zum

einen durch die Verknüpfung eines gesprochenen Lautes mit einem vorher festgelegten Buchstaben, gemäß dem Prinzip der Häufigkeit, zum anderen muss die unmittelbare Mitsprechbarkeit einer jeden Phonem/Graphemverbindung durch eine exakte Silbengliederung möglich sein (s. 5.1). Auf dieser Grundlage kann das Kind eine wohlartikulierte Sprache und damit die hilfreich steuernde rhythmisch-silbierende Mitsprechstrategie einüben. Dies stellt für das Kind eine Erweiterung der phonemischen Strategie korrigiert durch strukturelle Regelmäßigkeiten – analog zum unter Punkt 4 vorgestellten Schriftspracherwerbsmodell – dar.

### 5.6.1

#### Erweiterung der Mitsprechstrategie

Die formulierte Selbststeuerung beim Schreiben „Ich spreche genau mit“ muss insofern erweitert werden: **„Es ist vielfach notwendig, zunächst einmal genau so zu sprechen, wie ich schreibe, da unsere Umgangssprache oft recht verschleifend ist.“**

Eine solche bewusst gesteuerte Sprechweise deckt strukturelle Regelmäßigkeiten der deutschen Orthographie ebenso wie umgangssprachliche bzw. dialektale Abweichungen auf; denn sie artikuliert möglichst eng an die Schriftsprache angeglichen. Diese fürs Rechtschreiben notwendige Präzision der gesprochenen Sprache wird als Pilotsprache – als eine genau gesteuerte Aussprache – bezeichnet. Dieser Begriff wurde als Bezeichnung zur Artikulationskontrolle bereits 1982 von BETZ & BREUNINGER vorgeschlagen. Dem Kind kann erläutert werden, dass diese genaue Artikulation den Schreibprozess steuert, so wie der Pilot sein Flugzeug steuern muss.

*Die pilotsprachliche Sprechweise ist also die möglichst eng an die Schriftsprache angegliche silbengliedernde Aussprache von Wörtern.<sup>3</sup>*

Die synchrone Mitsprechbarkeit zum phonemisch korrekten Schreiben muss demnach bei bestimmten Wörtern mit Hilfe einer pilotsprachlichen Artikulation erst einmal hergestellt werden. Welche und wie viele Wörter besonderer Beachtung bei der Artikulation bedürfen ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. So benötigen Lese- und Schreibanfänger (1. und 2. Klasse) sowie erwachsene Analphabeten ein umfassendes unterstützendes Training zum Erfassen struktureller Regelmäßigkeiten sowie Erkennen von Unterschieden zwischen Umgangssprache und Schriftsprache. Denn werden beispielsweise häufige Wortendungen mit einem laut DUDEN eigentlich „stummen e“ verschliffen, da es nicht gesprochen wird, so ist es vorübergehend hilfreich, dieses „stumme e“ in Wortendungen deutlich beim Schreiben mitzusprechen und dabei pilotsprachlich zu dehnen (vgl. auch ALLIGER, 2000). Ebenso wird „r“ nach Vokalen kaum wahrgenommen (Beispiele: **Gar**-ten, **Wür**-fel), auch dieses gilt es dann pilotsprachlich herzuholen. Bei älteren Kindern mit mehr Lesekompetenz reduzieren sich die Problemstellen, die dann am ehesten in den für das Kind ungebräuchlichen Wörtern sichtbar werden. Als gravierend sind dialektale Einflüsse in diesem Zusammenhang zu beurteilen. Das Kind muss dann lernen, seine Alltagssprache entscheidend von der Schriftsprache abzugrenzen.

3 Diese möglichst präzise Sprechweise der Pilotsprache entspricht im Wesentlichen der Explizitlautung sowie einer Überlautung der Explizitlautung (vgl. DUDEN, 2009, S. 51-54). In der Explizitlautung hat jeder Einzellaute im Wort „seine funktionalen artikulatorischen Merkmale“ (sanft statt samft), alle Silben werden als solche ausgesprochen, jeder Silbenkern ist ein gesprochener Vokal (ge-ben statt gebn; wol-len statt woln), jede Wortform wird normal betont. Die Überlautung der Explizitlautung erfolgt aufgrund praktischer Erwägungen. Sie ist eine schriftbezogene Aussprache bei besonderen Schwierigkeiten. Beispielsweise beim bewussten Einschub des h's zu Beginn der Silbe (Ru-he) oder beim deutlichen Sprechen des vokalischen r (Gar-ten).

### 5.7

#### **Konsequenter Strategieaufbau beim *Rhythmischen Syllabieren***

Strategiegeleitetes Lernen erfordert eine gut durchdachte Organisation des Lernablaufs und genügend Zeit für die einzelnen Lern- bzw. Erfahrungsschritte. Beides sollte in der therapeutischen Situation individuell abgestimmt auf die Lern- und Leistungsmöglichkeiten des Kindes erfolgen. Erfolgversprechend ist in allen Fällen, dass das Kind durch die bereitgestellten Materialien und durch den methodisch-didaktischen Aufbau der Übungssequenz, eigenständige Erfahrungen im Umgang mit der Schriftsprache und seinen Gesetzmäßigkeiten machen kann und dabei weitgehend handlungsorientiert Strategien einsetzen lernt. Hiermit ist selbstentdeckendes Lernen gemeint, dass vielfach Handlungsabläufe integriert. Das *Rhythmische Syllabieren* mit seinen drei wichtigsten Schritten: „Tanzen“, synchrones Sprechschreiben, Silbenbögenlesen bietet ganz konkrete Handlungsabläufe, das rhythmisch-silbierende Lesen mit der *SpielSpirale* (Bd. 5) vertieft diese Strategie zum Erfassen der Sprache mit seinen strukturellen Regelmäßigkeiten spielerisch. Das in seiner Schriftsprachkompetenz verunsicherte legasthene Kind sollte zudem die Richtigkeit dieser Strategien wiederholt erfahren, dazu müssen sinnvolle Vertiefungsphasen erfolgen. Weiterhin ist wichtig, dass das Kind die Strategien korrekt – am besten in seiner ihm geläufigen Sprache – verbalisieren kann, so dass seine konkreten Handlungen eine äußere Ausdrucksform erlangen. Hierbei helfen übersichtliche Lernplakate mit Selbststeuerungshinweisen (Bd. 3 und 4), die zu Hause aufgehängt werden (s. auch Kap. VII). Um jedoch eine höhere komplexere Aufgabe beim Erwerb der Schriftsprachkompetenz angehen zu können sowie einen gelungenen Transfer in die schulische Situation zu erzielen, muss das Kind die gelernten Strategien verinnerlichen. Dies ist sicherlich in erster Linie eine Frage der Zeit, abgestimmt auf die individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes. Allerdings gelingt dieser Prozess nur, wenn die Eigeninitiative des Kindes genügend entwickelt ist, so dass es bereit ist, diese Strategien *auch außerhalb* der Therapie – beispielsweise bei dem integrierten häuslichen Strategietraining (Hausaufgaben) – einzusetzen. Nur so kann langfristig die notwendige Automatisierung gelingen.

#### 5.7.1

##### **Konsequenter Einsatz der Mitsprechstrategie**

Zeitsparend und den Erfolg sichernd ist das Einhalten eines konsequenten Strategieaufbaus beim Lernen der Schriftsprache. Je systematischer dies analog zum Schriftspracherwerbsmodell erfolgt, d. h. je weniger Stolpersteine den Lernprozess durch Abweichungen von gelernten Strategien behindern, desto größer ist der Erfolg.





|   |  |
|---|--|
|  | Ich <b>höre</b> ,  |
|  | dann <b>spreche</b> und <b>schwinge</b> ich in Silben.   |
|  | Danach <b>schreibe</b> ich auf,<br>was ich gehört und gesprochen habe,<br>dabei <b>spreche</b> ich laut mit. |
|  | Zum Schluss lese ich mit Silbenbögen<br>und <b>spreche</b> wieder laut mit!                                  |

Abbildung 12:

Aufbau der Mitsprechstrategie beim Lesen und Schreiben

Die Strategie Nr. 1 im Phonemstufenaufbau ist die rhythmisch-silbierende Mitsprechstrategie. Sie ist demnach Bestandteil jeder Therapiestunde beim Aufbau der phonemischen Strategie. Alle Überlegungen zum Umsetzen dieser Steuerungshilfe sollten daran gemessen werden, ob sie wirklich dem Strategieaufbau dienen. Dazu wird der genaue Ablauf des Trainings beim *Rhythmischen Syllabieren* zum Einschleifen der Mitsprechstrategie noch einmal in einer Übersicht (Abbildung 12) mit Selbstinstruktionen zur Verstärkung beim Kind verdeutlicht.

Das Strategietraining an der Tafel verläuft in dieser Reihenfolge. Erst nach häufiger Erfahrung durch rhythmisch-silbierendes Schwingen und Schreiten, kann nach unserer Beobachtung der Übungsteil „Tanzen“ auch einmal wegfallen. Allerdings hat es gerade zu Beginn der Übungssequenz oft eine erstaunlich regulierende und im Verlauf der Stunde eine aufmerksamkeitsfördernde Funktion.

Die Übersicht in *Abbildung 12* zeigt klar, dass das rhythmisch-silbierende Sprechen am meisten in diesem Ablauf eingesetzt und abverlangt wird; denn korrektes Sprechen ist die Voraussetzung für sicheres Lesen und Schreiben. Das häufige Üben einer korrekten Sprechweise ermöglicht zunehmend eine Korrektur des inneren Mitsprechens. Auf das *laute* Mitsprechen beim rhythmisch-silbierenden Lesen und Schreiben sollte demnach auf keinen Fall verzichtet werden.

Von manchen Kindern muss diese „Steuerungshilfe“ immer wieder bewusst abverlangt werden. Wenn darauf verzichtet wird, fallen sie sofort wieder in „alte Steuerungsfehler“ zurück. Sie empfinden dieses Vorgehen als umständlich. Ihnen widerstrebt der Einsatz des lauten synchronen Mitsprechens. Sie können die nötige Synchronisierung kaum herstellen, sie sprechen die Silbe vorweg, sie fangen erst in der zweiten Silbe des Wortes an mitzusprechen, sie verlieren schließ-

In der außerschulischen Einzeltherapie und ebenso in der schulischen Fördergruppe besteht ohnehin das Problem, dass das legasthene Kind gleichzeitig einen Regel-Deutschunterricht besucht, der nicht diesen Prinzipien folgt. Für das Kind ist erfahrungsgemäß der Deutschunterricht mit seinen abweichenden und oft unökonomischen Rechtschreibstrategien bereits ein bedeutsames Hindernis, mit dem es leben lernen muss. ALLIGER (2000a) sieht hierin eine Schwierigkeit, an der viele außerschulische Behandlungen und auch Förderunterricht in der Schule scheitern müssen: Das Gewicht der „Gegenstrategie“ bleibe zu groß, es gelte diesen Haupt-Erfolgsblocker auszuschalten. Während Eltern bei zunehmender Transparenz des Behandlungsvorgehens und Einbezogenenseins ins Geschehen oftmals bereit sind, ihre verständliche Sorge hinten anzustellen und das Üben dem Kind und der Fachkraft überlassen, gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schule an diesem Punkt oft schwierig. Denn: Lehrpläne sähen anders aus, Förderunterricht sei ein Muss, Teilnahme sei gekoppelt mit Notenschutz, Diktate müssten vorher geübt werden usw. Die Schule sollte an dieser Stelle beginnen umzudenken. Ich schließe mich der Meinung ALLIGERS an, dass hier immer noch dringender Aufklärungs- und Diskussionsbedarf vorliegt; denn Erlasse zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder haben hier keine Abhilfe geschaffen, sondern vielfach die Teilnahme am Förderunterricht als Voraussetzung für Nachteilsausgleich und Notenschutz festgeschrieben, selbst wenn das Kind aufgrund des Ausprägungsgrades seiner Legasthenie eine außerschulische Therapie besucht.

Das Konzept setzt außerdem dem Lernstand entsprechende Erfolgskontrollen ein, die dem Kind individuelle Erfolge erfahrbar machen und diese deutlich visualisieren. Die fehleranalytische Auswertung (s. Kap. V) des Klassendiktates bzw. einer schriftlichen Klassenarbeit kann zudem beweisen, dass bisher trainierte Strategien auch hier erfolgreich umgesetzt wurden, dies unabhängig von Fehlerzahl und Bewertung. In der Behandlung bzw. Förderung muss dem Kind die Bedeutung und der Nutzen der Strategien anschaulich erklärt werden, damit es sich damit zunehmend sicherer fühlen kann und eine Verunsicherung durch verfrühte oder falsche Strategien immer weniger stattfindet.

In der Regel gilt: *Je mehr Gegentraining, umso länger die Behandlung.*

## 5.8

### **Das integrierte Lesetraining – Lautgebärdeneinsatz, *Rhythmisches Syllabieren*, Vokaltraining, Clustertraining, flüssiges Lautlesetraining**

Nach unseren Beobachtungen in der diagnostischen und legasthenietherapeutischen Praxis treten Lesestörungen immer häufiger auf.<sup>5</sup> Eine differenzierte Diagnose mittels Feinanalyse der Verlesungen ist daher notwendig geworden. Sie geben Aufschluss über den Entwicklungsstand der Lesekompetenz (s. Kap. V, 5). Es wird immer dringlicher, analog zur gezielten Behandlung der Rechtschreibstörung auch eine gezielte Behandlung der Lesestörung einzuplanen und zu integrieren. Das Behandlungssystem enthält dazu diverse Trainingsansätze, die in den vorangegangenen Abschnitten bereits eingeflossen sind, aber an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst

5 Bestätigt wird diese Beobachtung u. a. durch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2016, in der 18,9 % der Viertklässler nicht über ein ausreichendes Leistungsniveau beim Lesen kamen. Quelle: DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), Ergebnisse aus IGLU 2016 vom 8.12.2017. Anzumerken ist, dass sich unsere Praxis-Beobachtungen nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund beziehen.

dargestellt werden sollen, so dass sich im Bewusstsein des Anwenders auch für das Lesetraining ein in sich geschlossenes Vorgehen ergibt.

### 5.8.1

#### **Lautgebärdeneinsatz zur Sicherung der Graphem/Phonemkorrespondenz und zur Synthesebildung**

Die Forschung bestätigt den vorrangigen Aufbau basaler Lesefertigkeiten. Ein effektives Lesetraining sichert das korrekte Erkennen kleinerer orthografischer Muster unterhalb der Wortebene, bevor flüssiges Lesen bei angemessenem Lesetempo trainiert werden kann. Es ist demnach im frühen Stadium der Leseentwicklung sinnvoller, die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu sichern und diese in überschaubaren Einheiten wie Silben zu trainieren, als lange Wörter bzw. Texte zu üben. Der Nachweis der Wirksamkeit des Trainings kleinerer Einheiten konnte nach Sichtung von Interventionsstudien erbracht werden (GALUSCHKA & SCHULTE-KÖRNE, 2015).

*So gilt es zunächst, Grapheme den Phonemen zuzuordnen und die Synthese der einzelnen Phoneme zur Silbe zu sichern.*

Der systematische und wiederholte Einsatz von Lautgebärden fördert den Lernprozess bei fehlender bzw. unsicherer Graphem/Phonemzuordnung. Die Lautbildung wird unterstützt durch eine gezielte Hand- und bewusst erlebte Mundmotorik. Eine wechselseitige Koppelung von Laut, Gebärde und Schriftzeichen erleichtert die Wahrnehmung und Speicherung der Basisgrapheme<sup>6</sup>. Die sprachliche Synthese der Laute einer Silbe gelingt leichter nachvollziehbar, wenn das gleichzeitige Sprechen von der verbindenden Handbewegung einzelner Lautgebärden begleitet wird.

In der LRS-Therapie/Förderung ist dem Motorikanteil beim Lautgebärdeneinsatz in seiner handelnden Funktion eine bedeutsame Rolle im Aneignungsprozess Lesen zuzuschreiben. Ferner ist auch in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass Lernen unter Einbeziehung der Motorik gerade auf der basalen Ebene sehr effektiv ist (Kossow, 1972; Korte, 2009).

*Der Lautgebärdeneinsatz zum Lesenlernen ist nicht mehr notwendig, wenn die Grapheme sicher erkannt werden, die Synthese weitgehend gelingt und Buchstabenabfolgen nicht mehr reversiert werden.*

### 5.8.2

#### **Rhythmisches Syllabieren zur Festigung der Graphem/Phonemkorrespondenz und zum Erkennen der Silbengrenzen**

Untersuchungen haben ergeben, schwache Leser zeichnen sich durch kürzere Vorwärtssprünge in der Blickbewegung, häufigere Fixationen pro Wort und verlängerte Blickdauer (Stehzeit) aus. Es konnte beobachtet werden, dass dieses ineffiziente Leseverhalten dramatisch bei längeren und seltener vorkommenden Wörtern ansteigt. Schwache Leser zielen zudem tendenziell eher auf die erste Hälfte des Wortes ab – so müssen sie fast jedes Wort zweimal fixieren. Selbst bei kurzen Wörtern ist dieses mehrfach fixierende Leseverhalten zu beobachten (HAWELKA et al., 2010). Das Ergebnis ist eine deutlich verlängerte Lesezeit. Als funktional ursächlich wird eine mangelnde Speicherung selbst häufiger Wortbilder angesehen, die zu einer reduzierten Anzahl

<sup>6</sup> THOMÉ (2014) bezeichnet den Buchstaben als Basisgraphem, der der Standardlautung entspricht und als die häufigste Schreibung des entsprechenden Phonems in der deutschen Orthographie auftritt. Dies deckt sich weitgehend mit unserer Definition von lautgetreuen, also unmittelbar mitsprechbaren Buchstaben im Wort, wobei die Explizitlautung – einbezogen die Überlautung der Explizitlautung – die Grundlage bildet.



des Sichtwortschatzes führt. Dadurch sei ein Zurückgreifen auf kleinere orthografische Muster – wie Buchstabe-Laut-Assoziationen und Silben – notwendig, deren Zugriff auf die entsprechende Phonologie allerdings ebenfalls verlangsamt erfolge (WIMMER & MAYRINGER, 2014, S. 15).

Das *Rhythmische Syllabieren* mit seinen drei Trainingsschritten erfüllt synergistisch die in der wissenschaftlichen Literatur geforderten Trainingsanteile einer Leseförderung mit dem Ziel, dass Schreiben das Lesen und Lesen das Schreiben stützt.

Beim synchronen Sprechschreiben entsteht beim Verschriften eines jeden Buchstabens eine direkte Koppelung vom gesprochenen Phonem zum geschriebenen Graphem. Das laute Mitsprechen wirkt dabei nachhaltiger als das innere Mitsprechen. Diese verschriftete Phonem/Graphemverbindung wird bei dem gesteuerten Vorgang bewusst wahrgenommen, in ihrer Richtigkeit überprüft und somit auch fürs Lesen gefestigt. Das synchrone Sprechschreiben – welches nicht innerhalb der Silbe absetzt – unterstützt durch das verbindende Sprechen die Synthesebildung beim Lesen. Die Silbengrenze wird durch das Einhalten der Silbepause unterstrichen.

Die Synthese der einzelnen Laute zur Silbe kann beim Schreiben am ehesten erfolgen und nachvollzogen werden, wenn eine verbundene Handschrift benutzt wird. Auf diese Weise erfährt der Schreiber Silben verstärkt als sprachliche Einheiten, die er beim Lesen und Schreiben wiedererkennen muss. Die Druckschrift hingegen forciert das Lautieren einzelner Buchstaben und lässt den Sprachrhythmus leichter verloren gehen.

Das sich nach dem Schreibvorgang anschließende Silbenbögenlesen gelingt in der Regel mühelos und ist dadurch relativ stressfrei. Bei diesem Trainingsschritt wird die Graphem/Phonemkorrespondenz nochmals gefestigt und die Silbenstruktur – offene/geschlossene Silbe – erneut wahrgenommen.

Der Einsatz hilfreicher Strategien zur visuellen Silbensegmentierung führt nachweislich zu einer Verbesserung der Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit (RITTER, 2005). Das Silbenbögenlesen bietet diese visuelle Gliederung des Wortes. Der Lerneffekt ist höher, wenn das Silbenbögenlesen mit lautem Mitsprechen erfolgt. Die trainierten Sprechmuster werden zu korrekten Vorlagen für genaues Lesen, der wichtigsten Grundlage für sinnverstehendes Lesen. Eine erhöhte Lesegenauigkeit bietet wiederum eine notwendige Grundlage für korrektes Rechtschreiben. Durch genaues Lesen erhält der Leser viele Informationen für eine wohlartikulierte Sprechweise, die wiederum als Vorlage für korrektes Schreiben dient. Denn bewusstes Lesen korrigiert umgangssprachliche Verschleifungen und deckt strukturelle Regelmäßigkeiten – wie beispielsweise häufige Wortendungen (-er in *Mutter* statt *Mutta*, -en in *laufen* statt *laufn*) – auf. Das Wiedererkennen in anderen Wörtern bestätigt die Regelmäßigkeit. Der Leser entdeckt beim Lesen den Unterschied zwischen seiner Alltagssprache und einer an die Schriftsprache angeglichenen Sprechweise (Pilotsprache).

Die beobachtbare Tendenz bei schwachen Lesern, sich zunächst auf den ersten Teil des zu lesenden Wortes zu fixieren, führt nicht nur zur Verlangsamung beim Lesevorgang, sondern auch verstärkt zum fehlerhaften Lesen restlicher Wortteile. Die Wortdurchgliederung – besonders zusammengesetzter Wörter – misslingt und es treten gehäuft Lesefehler durch fehlende oder falsche Wortendungen auf. Besonders diese Leser benötigen das laute und exakte Silbenbögenlesen, das ihre Blickbewegungen steuert und sie letztlich zwingt, die Silbengliederung bis zum Wortende korrekt durchzuhalten. So ist erklärlich, dass beim Lesen mit Silbenbögen bereits zu Beginn der Therapie Verlesungen deutlich seltener sind als beim flüssigen Lesen.

Erst bei einer im gewissen Maße erreichten Lesesicherheit ist zu erwarten, dass sich die Lesepraxis erweitert. Denn Kinder und auch Jugendliche werden erst freiwillig zu einem Buch oder einer Zeitschrift greifen, wenn das Lesen müheloser gelingt und damit einen Freizeitwert erhält. Erst jetzt spielen Textinhalte wirklich eine Rolle in der Steigerung der Lesekompetenz. ROSEBROCK & NIX (2006) beurteilen die bisherige deutsche Fachdidaktik zur Förderung verstehenden Lesens kritisch und weisen den Ideen zur Leseanimation über motivierende Texte eine untergeordnete Rolle zu.

## 6.

### **Regelaufbau auf der Basis lautgetreuer Lese-Rechtschreibfähigkeit (orthographisch/morphemische Strategie)**

#### 6.1

##### **Voraussetzungen für das Regeltraining**

Die lerntheoretische Grundlage des Behandlungskonzeptes besagt, dass gemäß der entwicklungspsychologischen Sichtweise menschliches Lernen in aufeinander aufbauender Bewältigung von Aufgaben geschieht. So muss eine Aufgabe erst gelingen, bevor weitere komplexere Aufgabstellungen bewältigt werden können.

Konkret bedeutet dies: Nach dem Aufbau der Phonemstufen 1-6 verfügt das Kind in der Regel über ein sicheres Sprachrhythmusgefühl, hat viele korrekte Sprechweisen als Sprechmuster gespeichert und seine Lesegenauigkeit erhöht. Das lautgetreue Lesen und Schreiben sollte weitgehend automatisiert sein, um sich auf dieser sicheren Basis dem nächsten wichtigen Bereich der deutschen Orthographie mit ganzer Kraft widmen zu können. Eine Erfolgskontrolle mit normierten Testverfahren gibt durch die fehleranalytische Auswertung präzise Auskunft über den erreichten Lernstand. Die Phonem/Graphemzuordnung und ebenso die basale Wortdurchgliederung – als grundlegende Fertigkeiten – sollten auf alle Fälle gefestigt sein, die sprachrhythmisch erfassbare Doppelkonsonanz als Silbengelenk und das Erfassen konkreter Nomen – Einschub auf der Phonemstufe 4 – sollten gelingen, ebenso das Erkennen der trainierten Lautfolgen Qu/qu und st/sp.

Die Anzahl der verbliebenen Phonemstufenfehler im klassenentsprechenden Rechtschreibtest (Auswertungsschlüssel s. Kap. V, 4.1) sollte sich auf weniger als 10% bezogen auf die Anzahl der Testwörter<sup>18</sup> reduziert haben. Die Erfahrung zeigt, dass neben Fehlentscheidungen – bedingt durch eine mangelnde oder übergeneralisierte Pilotsprache (s. 5.6) – die im erweiterten Aufbaustraining zuletzt behandelte Phonemstufe 5 (*ie* in der offenen Silbe: **studie**-ren) und Phonemstufe 6 (*ß* zu Beginn der Silbe: **drau-ß**en) gelegentlich noch unsicher sind. In diesen Fällen wird deutlich, dass das Kind eine längere Phase der Automatisierung einzelner Lernschritte benötigt, was im weiteren Verlauf der Behandlung berücksichtigt werden muss.

Die Lesegenauigkeit sollte auch in einem klassenentsprechenden Testverfahren deutlich erhöht sein, was wir bei der überwiegenden Zahl der behandelten Kinder beobachten können. Empirisch belegt wird diese Beobachtung durch die in Kap. VIII, 2.2 beschriebene Studie aus Wien (KLICPERA et al., 2013), die nach dem Phonemstufenaufbau eine sehr ausgeprägte Steigerung der Lesesi-

---

<sup>18</sup> Berechnung des prozentualen Anteils: (Anzahl der Phonemstufenwörter dividiert durch die Anzahl der Testwörter) x 100

cherheit im Vergleich zum Anfangstest nachwies. Während die Kontrollgruppe, die schon zu Beginn der Studie deutlich besser lesen konnte als die Förderkinder, nur einen geringen Anstieg der richtig gelesenen Wörter zu verzeichnen hatte.

Die Lesegeschwindigkeit kann noch etwas verlangsamt sein, da das Training des Silbenbögenlesens zur Genauigkeit, aber nicht speziell zur Schnelligkeit anregt, insofern nicht das ganzheitliche Erfassen von Wörtern als Lesestrategie, sondern auch im Interesse einer steigenden Rechtschreibkompetenz die exakte Durchgliederung des Wortes trainiert. Bei zusätzlichem und regelmäßigem häuslichem Einsatz des *flüssigen Lautlesetrainings* mit einem eingewiesenen Lesepartner hat sich in den meisten Fällen auch das Lesetempo erhöht.

Eine fehleranalytische Auswertung der Lesefehler eines normierten Lesetests kann ergeben, dass die Kinder *ohne die steuernde Hilfe des Silbenbögenlesens* vereinzelt noch zu Wortwiederholungen und Korrekturen neigen, was die Lesedauer steigert. Verbliebene Lesefehler ohne den Einsatz der Silbenbögen können veränderte oder fehlende Wortendungen sein, die nicht korrigiert werden, wenn sie den Sinn nicht wesentlich entstellen.

Bei Kindern mit einer Restsymptomatik in der Wortdurchgliederung gilt es nun, das silbengliedernde Lesen als Übung beizubehalten und durch eine weitere Wortstruktur, die u. a. auch das ganzheitliche Erfassen von Wörtern und Wortteilen fördert, zu ergänzen.

Neben der gesicherten phonemischen Strategie ist auch das erreichte Alter des Kindes für die Fortsetzung des Trainings im Regelbereich von Bedeutung, so sollte das Regeltraining nach diesem konzeptionellen Vorgehen frühestens Mitte 4. Klasse beginnen, da es Kognitionen abverlangt, die komplexere Handlungen im Umgang mit Sprache und Schriftsprache erfordern. Letztlich spielt auch die Begabungsausstattung eine Rolle, je weniger das Kind gewohnt oder in der Lage ist, kognitiv Zusammenhänge zu erkennen, desto mehr und intensiver muss auf einer konkreten Handlungsebene gearbeitet werden. Dabei ist der vielfältige und wiederholende Umgang mit konzeptbezogenen Lernspielen in allen Regelbereichen besonders effektiv. Hilfreich für diese Kinder ist zudem, dass auch in den jetzt folgenden Lernphasen (Regelteil 1-3) das Wortmaterial überwiegend lautgetreu also mitsprechbar bleibt. Damit kommen selbst schwer betroffene Legastheniker dem Ziel, eine Automatisierung beim Lesen und Schreiben lautgetreuen Wort- und Textmaterials zu erreichen, entscheidend näher. Die Erweiterung des bisherigen Wortmaterials durch einige wenige Anfangs- und Endmorpheme, deren Schreibweisen nicht mehr mitsprechbar aber gut erkennbar sind – ermöglicht ein vertiefendes Training auf höherer sprachlicher Ebene, ohne die grundlegende Mitsprechstrategie verlassen zu müssen.

## 6.2

### **Aufbau eines Signalempfindens für regelhafte Abweichungen von der Lauttreue**

Synchron rhythmisch-silbierendes Sprechen bleibt noch eine Weile Steuerungsgrundlage beim Schreiben. Diese Basisstrategie wird bewusst bei Übungen durch lautes synchrones Mitsprechen mit anschließendem „Silbenbögenlesen“ einbezogen. Bei fortgeschrittener Automatisierung im Phonemstufenbereich kann ein leises Mitsprechen ausreichend sein, der Effekt der Konzentration auf das zu schreibende Wort sollte jedoch nicht unterschätzt werden. Das Silbenbögenlesen als kontrollierende Strategiehilfe kann wegfallen, wenn keine Wortdurchgliederungsprobleme beim Schreiben eines Textes mehr zu beobachten sind.

# V.

## *Qualitative Fehleranalysen: Grundlage für Diagnose und Therapie*

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Rechtschreibfehleranalyse</b> .....   | 177 |
| <b>2. Aufbau der Rechtschreibfehleranalyse</b> .....  | 178 |
| <b>2.1 Phonemfehler/Phonemstufenfehler</b> .....  | 179 |
| 2.1.1 Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Phonemstufenfehler mit Hinweisen für eine gezielte Förderplanung .....  | 182 |
| 2.1.1.1 Fehler bei der Phonem/Graphem-Zuordnung .....   | 183 |
| 2.1.1.2 Fehler in der Wortdurchgliederung .....   | 186 |
| 2.1.1.3 Fehler bei den Lautfolgen Qu/qu und st/sp .....   | 188 |
| 2.1.1.4 Fehler bei der Großschreibung (1) konkreter Nomen .....   | 189 |
| 2.1.1.5 Fehler bei der mehrheitlichen Verschriftung mit <i>ie</i> am Ende der Silbe .....                                 | 189 |
| 2.1.1.6 Fehler bei <i>ß</i> zu Beginn der Silbe .....   | 190 |
| 2.1.1.7 Fehlende Oberzeichen (OZ) .....   | 190 |
| <b>2.2 Regelfehler</b> .....  | 191 |
| 2.2.1 Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Regelfehler .....   | 191 |
| 2.2.1.1 Fehler bei den Anfangsmorphemen: ab / miss / weg / wider / ver / vor / vorder .....                               | 191 |
| 2.2.1.2 Fehler bei der Großschreibung – (2) Endmorpheme, (3) abstrakte Nomen ..   | 192 |
| 2.2.1.3 Fehler bei der i-Schreibung von Endmorphemen: ig / in(e) / ik / iv .....  | 193 |
| 2.2.1.4 Fehler bei der Ableitung: Doppelter Konsonant / Auslautverhärtungen / ß / ss / h / ie / i / ä / e – äu / eu ..... | 193 |
| 2.2.1.5 Grammatikfehler .....   | 195 |
| <b>2.3 Speicherfehler</b> .....   | 195 |
| 2.3.1 Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Speicherfehler .....  | 195 |
| 2.3.1.1 Dehnung des Vokals: Dehnungs-h und doppelter Vokal .....  | 195 |
| 2.3.1.2 Verschriftungen mit <i>v</i> .....  | 196 |
| 2.3.1.3 Sonstiges und Ausnahmen .....   | 196 |
| <b>2.4 Restfehler</b> .....   | 196 |
| 2.4.1 Erläuterungen zu den einzelnen Rubriken der Restfehler .....  | 197 |
| <b>2.5 Hinweise zur Auszählung der Fehlentscheidungen / Mehrfachfehlerquotient</b> .....                                  | 197 |
| <b>2.6 Diktat-/Aufsatz-Fehleranalyse</b> .....  | 198 |
| <b>3. Praxis der Rechtschreibfehleranalyse</b> .....  | 199 |
| <b>3.1 Lernstandbestimmung</b> .....  | 200 |
| <b>3.2 Erfolgskontrolle und Visualisierung der Erfolge</b> .....  | 205 |
| <b>3.3 Erkennen der Rechtschreibstrategien</b> .....  | 205 |
| <b>3.4 Hinweise zum Ausfüllen des Rechtschreibfehleranalysebogens</b> .....   | 209 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. Auswertungsschlüssel für die qualitative Analyse von Rechtschreibfehlern – Konzeptfehleranalyse –</b> .....               | 221 |
| <b>4.1 Phonemstufenfehler (Verstöße gegen die Lauttreue/Mitsprechbarkeit – entsprechend den Phonemstufen 1–6)</b> .....         | 221 |
| <b>4.2 Regelfehler (Verstöße gegen regelhafte Abweichungen von der Lauttreue in der Reihenfolge der Sprachsystematik)</b> ..... | 226 |
| <b>4.3 Speicherfehler (Verstöße gegen Abweichungen vom Regelhaften)</b> .....   | 231 |
| <b>4.4 Restfehler (Verstöße gegen spezielle Rechtschreibregeln mit höherem Schwierigkeitsgrad)</b> .....                        | 233 |
| <b>5. Lesefehleranalyse</b> .....   | 235 |
| <b>5.1 Auswahl und Einsatz eines Lesetests</b> .....  | 235 |
| <b>5.2 Analyse der einzelnen Verlesungen</b> .....  | 237 |
| 5.2.1 Auswertungshinweise .....   | 238 |
| 5.2.2 Lesefehleranalysebogen .....  | 239 |
| <b>5.3 Falldarstellungen</b> .....  | 241 |
| <b>5.4 Hinweise für die Therapie/Förderplanung</b> .....  | 245 |
| <b>6. Literatur</b> .....   | 247 |

## 1. Rechtschreibfehleranalyse

Die hier vorgestellte Fehlereinteilung von Rechtschreibfehlern – basierend auf einer Analyse aus eigener legasthenietherapeutischer Praxis – wurde während des Göttinger Forschungsprojektes (1987–1993, s. Kap. VIII) weiterentwickelt und im Laufe der Zeit mehrfach modifiziert. Die Einteilung falscher Verschriftungen anhand der Fehleranalyse diente während des Projektes als wichtigstes Auswahlkriterium der zu fördernden Kinder, als Entscheidungshilfe bei der Zusammensetzung der Fördergruppen und lieferte während der Förderung eine Dokumentation erzielter Rechtschreibkompetenzen (Erfolgskontrolle) für alle Beteiligten. Diese Fehleranalyse wurde zum wichtigsten Messinstrument (s. Kap. VIII, 1) und in den vorangegangenen Auflagen dargestellt (REUTER-LIEHR, 2001; 2008).

Während sich die Fehleranalyse des Forschungsprojektes für eine erste diagnostische Einschätzung eignet, sind wir im Rahmen der Dokumentation in der legasthenietherapeutischen Arbeit, um den Verlauf der Förderung nach dem sprachsystematisch aufgebauten Vorgehen genau einschätzen zu können, zur Anwendung einer erweiterten Form der Fehlersystematik – der *Konzeptfehleranalyse* – übergegangen. Sie bildet das konzeptionelle Vorgehen im Phonemstufenaufbau beim Training der lautgetreuen Schreibung mit nachfolgendem Morphem- und Regelaufbau genauer und detaillierter ab, ist dadurch handlungsleitender für die legasthenietherapeutische Praxis geworden. Der bisherige Grundgedanke – die Abbildung einer sprachsystematischen Abfolge – steht weiterhin im Vordergrund.

Bereits in den sechziger Jahren entwickelten Rudolf MÜLLER et al. einen funktionsätiologischen Ansatz. Sie differenzierten zwischen Merk-, Wahrnehmungs-, Regel- und sonstigen Fehlern, denen verschiedene Ursachen zugeordnet wurden (vgl. KLAUER, 1963; MÜLLER, 1967; BISCHOFF, 1969). Den Merkfehlern sollte z. B. eine Speicherschwäche und den Wahrnehmungsfehlern eine akustische Differenzierungsschwäche zugrunde liegen.

Anfang der siebziger Jahre wies Kossow (1972) darauf hin, dass die eigentlichen Ursachen von Fehlern nur durch wiederholte Fehleranalysen und durch Beobachtung des schreibenden Kindes selbst erfasst werden können. Fehler können eine Vielzahl von Ursachen haben, die gebündelt oder einzeln wirksam werden. Differenzierungsfehler etwa können auf sprechmotorische, akustische oder optische Schwächen, auf graphomotorische Unsicherheiten, auf dialektale Einflüsse, aber auch auf mangelnde Aufmerksamkeit hindeuten. In den seltensten Fällen ist ein Fehler auf ein einziges verursachendes Moment bzw. *eine* Funktionsstörung zurückzuführen (vgl. HOFER, 1977; SCHEERER-NEUMANN, 1979). Aus der Perspektive des Praktikers erscheint es relativ sinnlos, einzelne Funktionsstörungen zu diagnostizieren, weil Übungen auf der funktionalen Ebene für die Lese- und Rechtschreibentwicklung weitgehend bedeutungslos bleiben. Dies konnten eine Reihe von Interventionsstudien zur Effektivität inzwischen klar belegen (vgl. Kap. III; VIII).

Ohne eine systematische Fehleranalyse ist jedoch keine gezielte Therapieplanung oder erfolgreiche Förderung denkbar. Eine praktikable Fehleranalyse wiederum ist auf eine systematische Ordnung der Fehlerarten angewiesen, auch wenn in der wissenschaftlichen Literatur lange Zeit jeder Entwurf einer Fehlereinteilung in Frage gestellt wurde. Notwendig ist diese Systematik vor allem, um das Kind dort abzuholen, wo es in seiner Schriftsprachentwicklung steht, um einen möglichen Therapieweg zu erkennen und Aussagen über die Therapiedauer machen zu können.

Die Entwicklung der hier vorgestellten *deskriptiven* Fehlersystematik knüpfte ursprünglich bei dem Stufenmodell von VALTIN (1988) und SCHEERER-NEUMANN (1989) an, das den Lese- und Schreiblernprozess bereits als Stufenfolge der Schriftsprachentwicklung beschreibt und die Leistungen legasthener Kinder in diese Stufenfolge einordnet. Verschriftungen legasthener Kinder werden den unteren Ebenen der Schriftsprachentwicklung nicht-legasthener Kinder zugeordnet; denn Legasthener brauchen länger, um die unteren Entwicklungsstufen zu nehmen. Sie halten z. B. sehr viel ausdauernder an einer lautorientierten Schreibweise fest. Nicht geklärt wird in diesem Modell, weshalb einige Kinder sich länger als andere an diese sog. alphabetische Stufe (FRITH, 1986) klammern, ohne sie beherrschen zu lernen. Inzwischen konnten neurobiologische Forschungen belegen, dass bei Legasthenikern verminderte Aktivierungsleistungen in entsprechenden Hirnarealen bei auditiver und visueller Sprachwahrnehmung und -verarbeitung vorliegen, was entschieden zu Verzögerungen bei der Aneignung von Schriftsprache führt. Weiterhin kommt erklärend die entwicklungspsychologische Sichtweise hinzu, dass gerade das legasthene Kind die einzelnen Etappen in seiner Schriftsprachentwicklung jeweils erst bewältigen muss, bevor es zur nächsten Stufe voranschreiten kann.

Die *Konzeptfehleranalyse* entspricht diesem Entwicklungsstufenmodell<sup>1</sup>, denn grundlegende phonemanalytische Kompetenzen (Schreibung einfacher Vokal-Konsonant-Verbindungen) werden vor fortgeschrittenen phonemanalytischen Kompetenzen (Schreibung von Konsonantenhäufungen innerhalb einer Silbe) erworben. Fortgeschrittene Rechtschreibkompetenzen – wie das Erfassen der Doppelkonsonanz als Silbengelenk, *ie* am Ende der Silbe und *ß* zu Beginn der Silbe – die hier unter der Kategorie *mitsprechbar* eingeordnet werden – folgen vor Regelkompetenzen, welche Morphemkenntnisse und Ableitungen erfordern. Erst zum Schluss werden Speicherkompetenzen gesichert (MARTINEZ MÉNDEZ, 2011, S. 134).

Die betroffenen Kinder benötigen demnach systematische Hilfe, die grundlegende lautorientierte Phase der Schriftsprachentwicklung zu meistern, mit dem Ziel, weitergehende strukturelle Regelmäßigkeiten der Schriftsprache zu erfassen, um anschließend aufbauende Strategien für die Sicherung der orthographischen Stufe im Entwicklungsprozess erlangen zu können.

*Es liegt ein detaillierter Auswertungsschlüssel mit vielen Beispielen von Falschschreibungen für die Konzeptfehleranalyse vor. Der Analysebogen ist als Kopiervorlage in der Dreieckstasche auf der hinteren inneren Umschlagseite (U3) dieses Bandes beigelegt.*

## 2.

### Aufbau der Rechtschreibfehleranalyse

Die Fehleranalyse orientiert sich – wie bereits deutlich wurde – am Rechtschreiblernprozess des Kindes analog zum Entwicklungsstufenmodell beim normalen Schriftspracherwerb. Sie stützt sich auf eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Fehlerarten und bezieht wissenschaftliche Erkenntnisse NAUMANNS (1983; 1987) zur Systematisierung und Häufigkeit in der deutschen Or-

<sup>1</sup> MARTINEZ MÉNDEZ bestätigte mit ihrer Studie zur qualitativen Rechtschreibdiagnostik in der Sekundarstufe I das dem Konzept zugrunde liegende Entwicklungsstufenmodell. Es sei gelungen, „indirekt ein Entwicklungsstufenmodell vorzuschlagen, welches einerseits dem legasthenen Kind hilft, sich eine ‚schlüssige Herangehensweise‘ (Reuter-Liehr, 2008, S. 39) an Schrift anzueignen und welches gleichzeitig dem intuitiven Rechtschreiberwerb von Schülern folgt, die nicht von einer LRS betroffen sind“ (2011, S. 133).

1. und 4. Klassendiktat (82 : 14 Fehlentscheidungen). Auch der Mehrfachfehlerquotient – der in einer Klassenarbeit in der Regel niedriger ist als in einem Rechtschreibtest – sinkt von 1,61 auf 1,08. Sogar die Großschreibung kann dieses Kind bereits bedenken. Während im 1. Klassendiktat von 44 Regelfehlern noch 21 Groß-/Kleinschreibfehler vorkommen, gibt es im 4. Diktat nur noch einen Fehler in diesem Bereich. Es beginnt zudem, die Strategie des synchronen Sprechschreibens zu beherrschen. Wenn ihm die Wörter inhaltlich nicht gänzlich unbekannt sind, kann es sie auch lautgetreu verschriften. Selbst die Handschriften zeigen deutlich, wie viel ausgewogener und sicherer das Kind im Schreiben geworden ist (vgl. *Abbildung 5* mit *Abbildung 6*).

|                                | Vortest<br>WRT 4/5 | 1. Diktat<br>5. Klasse | 4. Diktat<br>5. Klasse | Nachtest<br>WRT 6+ |
|--------------------------------|--------------------|------------------------|------------------------|--------------------|
| <b>Quantitative Auswertung</b> |                    |                        |                        |                    |
| Fehlerwörter                   | 30                 | 51                     | 13                     | 18                 |
| TW (Transformationswert)       | 27                 | -                      | -                      | 47                 |
| PR (Prozentrang)               | 1                  | -                      | -                      | 36                 |
| Note                           |                    | 6                      | 5                      |                    |
| <b>Qualitative Auswertung</b>  |                    |                        |                        |                    |
| Phonemfehler                   | 23                 | 19                     | 2                      | 0                  |
| Regelfehler                    | 34                 | 44                     | 6                      | 12                 |
| Speicherfehler                 | 12                 | 10                     | 3                      | 4                  |
| Restfehler                     | 0                  | 9                      | 3                      | 7                  |
| Summe der Fehlentscheidungen   | <b>69</b>          | <b>82</b>              | <b>14</b>              | <b>23</b>          |
| Mehrfachfehlerquotient         | 2,3                | 1,61                   | 1,08                   | 1,28               |

*Tabelle 3:*

Test- und Diktatergebnisse (Kind E) – Gruppenförderung (55 Std.)

Forschungsprojekt 1987–1993

Das Kind hat sein Diktat berichtigt (vgl. *Abbildung 7*). Die Berichtigung bestätigt, dass es die Strategie des silbengliedernden Sprechschreibens übernommen hat. Jede Form der Abweichung vom Lauttreuen ist ihm aber noch unerklärlich. So probiert es aus. Es bietet seiner Lehrerin jede Variation an. Auch die Funktion des Dehnungs-*h* hat es bisher nicht verstanden. Es setzt es analog zum *h* im *th* der Fremdwörter, verliert die Orientierung und experimentiert. Das Wichtigste aber: Es hat den ersten Schritt erfolgreich bewältigt, es war auch sehr stolz darauf.

Dieses Kind hat das Programm aus der Erstveröffentlichung (REUTER-LIEHR, 1992) mit 40 Schuldoppelstunden im Aufbau der lautgetreuen Schreibung erfolgreich beendet und aufbauend weitere 15 Stunden die Segmentierung von Wörtern in Morpheme (Anfangs-, Hauptmorpheme und Endmorpheme von Nomen und Adjektiven) gelernt. Der Nachtest am Ende der 6. Klasse (WRT 6+) zeigt deutliche Veränderungen in den trainierten Bereichen (vgl. *Tabelle 3*). Trotz der erstaunlichen Fortschritte auch im Regelbereich sollte die Förderung an dieser Stelle noch nicht abbrechen. Leider war das Ende der 6. Klasse erreicht und damit auch das Ende der systematischen Förderung in der Schule. Eine außerschulische Fortsetzung der Behandlung erfolgte leider nicht. Dieses Kind wechselte mit der *echten* Rechtschreibnote 4 zur Hauptschule und konnte diese Note auch nach einem Jahr mühelos halten. Seine Abwehr gegenüber Schriftsprache hatte er aufgegeben, er beteiligte sich sofort führend an der Schülerzeitschrift.



## 4.

## Auswertungsschlüssel für die qualitative Analyse von Rechtschreibern – Konzeptfehleranalyse –

Die *Konzeptfehleranalyse* bietet eine differenzierte Form der fehleranalytischen Einteilung und spiegelt im Aufbau den Ablauf des Fördervorgehens wider. Dem Praktiker, der das in Kapitel IV beschriebene Förderkonzept konsequent anwenden möchte, wird empfohlen, die *Konzeptfehleranalyse* zur Therapieplanung und besonders zur Verlaufskontrolle einzusetzen.

**Grundregel:** Jede einzelne kognitive Fehlentscheidung im Wort wird gezählt! Mehrfachfehler in einem Wort müssen demnach genau analysiert und getrennt betrachtet werden.

## 4.1

### Phonemstufenfehler

(Verstöße gegen die Lauttreue/Mitsprechbarkeit – entsprechend den Phonemstufen 1–6)

*fehlende  
&  
andere  
Wörter*

**Es fehlen diktierte Wörter oder Wortteile bzw. es wurden nicht diktierte Wörter oder Wortteile geschrieben.**

*Beispiele:*

|                      |       |                   |
|----------------------|-------|-------------------|
| <i>Olympische</i>    | statt | Olympische Spiele |
| <i>stehen</i>        | statt | zu stehen         |
| <i>fort</i>          | statt | fortwährend       |
| <i>Unverständnis</i> | statt | Missverständnis   |

Diese Fehlerart im Rechtschreibtest weist darauf hin, dass das Kind beim Test nicht mitliest, sondern nur Lücken füllt. Für eine korrekte Fehleranalyse ist es jedoch wichtig, dass alle diktierten Wörter verschriftet und keine Wortveränderungen vorgenommen werden.

In den Rubriken – **Phonem/Graphem-Zuordnung** und **Wortdurchgliederung** – werden Fehler notiert, die aufgrund einer genauen akustisch und sprechmotorischen Differenzierung sowie einer pilotsprachlichen Sprechweise im Silbenrhythmus hätten vermieden werden können.

**Phonem-  
Graphem-  
Zuordnung**

**Die Phonem/Graphem-Zuordnung gelingt nicht oder ist unsicher.**

Es werden falsche Grapheme geschrieben bei akustisch und sprechmotorisch zu differenzierenden Phonemen. Die Schreibweise ist mitsprechbar, ohne die Wortform selbst zu verändern. Wichtig zu berücksichtigen ist, dass weiche Stoppkonsonanten (*d/b/g*, ebenso *z*) nur zu Beginn der Silbe zu differenzieren sind!

*Beispiele:*

|                     |       |                    |
|---------------------|-------|--------------------|
| <i>Grieg</i>        | statt | Krieg (g/k)        |
| <i>Elektriger</i>   | statt | Elektriker (k/g)   |
| <i>traußen</i>      | statt | draußen (d/t)      |
| <i>Paddelbooden</i> | statt | Paddelbooten (t/d) |
| <i>Probleme</i>     | statt | Probleme (p/b)     |
| <i>Sbannung</i>     | statt | Spannung (p/b)     |
| <i>geisig</i>       | statt | geizig (z/s)       |

## 5. Lesefehleranalyse

Lange Zeit stand die Rechtschreibung als Hauptproblem im Fokus der LRS-Behandlungen. Das von Anfang an im konzeptionellen Vorgehen integrierte silbengliedernde Lesen mit präziser Artikulation genügte, um analog zur Rechtschreibfähigkeit auch die Lesekompetenz zu steigern und flüssiges Lesen zu ermöglichen. In den letzten fünfzehn Jahren wurde im Rahmen der Lese- und Rechtschreibdiagnostik sowie in der Supervision der Weiterbildungskandidaten immer deutlicher, dass Leseprobleme stark zunehmen. Inzwischen hat sich auch in Untersuchungen gezeigt, dass 8–12 % der Grundschüler eines Jahrganges eine problematische Leseentwicklung nehmen, die zu langfristigen massiven Lesedefiziten führen kann. (NAGLER, LINDBERG & HASSELHORN, 2017, S. 36). Dementsprechend steht die Leseproblematik immer öfter bei einer Therapie-/Förderplanung im Vordergrund.

Für eine therapierelevante Diagnose ist es insofern neben der differenzierten Betrachtung der Rechtschreibentwicklung zwingend erforderlich, den Stand der Leseentwicklung ebenfalls genau zu analysieren. Dazu gehören die Überprüfung der bisher entwickelten Lesegenauigkeit mit Beobachtungen zum Leseverhalten, die Einordnung der Lesegeschwindigkeit im Vergleich zur Altersgruppe und die Beurteilung des Leseverständnisses. Eine Lesefehleranalyse ist dabei das entscheidende Messinstrument zur Beurteilung der Lesegenauigkeit. Die in diesem Band vorliegende Lesefehleranalyse ist 2004 entstanden. Sie wurde anhand häufig auftretender Verlesungen systematisiert und lange in ihrer Handhabung erprobt, so dass für Verlaufskontrollen objektive Vergleiche möglich sind. Inzwischen ist sie fester Bestandteil jeder diagnostischen Einschätzung.

### 5.1

#### Auswahl und Einsatz eines Lesetests

Für die Ausgangsermittlung und zur Erfolgskontrolle bei einer Lesestörung geben wir dem Zürcher Lesetest, ZLT (GRISSEMAN, 2000) den Vorzug. Es ist uns bewusst, dass die Normierung dieses Verfahrens 1973/74 (2./3. Klasse) und 1981 (5./6. Klasse) erfolgte und insofern stark veraltet ist und nur an kleinen Stichproben (n=105–192) vorgenommen wurde. Dem tragen wir Rechnung, indem wir diese Werte als orientierend einstufen, ferner wählen wir pro Untersuchung zwei Wortlisten und jeweils nur einen der Klassenstufe entsprechenden Leseabschnitt aus. Den Leseabschnitt 4 (*Das Waldweiblein*) setzen wir nicht ein, da er für deutsche Schüler aufgrund der schweizerischen Wortauswahl stets zu schwer ist und die Fehlerhäufung meist erheblich von der Zahl der Lesefehler der übrigen Leseabschnitte abweicht. Für die 4. Klassenstufe benutzen wir eine Neunormierung der Forschungsgruppe „Frühförderung 1993–98 Mecklenburg-Vorpommern“ nach BEHRNDT & STEFFEN (2002), welcher eine Stichprobe von 237 Kindern des 2. Halbjahres der 4. Klasse zugrunde liegt.

Mit dem ZLT kann nach unserer Erfahrung am ehesten eine therapierelevante lesefehleranalytische Auswertung vorgenommen werden. Die Wortlisten 1–3 enthalten eine breit gestreute Auswahl von gebräuchlichen und auch ungebräuchlichen Wörtern. So lassen sich mit den Wortlisten 1 und 2 gesicherte Aussagen über eine evtl. noch vorhandene Reversionstendenz bei Graphemen (*d/b/g/p*), Graphemabfolgen (*leider/Lieder, Krone/Korne*) oder auch Vertauschungen innerhalb

der Wortdurchgliederung (faul/flau) treffen. Während das visuell-räumliche Kippen von Graphemen bei Lese-Schreibanfängern eine normale Entwicklungsstufe darstellt, ist ungefähr ab der 3. Klasse von einem resistenten Problem, das den Lesevorgang erheblich behindern kann, auszugehen. Die Lesegeschwindigkeit bleibt dann erfahrungsgemäß ohne entsprechendes Training verlangsamt bis stark verlangsamt. Die Lesemotivation wird im Laufe der Schuljahre immer geringer, da das Lesen als sehr anstrengend erlebt wird. Die Wortliste 3 dagegen führt trotz langer Wortzusammensetzungen auch bei einem Leser mit Reversionstendenzen in der Regel weniger zu Reversionsfehlern. Um jedoch diese Problematik nicht ungeprüft zu lassen, setzen wir auch bei einer höheren Klassenstufe für die fehleranalytische Auswertung die Wortliste 2 ein und notieren für die quantitative Auswertung die letztmöglichen Prozentrangangaben.

Die im Schwierigkeitsgrad steigenden Leseabschnitte 1–3, 5 und 6 beinhalten jeweils einen in sich geschlossenen Text, der mit einer Pointe endet. Dies ermöglicht eine Einschätzung des Leseverständnisses, da inhaltliche Zusammenhänge hergestellt werden können. So überprüfen wir nach dem Lesen des Leseabschnittes die Sinnentnahme, indem wir das Kind bitten, das Gelesene wiederzugeben, was auch mit eigenen Worten geschehen kann. Fragen werden dabei nicht gestellt, Erinnerungshilfen oder Hilfen zur Strukturierung des Textes werden nicht gegeben. Das Gesagte wird notiert. Eine nachträgliche inhaltliche Betrachtung des Textes darf nicht erfolgen, da sich sonst Wiederholungen für evtl. Verlaufskontrollen ausschließen. Es empfiehlt sich, für diese genaue diagnostische Einschätzung eine Audio-Aufnahme zu erstellen.

Dabei machen wir sehr unterschiedliche Beobachtungen, selbst bei extrem langsamer Lesegeschwindigkeit können begabte legasthene Kinder den Inhalt durchaus korrekt wiedergeben. Die Lesefehleranalyse zeigt dann zumeist, dass stark sinnentstellende Lesefehler korrigiert wurden und restliche Verlesungen weitgehend unerheblich für die Sinnentnahme waren. Zur Leseverlangsamung führt dann oftmals, dass Kinder auch korrekt Gelesenes zum Teil mehrfach wiederholen. Ebenso finden wir technisch gute Leser mit durchschnittlicher Lesezeit und wenigen Fehlern bei nicht vorhandener Sinnentnahme. So ist neben der Einschätzung der entwickelten Lesefertigkeit und eingesetzten Lesestrategie auch die Einbeziehung der Inhaltserfassung von handlungsweisender Bedeutung für ein gezieltes Lesetraining.

Diese Beobachtungen stehen im Gegensatz zu Aussagen in der Literatur, welche davon ausgehen, dass der Lesegeschwindigkeit bei der Diagnose einer Lesestörung eine führende Rolle zuzuweisen ist. So wird in der Würzburger Leiseleseprobe, WLLP (KÜSPERT & SCHNEIDER, 1998) und ebenso im Salzburger Lesetest (Teil des SRLT) (LANDERL et al., 1997) gerade die Lesegeschwindigkeit als Hauptkriterium zur Diagnose einer Lesestörung gewertet und dementsprechend mit normierten Ergebnissen erfasst. GÜNTHER et al. (2016), die in ihrer Studie bei legasthenen Kindern auch ein erhebliches Ausmaß an Aufmerksamkeitsproblemen vorfanden und ebenso Kinder mit ausschließlich ADHS vergleichend untersuchten, geben zu bedenken, „*dass viele der eingesetzten Verfahren mit einem Zeitlimit arbeiten und die tatsächliche sprachliche Leistungsfähigkeit des Kindes durch diesen Faktor eingeschränkt wird.*“ (S. 359) Eine Begrenzung durch ein Zeitlimit, wie ihn auch der Leseverständnistest ELFE 1–6 (LENHARD & SCHNEIDER, 2006) vorsieht, ist demnach für eine therapierelevante Aussage über den Leseentwicklungsstand des Kindes nicht ausreichend. Für darüber hinausgehende Überlegungen – Graphemsicherheit, Lesesyntese, Wortdurchgliederung, entwickelte Lesestrategie und Textverständnis ohne Zeitdruck – müssen weitere Verfahren eingesetzt werden (vgl. dazu auch LANDERL, 2000 und KÜSPERT & SCHNEIDER, 2000).

# VI.

## *Konzeptbezogene Diagnose und Erfolgskontrolle der Phonemstufen 1 und 2*

|   |     |
|---|-----|
| 1. Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 1 (LBT 1) .....                        | 254 |
| 1.1 Anwendungsmöglichkeiten .....   | 254 |
| 1.2 Phonem/Graphemverbindungen und ihre Häufigkeit in den ausgewählten Bildern  | 254 |
| 1.3 Testanweisungen .....   | 255 |
| 1.4 Beobachtungskriterien .....   | 256 |
| 1.5 Testbogen LBT 1 .....   | 256 |
| 1.6 Auswertung des LBT 1 .....  | 259 |
| 2. Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 2 (LBT 2) .....                        | 261 |
| 2.1 Anwendungsmöglichkeiten .....   | 261 |
| 2.2 Phonem/Graphemverbindungen und ihre Häufigkeit in den ausgewählten Bildern  | 262 |
| 2.3 Testbogen LBT 2 .....   | 263 |
| 2.4 Auswertung des LBT 2 .....  | 265 |
| 3. Fallbeispiele .....  | 267 |
| 3.1 LBT 1 – Hilfe zum Erfassen des Entwicklungsstandes in der Ausgangssituation | 267 |
| 3.2 LBT 1 – Ausgangssituation und erste Erfolgskontrolle .....                  | 269 |
| 3.3 LBT 1 und LBT 2 – Dokumentation des Therapieverlaufs .....                  | 273 |
| 4. Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 1 (LLT 1) .....                          | 276 |
| 4.1 Anwendungsmöglichkeiten .....   | 276 |
| 4.2 Auswahl der Testwörter .....  | 277 |
| 4.3 Testanweisungen .....   | 277 |
| 4.4 Auswertungsbogen LLT 1 .....  | 278 |
| 4.5 Auswertung des LLT 1 .....  | 278 |
| 4.6 Lesefehleranalyse .....   | 281 |
| 4.7 Therapierelevante Überlegungen .....  | 282 |
| 4.8 LLT 1 – Ausgangssituation und Erfolgskontrolle (Fallbeispiele) .....        | 284 |
| 5. Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 2 (LLT 2) .....                          | 290 |
| 5.1 Anwendungsmöglichkeiten .....   | 290 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5.2 Auswahl der Testwörter</b> .....             | 290 |
| <b>5.3 Auswertungsbogen LLT 2</b> .....             | 291 |
| <b>5.4 Testanweisungen und Testauswertung</b> ..... | 291 |
| <b>5.5 Lesefehleranalyse</b> .....                  | 294 |
| <b>6. Literatur</b> .....                           | 294 |

Vor jedem Behandlungsbeginn sollten stets normierte, klassenentsprechende Lese-Rechtschreibtests eingesetzt und auch fehleranalytisch ausgewertet werden (s. Kap. V), dies um eine aktuelle Ausgangssituation für die Therapieplanung zu erhalten, aber auch um bei einer Verlaufsdagnostik einen direkten, möglichst objektiven Vergleich zur Ausgangssituation vornehmen zu können.

Zusätzlich hat sich der Einsatz des *Lauttreuen Bildertests der Phonemstufe 1* (LBT 1) – insbesondere bei Lese-Schreibanfängern oder bei Betroffenen mit ausgeprägter Lese-Rechtschreibstörung bis hin zu analphabetischem Ausmaß – bewährt. Selbst bei Abbruch oder Verweigerung eines klassenentsprechenden Rechtschreibtests kommt es in der Regel zu Verschriftungen, die analysierbar sind. So lässt sich u. a. der Entwicklungsstand der phonemischen Strategie auch in den Anfängen eindeutig erfassen (s. Kap. IV, 4) und die Nullfehlergrenze beim Schreiben leichter ermitteln. Sinnhaft ist auch die zeitnahe Überprüfung der Leseentwicklung mit dem *Lauttreuen Lesetest der Phonemstufe 1* (LLT 1) mit genauer Analyse der einzelnen Verlesungen im Wort. Die Lesebeobachtungen zum bisherigen Herangehen an den Lesevorgang runden das Bild für den Start in der Behandlung ab. Sollten allerdings die Leseprobleme deutlich gravierender als die Probleme im Rechtschreiben sein, sind diese ausschlaggebend für das Festlegen der Nullfehlergrenze.

Darüberhinaus verlangt das sprachsystematisch sowie lerntheoretisch begründete Vorgehen nach Aufbau der einzelnen Phonemstufen eine konzeptbezogene Erfolgskontrolle, um zu überprüfen, ob das bisher Gelernte soweit gefestigt ist, dass mit komplexerem Wortmaterial weitergearbeitet werden kann. Außerdem gibt jede Erfolgskontrolle wichtige Anhaltspunkte für förderrelevante Überlegungen. Beispielsweise zeigt die Feinanalyse im Phonemstufenbereich beim Schreiben wie auch beim Lesen, ob bestimmte Phonem/Graphemverbindungen noch verstärkt einbezogen werden sollten, ob die Wortdurchgliederung jetzt gelingt, ob pilotsprachliche *Gefahrenstellen* – wozu auch die im Silberrhythmus mitsprechbare Doppelkonsonanz (Silbengelenk) gehört – noch vertiefend trainiert werden müssen. In der Regel erfolgt dies durch das Schreiben und Lesen eines längeren Textes, welcher in den Stundenabläufen (REUTER-LIEHR, 2015, Bd. 3 und 2017, Bd. 4) zum Schluss der jeweiligen Phonemstufe mit dieser Zielvorgabe eingearbeitet ist.

Die *Lauttreuen Bildertests* (LBT 1, LBT 2) wie auch die *Lauttreuen Lesetests* (LLT 1, LLT 2) eignen sich besonders als verlaufsdagnostische Verfahren nach intensivem, kleinschrittigen Aufbau der Phonemstufen 1 bzw. 2.

Unter der Prämisse von Erfolgsvermittlung und ständigem Erfolgserleben ist es besonders in einem frühen Therapiestadium wichtig, auch durch eine Erfolgskontrolle keine Misserfolge zu produzieren. Das Kind war im bisherigen Verlauf der Übungssituation gewöhnt, alles Geforderte bewältigen zu können. Eine Erfolgskontrolle – die nun von dem bisher Gelernten abweicht – wäre verfrüht und ist in schwer betroffenen Fällen eine unzumutbare Überforderung. Zu bedenken ist auch, dass nach dem Aufbau der Phonemstufe 1 (REUTER-LIEHR, 2006, Bd. 2/1) noch nicht einmal alle als lautgetreu definierten Phonem/Graphemverbindungen (s. Kap. IV, 5.3.1) weder für das korrekte lautgetreue Schreiben noch Lesen erarbeitet bzw. gesichert sind. Zudem wurde bisher nur mit einer einfachen Wortstruktur trainiert.

Dagegen sollte zum Überprüfen des Gelernten und zur weiteren gezielten Planung nach Aufbau der Phonemstufe 2 (REUTER-LIEHR, 2010, Bd. 2/2) neben dem Einsatz der konzeptbezogenen Tests LBT 2 und LLT 2 zusätzlich ein klassenentsprechender, normierter Rechtschreibtest

eingesetzt werden. Parallel dazu sollte die Überprüfung der Leseentwicklung mit einem entsprechenden Lesetest erfolgen. Auch hier gibt eine genaue Betrachtung der einzelnen Verlesungen im Sinne einer Fehleranalyse Aufschluss über die Verbesserungen im trainierten Bereich (s. auch Kap. V, 5) und ist letztlich handlungsweisend für die Bewältigung der nächsten Hürde. Nur so ist durchgängig eine positive Entwicklung zu erwarten.

## 1.

### Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 1 (LBT 1)

Die Idee, einen Test mit Bildern zusammenzustellen, wurde von den *Diagnostischen Bilderlisten* (DUMMER & HACKETHAL, 1984) übernommen. Bei einer Erfolgskontrolle mit dem *Lauttreuen Bildertest* lässt sich die Übernahme der rhythmisch-silbierenden Mitsprechstrategie mit Hilfe von Bildern gut einschätzen. Der Therapeut kann den Einsatz dieser hilfreichen Steuerung beobachten, ohne selbst als Diktierender – also Sprechmodell – auftreten zu müssen. Das Kind schreibt ausschließlich nach seinem inneren Sprechmuster bzw. seiner eigenen Artikulation. Es entscheidet jedoch selbst, ob es beim Schreiben laut synchron mitspricht oder nicht. Die Beobachtung zeigt – ebenso wie beim Umgang mit den *Diagnostischen Bilderlisten* – wie motiviert an diese Schreibaufgabe herangegangen wird.

Die 24 Bilder des LBT 1 wurden so ausgewählt, dass in den Wörtern sämtliche Phonem/Graphemverbindungen der Phonemstufe 1 enthalten sind und die Silbenstruktur den Lernschritten 1–10 (Kap. IV, 5.3.1) entspricht.

#### 1.1

##### Anwendungsmöglichkeiten

- Zum Erfassen des Leistungsstandes eines Lese-Schreibanfängers (Ende Klasse 1) bis zu Schülern der 3. Klasse bei der Verschriftung von lautgetreuen Wörtern mit Dauerkonsonanten ohne Konsonantenhäufungen (Cluster) innerhalb einer Silbe.
- Bei Diagnose einer massiven legasthenen Störung, um die Entwicklung der phonemischen Strategie bei lautgetreuem Wortmaterial mit Dauerkonsonanten ohne Cluster innerhalb einer Silbe zu erfassen.
- Als Erfolgskontrolle im Rahmen einer Legasthenietherapie nach dem Training der Phonemstufe 1, um die erreichte Kompetenz überprüfen zu können.

#### 1.2

##### Phonem/Graphemverbindungen und ihre Häufigkeit in den ausgewählten Bildern

Vokale/Diphthonge/Umlaute

|          |          |  |
|----------|----------|--|
| <b>A</b> | <b>a</b> | Affe – Nase – Sofa – Wal – Schaf – Waschmaschine – Mausefalle  |
| <b>E</b> | <b>e</b> | Esel – Nase – Schere – Rose – Eule – Affe – Sonne – Löwe – Ofen – Löffel – Würfel – Schaufel – Insel – Eimer – Roller – Mausefalle – Waschmaschine |
| <b>I</b> | <b>i</b> | Insel – Fisch – Waschmaschine  |
| <b>O</b> | <b>o</b> | Ofen – Rose – Sofa – Roller – Sonne  |

|               |  |  |
|---------------|--|--|
| Pilotspr.     | Es werden Buchstaben hinzugefügt   | Ofent – Ofen<br>Löwen – Löwe   |
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Strukturelle Regelmäßigkeiten fehlen noch:</i><br/>Häufige Endungen werden nicht erkannt oder übergeneralisiert</li> </ul>   | Ofn – Ofen<br>Esl – Esel<br>Eima – Eimer<br>Sofer – Sofa   |
|               | Das vokalische r fehlt oder wird übergeneralisiert   | Wüfel – Würfel<br>Scharf – Schaf   |
| Doppelung     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fehlende/falsche Doppelung als Silbengelenk:</i></li> </ul>  | Löfel – Löffel<br>Scherre – Schere   |
| Großschreibg. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fehlende oder nicht erkennbare Großschreibung:</i></li> </ul>  | insel – Insel  |
| Sonstiges     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die Fehler sind in sonstige Bereiche einzuordnen:</i><br/>Falsche Doppelkonsonanz im Auslaut<br/>Falsches Dehnungs-h<br/>Verschriftungen mit ie<br/>Falsches Wort (verhindern!)</li> </ul> | Wall – Wal<br>Schahf – Schaf<br>Waschmaschiene – Waschmaschine<br>Schippe – Schaufel<br>Couch – Sofa<br>Blume – Rose<br>Spülmaschine – Waschmaschine |

## 2.

### Lauttreuer Bildertest der Phonemstufe 2 (LBT 2)

Auch die 24 Bilder des LBT 2 zur Erfolgskontrolle der Phonemstufe 2 wurden so ausgewählt, dass alle bisher eingeführten Phonem/Graphemverbindungen in den Wörtern enthalten sind und diese der bisher trainierten Silbenstruktur entsprechen, also keine Cluster innerhalb einer Silbe vorkommen.

#### 2.1

##### Anwendungsmöglichkeiten

- Als Erfolgskontrolle im Rahmen einer Legasthenietherapie, um die Beherrschung des Elementarbereichs (Phonemstufen 1 und 2) zu überprüfen.
- Zur erweiterten Eingangsdiagnose, um den genauen Stand der Entwicklung in der Übernahme der phonemischen Strategie analysieren zu können.



war durch dieses Elementartraining gelegt. Wir konnten den Phonemstufenaufbau mit der Phonemstufe 3 fortsetzen. Das Lesen hatte sich analog zum Schreiben entwickelt. Seine Lesesicherheit hatte stark zugenommen, seine Lesegeschwindigkeit war jedoch noch verlangsamt. Zu bedenken ist, dass Timo zu Beginn der Therapie eine heftige Reversionstendenz aufwies, was sich auch beim Lesen in der Verwechslung der Buchstabengestalt und der falschen Wortdurchgliederung bemerkbar machte. Der Lautgebärdeneinsatz hatte die Graphem/Phonemzuordnung und die sprachliche Synthesebildung gesichert, das steuernde silbengliedernde Lesen von lautgetreuen Texten mit Silbenbögen hatte die Lesefertigkeit erhöht, die Sinnentnahme gelang.

Wir schlossen die Phonemstufe 6 zu Beginn der 5. Klasse nach insgesamt 77 Behandlungsstunden ab. Im WRT 4/5 (RATHENOW, 1979) – durchgeführt am 5. 9. 1996 – kam es noch zu 5 Verstößen gegen die lautgetreue Schreibung und zu 12 Fehlentscheidungen im Regelbereich. Timo wollte diese restlichen Probleme selbst bewältigen. Dies erschien mir sinnvoll, zumal das Problem der Mathematik nun immer gravierender wurde und eine Dyskalkulietherapie begonnen werden sollte, während er in der Schule im Fach Deutsch nicht mehr sonderlich auffiel.

#### 4.

### Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 1<sup>1</sup> (LLT 1)

Seit 2010 liegt ebenfalls ein inzwischen ausreichend praxiserprobter *Lauttreuer Lesetest* vor, der analog zum *Lauttreuen Bildertest* jeweils die Schwierigkeiten der Phonemstufe 1 bzw. 2 abbildet. Auch sie dienen einer differenzierten Eingangsdiagnostik im elementaren Bereich und ermöglichen konzeptbezogene Erfolgskontrollen. Aussagen anhand der Feinalysen der Verlesungen mit Einbezug der gemessenen Lesegeschwindigkeit sind handlungsweisend für den Therapiestart sowie für die Weiterarbeit in der Therapie.

Für beide Lesetests liegen ebenfalls Datensätze zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten vor, so dass Vergleiche zu den Klassenstufen 2–3 möglich sind. Normtabellen (Lesezeit, Rohwert/Richtige Wörter, Summe aller Verlesungen) sind in den Bänden 2/1 und 2/2 enthalten.

Der LLT 1 misst die Leseleistung im Hinblick auf Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit im Bereich der Phonemstufe 1. Der Test gibt im Einzelnen Aufschluss darüber, ob die entsprechenden Graphem/Phonemzuordnungen erworben sind, die Silbensynthese gelingt, der Sprachrhythmus (Vokallänge, Doppelkonsonanz) erfasst wird und die Silbengliederung der vier elementaren Silbengefüge der Phonemstufe 1: Konsonant-Vokal (K-V), Vokal (V), Konsonant-Vokal-Konsonant (K-V-K) und Vokal-Konsonant (V-K) erkannt werden bzw. die offene von der geschlossenen Silbe im Wort unterschieden wird.

#### 4.1

### Anwendungsmöglichkeiten

- Zum Erfassen der basalen Lesekompetenz eines Lese- und Schreibanfängers zu Beginn der 2. Klasse bis zu Schülern der 3. Klasse beim Lesen lauttreuer Wörter mit Dauerkonsonanten ohne Cluster innerhalb einer Silbe.

---

<sup>1</sup> Mitautorin des *Lauttreuen Lesetests der Phonemstufe 1* (LLT 1) ist die Sprachwissenschaftlerin und Dyslexietherapeutin BVL\* Petra Wollborn.

## 5.

### **Lauttreuer Lesetest der Phonemstufe 2 (LLT 2)**

Der LLT 2 misst die Leseleistung im Hinblick auf Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit im Bereich der Phonemstufen 1 und 2. Er gibt Aufschluss darüber, ob die entsprechenden Graphem/Phonemzuordnungen erworben sind, die Silbensynthese gelingt, der Sprachrhythmus (Vokallänge, Doppelkonsonanz) erfasst wird und offene von der geschlossenen Silbe im Wort unterschieden werden. Zusätzlich überprüfen viele lange Wortzusammensetzungen morphematische Gliederungsfähigkeiten. Dadurch ist der Schwierigkeitsgrad des LLT 2 im Vergleich zum LLT 1 deutlich erhöht und wird vorrangig für die Erfolgskontrolle nach erfolgtem Training der Phonemstufe 2 empfohlen.

#### 5.1

##### **Anwendungsmöglichkeiten**

- Zur Erfolgskontrolle der Leseentwicklung im Rahmen einer Legasthenietherapie nach dem Training der Phonemstufe 2.
- Zum Erfassen der Lesekompetenz beim Lesen lauttreuer Wörter mit Dauer- und Stoppkonsonanten ohne Cluster innerhalb einer Silbe.

#### 5.2

##### **Auswahl der Testwörter**

Die 24 Testwörter des LLT 2 wurden – analog zum LBT 2 – so ausgewählt, dass sämtliche Graphem/Phonemverbindungen der Phonemstufen 1 und 2 (lauttreue Vokale, Diphthonge, Dauer- und Stoppkonsonanten) enthalten sind. Auch diese Wörter entsprechen den Lernschritten 1–10 in ihrer einfachen Silbenstruktur. Somit dient auch der LLT 2 dem Erfassen basaler Lesefähigkeiten.

.

# VII.

## *Praxis der Einzel- und Gruppenförderung*

|   |     |
|---|-----|
| 1. Zur Auswahl des Fördermaterials – Finden der Nullfehlergrenze, dem Startpunkt des Lese-Rechtschreibtrainings ..... | 299 |
| 1.1 Leseentwicklung als Ausgangspunkt .....   | 299 |
| 1.2 Rechtschreibentwicklung als Ausgangspunkt .....   | 300 |
| 2. Gestaltung der Rahmenbedingungen bei Fördergruppen .....   | 301 |
| 2.1 Gruppeneinteilung/ Auswahl der Förderkinder .....   | 301 |
| 2.2 Gruppengröße .....  | 302 |
| 2.3 Zeitaufwand .....   | 302 |
| 2.4 Zeitangaben .....   | 303 |
| 2.5 Pausen .....  | 304 |
| 2.6 Raumgestaltung/ Raumatmosphäre .....  | 304 |
| 3. Sechs Prinzipien für die Einzel- und Gruppenförderung .....  | 304 |
| 3.1 Prinzip: Jedes Kind bei jeder Übung .....   | 305 |
| 3.2 Prinzip: Insel im Schulalltag .....   | 305 |
| 3.3 Prinzip: Erfolge verschaffen .....  | 305 |
| 3.4 Prinzip: Lob .....  | 306 |
| 3.5 Prinzip: Zugewandte Konsequenz .....  | 306 |
| 3.6 Prinzip: Eigenverantwortung anbahnen .....  | 307 |
| 4. Phasen im Stundenablauf/ Strategietraining für zu Hause .....  | 309 |
| 4.1 Warming-up-Phase .....  | 309 |
| 4.2 Spiele .....  | 309 |
| 4.3 Lernspiele .....  | 310 |
| 4.4 Tafelübungen .....  | 310 |
| 4.5 Strategietraining am Text (Diktat) .....  | 311 |
| 4.6 Strategietraining für zu Hause (Hausaufgaben) .....   | 312 |
| 5. Verhaltenstherapeutische Verstärker .....  | 314 |
| 5.1 Lernplakat .....  | 314 |
| 5.2 <i>Richtigmacher</i> beim Schreiben .....   | 316 |
| 5.3 Individuelle Fehlerkartei .....   | 317 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| <b>5.4 Punkte-Urkunde</b> ..... | 318 |
| <b>6. Literatur</b> .....       | 321 |

Die in den Bänden 3 und 4 der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung* vorliegenden Stundenplanungen und Materialien (Reuter-Liehr, 2015; 2017) wurden ursprünglich in Kleingruppen im Rahmen des Forschungsprojektes (1987–1993) angewendet und überprüft, später überarbeitet und erweitert (Reuter-Liehr, 2006). Die erneut überarbeiteten Bände 3 (2015) und 4 (2017) sind insbesondere sprachlich aktualisiert und durch ein integriertes Lesetraining – eingebettet in den sprachsystematischen Aufbau – erweitert worden. Sie enthalten neben der Gruppenplanung à 90 Minuten auch jeweils eine Planung für die Einzelsitzung à 50 Minuten. Sie sind in der Regel bei Schülern ab der 3. Klasse (Bd. 3) bzw. der 5. Klasse weiterführender Schulen (Bd. 4) einzusetzen. Das Elementartraining (Reuter-Liehr, 2006, Bd. 2/1 sowie 2010, Bd. 2/2) wird bei ausgeprägten legasthenen Störungen besonders aufgrund des für das Kind erforderlichen hohen Sprechanteils für die Einzelbehandlung empfohlen.

Für die praktische Anwendung des Materials sind die Informationen dieses Kapitels äußerst hilfreich und verschaffen einen Überblick über konzeptimmanente, bisher nicht weiter ausgeführte, aber wichtige Elemente, zum Beispiel Auswahlkriterien beim Einsatz des Materials an der Nullfehlergrenze, Organisation der Lernsituation, verschiedene Übungsformen oder verhaltenstherapeutische Verstärker.

## 1.

### **Zur Auswahl des Fördermaterials – Finden der Nullfehlergrenze, dem Startpunkt des Lese-Rechtschreibtrainings**

Grundsätzlich sollte vor Beginn der Therapie/Förderung eine detaillierte diagnostische Überprüfung der Lese-Rechtschreibkompetenzentwicklung vorliegen. Dazu ist die zeitnahe Durchführung eines klassenentsprechenden normierten Lese- sowie Rechtschreibtests mit fehleranalytischen Auswertungen notwendig.

#### 1.1

##### **Leseentwicklung als Ausgangspunkt**

Für eine therapie-/förderrelevante Diagnose ist es erforderlich, analog zur Rechtschreibentwicklung auch den Stand der Leseentwicklung genau zu analysieren. Dazu gehören die Überprüfung der bisher entwickelten Lesegenauigkeit mit Beobachtungen zum Leseverhalten, die Einordnung der Lesegeschwindigkeit im Vergleich zur Altersgruppe und die Beurteilung des Leseverständnisses (s. Kap. V, 5.).

Eine lesefehleranalytische Auswertung hat einen immer höheren Stellenwert für einen gezielten Therapie-/Förderplan und insbesondere für den richtigen Startpunkt beim Aufbau einer sicheren Schriftsprachkompetenz bekommen. Sind beim Lesen noch basale Probleme in der Graphem/Phonemzuordnung sowie bei der Synthese einzelner Phoneme zur Silbe zu bewältigen, kann das Kind geschlossene noch nicht von offenen Silben im Wort unterscheiden, muss sinnvollerweise mit dem Lesetraining offener Silben im Wort begonnen werden (s. Kap. IV, 5.3, 5.4 und 5.8). Alles zusammen gelingt am ehesten mit Teil I des Materials im Elementartrainingsordner zur Phonemstufe 1 (REUTER-LIEHR, 2006, Bd. 2/1), der Arbeit mit den *Silbenteppichen*. Neben der grundlegenden Methode des *Rhythmischen Syllabierens* mit allen drei Trainingsschritten

werden Lautgebärden eingesetzt, bis die entsprechenden Graphem/Phonemzuordnungen und die Synthesebildung gelingen.

Eine weitere Hilfe zum Erfassen der Silbenstruktur ist vor dem Silbenbögenlesen das Vokale-Markieren als Silbenkern (Vokaltraining) im Elementartraining der Phonemstufen 1 und 2. *Flüssiges Lautlesetraining* ohne Strukturierungsvorgaben kann bereits mit Sätzen und kleinen Texten der Materialien der Teile II und III des Bandes 2/1 (2006) erfolgen (s. Kap. IV, 5.8, ebenso Bd. 3, 2015).

Dieses Vorgehen ist bei den beschriebenen Leseproblemen auch dann erforderlich, wenn das Schreiben der einfach strukturierten Wörter der Phonemstufe 1 korrekt gelingt.

## 1.2

### Rechtschreibentwicklung als Ausgangspunkt

Um das synchrone Sprechschreiben – Hauptbestandteil des Aufbaus der Mitsprechstrategie als wichtigste Kontrollmöglichkeit des eigenen Schreibvorganges – übernehmen zu können, ist es für das Kind am leichtesten, mit Wort- und Textmaterial der Phonemstufe 1 und/oder der Phonemstufe 2, Teil I – schwierige Dauerkonsonanten – zu beginnen. Die auf diesem Schwierigkeitsniveau durchweg dauerhaft mitsprechbaren Phonem/Graphemverbindungen in einfach strukturierten Wörtern lassen die Synchronisierung des Schreibvorganges sofort zu und insofern die Mitsprechbarkeit als wichtige Steuerungshilfe spontan nachvollziehbar werden. Die Materialien des Bandes 3 (2015) und des Bandes 4 (2017) sind entsprechend aufgebaut.

Wie intensiv diese erste Phase des Trainings sein muss, richtet sich neben der Berücksichtigung einer möglichen Leseproblematik nach dem Ausprägungsgrad der Rechtschreibstörung. Bei schwerer Betroffenheit ist es sinnvoll – unabhängig vom Alter des Kindes oder Jugendlichen bzw. erwachsenen Analphabeten – zunächst im Elementartraining der Phonemstufe 1 (Bd. 2/1) zu verweilen, bis diese erste Phonemstufe gesichert ist, so dass darauf aufgebaut werden kann, dies entweder mit dem ebenfalls kleinschrittigen Aufbau der Phonemstufe 2 (Bd. 2/2) oder mit den 40 Stundenplanungen zum Aufbau der Phonemstufen 1–6 (Bd. 3, 2015). Die 22 Stundenplanungen des Bandes 4 (2017) erfordern aufgrund des sprachlich anspruchsvolleren Wortmaterials einen geringeren Ausprägungsgrad der legasthenen Störung sowie eine höhere Klassenstufe.

Es muss an dieser Stelle nochmals betont werden, dass nicht die erreichte Klassenstufe die Auswahl des Trainingsaufbaus und insofern des einzusetzenden Materials bestimmt, sondern stets der Ausprägungsgrad der Teilleistungsstörung, dokumentiert in der Lese- und Rechtschreibanalyse.

Genaue Erklärungen zur Einsetzbarkeit der Bände des gesamten Materials sind einerseits im Vorspann des jeweiligen Bandes und unter [www.lrs-therapie.de](http://www.lrs-therapie.de) zu finden. Hier werden stets Aktualisierungen vorgenommen.

# VIII.

## *Evaluationsstudien*

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Darstellung des Forschungsprojektes:<br/>„Integrative Behandlungs- und Förderungsstrategien für Kinder mit verfestigten Teilleistungsschwächen beim Lesen und Rechtschreiben nach der Grundschulzeit“ Göttingen 1987–1993</b> | 325 |
| <b>1.1 Fragestellung des Forschungsvorhabens</b>  | 326 |
| <b>1.2 Fördervorgehen</b>   | 326 |
| 1.2.1 Sprachsystematisches Lese-Rechtschreibtraining  | 326 |
| 1.2.2 Motivationale Aspekte   | 329 |
| 1.2.3 Einbeziehung von Eltern und Lehrkräften   | 329 |
| <b>1.3 Stichproben, Versuchsablauf und Ergebnisse</b>   | 330 |
| 1.3.1 Stichproben   | 330 |
| 1.3.1.1 Auswahl der Versuchs- und Kontrollschulen   | 330 |
| 1.3.1.2 Auswahl der Versuchsgruppen   | 330 |
| 1.3.1.3 Auswahl der Förderkinder – Zusammensetzung der Lerngruppen  | 330 |
| 1.3.1.4 Auswahl der Kontrollgruppen und der Kontrollkinder  | 332 |
| 1.3.2 Versuchsablauf  | 332 |
| 1.3.2.1 Erster Versuchsdurchgang (1987–1989)  | 332 |
| 1.3.2.2 Zweiter Versuchsdurchgang (1989–1991)   | 334 |
| 1.3.2.3 Dritter Versuchsdurchgang (1991–1993)   | 335 |
| 1.3.3 Ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Versuchsdurchgänge   | 335 |
| 1.3.3.1 Erster und zweiter Versuchsdurchgang: Vergleich der Leistungszuwächse in den gesamten Schülerjahrgängen   | 336 |
| 1.3.3.2 Vergleich der Leistungszuwächse in den Versuchsgruppen zu den Kontrollgruppen   | 337 |
| 1.3.3.3 Vergleich der Untergruppen Förderkinder und Kontroll-Lerngruppe unter Berücksichtigung der Anzahl der Sitzungen   | 338 |
| 1.3.3.4 Die Fördererfolge unter Berücksichtigung der Anzahl der Fehlentscheidungen in den falsch geschriebenen Wörtern im Vor- und Nachtest   | 340 |
| 1.3.3.4.1 Vergleich der Summe der Fehlentscheidungen im Vor- und Nachtest   | 340 |
| 1.3.3.4.2 Vergleich der Fehlerkategorien: Phonemfehler, Regelfehler, Speicher-/Restfehler   | 342 |
| 1.3.3.5 Ergebnisse aus zwei weiteren Versuchsschulen mit überarbeitetem Förderkonzept   | 344 |
| 1.3.3.6 Der dritte Versuchsdurchgang (1991/1993):<br>Ein zweiter Lehrerversuch/ ohne Supervision  | 345 |
| 1.3.4 Förder- und Kontrollkinder aller drei Versuchsdurchgänge im Vergleich   | 346 |
| <b>1.4 Diskussion</b>   | 349 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 2.  | <b>Zwei weitere Evaluationsstudien zur Gruppenförderung im schulischen Kontext</b> .....  | 352 |
| 2.1 | <b>Studie 1: Training von Legasthnikern und allgemein lese-rechtschreibschwachen Kindern nach dem Konzept der <i>Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung</i> in verkürzter Form (Würzburg 1998–1999)</b> .....                                    | 353 |
| 2.2 | <b>Studie 2: Eine schulische Legasthniker-Förderung nach dem Konzept der <i>Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung</i> in der 3. und 4. Jahrgangsstufe durch Studenten (Wien 2002–2003)</b> .....  | 357 |
| 3.  | <b>Darstellung einer Follow-up-Studie: „Die Entwicklung von Kindern mit LRS nach Therapie durch ein sprachsystematisches Förderkonzept“. Kurz- und langfristige Wirksamkeit des Förderkonzepts in außerschulischer Therapie (2004/2005)</b> ..... | 362 |
| 3.1 | <b>Zusammensetzung der Stichproben</b> .....  | 363 |
| 3.2 | <b>Ergebnisse zur kurzfristigen Wirksamkeit</b> .....   | 364 |
| 3.3 | <b>Ergebnisse zur langfristigen Wirksamkeit</b> .....   | 365 |
| 3.4 | <b>Die Häufigkeit des Lesens als Einflussfaktor auf die Rechtschreibleistung</b> ....   | 368 |
| 3.5 | <b>Die schulische und berufliche Entwicklung zum Zeitpunkt des Follow-ups</b> ...   | 369 |
| 3.6 | <b>Schlussbemerkung</b> .....   | 370 |
| 4.  | <b>Literatur</b> .....  | 372 |