

## **1. Anamnese**

### **1.1 Schulische Situation**

Martin ist zum Zeitpunkt des Erstgesprächs am 6.12.2012 9,6 Jahre alt, er wurde am 8.6.2003 geboren. Er besucht die 3. Klasse der Rehbergschule in Roßdorf.

Im flexiblen Schulanfang unterrichtet diese Grundschule jahrgangsgemischt die Erst- und Zweitklässler in acht Lerngruppen. In diesen Lerngruppen arbeiten nach Angabe der Schule neben den Lehrkräften auch zwei Sozialpädagoginnen mit. In den Jahrgängen drei und vier ist sie vierzünftig.

Martin ist mit 6,1 Jahren eingeschult worden und hat die 2. Klasse wiederholt. Grund war, dass er neben seinen Schwierigkeiten in Deutsch auch mit dem Rechnen noch Probleme hatte. Ihm wurde die Möglichkeit gegeben, den Stoff der ersten beiden Schuljahre in 3 Jahren zu erlernen.

Das an der Rehbergschule praktizierte Konzept der jahrgangsgemischten Lerngruppen lässt den Kindern generell bis zu drei Jahre Zeit, die ersten beiden Klassen zu absolvieren. Jeder kann im eigenen Tempo lernen.

Die Mutter gab an, dass Martin keine Fehlzeiten in der ersten Schulstufe hatte. Für ihn wird ein Förderplan fortgeschrieben und er nimmt am Deutsch-Förderkurs der Schule teil.

### **1.2 Familiäre Situation**

Martin hat einen 7 Jahre älteren Bruder und lebt mit diesem und seinen Eltern in Roßdorf. Der Vater ist (...) und seine Frau arbeitet (...). Die Mutter ist eine sehr auffällige, aparte Erscheinung und redet mitunter sehr laut mit viel Mimik und Gestik. Sie bemüht sich, ihrem Sohn das Gefühl zu geben, er sei in Ordnung, so wie er ist und lobt sehr viel. An anderer Stelle (im Inhaltsverzeichnis Punkt Kotherapeut) wird hierauf noch eingegangen. Weiterhin möchte sie, dass Martin sich in Deutsch verbessert und sagt dies zu ihm deutlich, wenn er während der Therapiestunde zu viel Übermut zeigt und seine Konzentration abnimmt.

### **1.3 Ärztliche Befunde**

Eine niedergelassene Entwicklungspsychologin hat festgestellt, dass Martins allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit gemäß den Testergebnissen des HAWIK-IV im durchschnittlichen Bereich der Altersnorm liegt.

Den Ergebnissen des standardisierten Lese- und Rechtschreibtest SLRT-II zufolge liegt unter Berücksichtigung von Martins normaler Intelligenz eine Lese-

Rechtschreibstörung laut ICD-10 F81.0 vor.

### **1.3 Bisherige therapeutische Maßnahmen und Förderversuche**

Martin ist von 2006-2008 zu einem Logopäden gegangen. Dieser behandelte mit ihm den Sch-Laut, die r/ch Verwechslung sowie seine Schwierigkeiten b und p zu unterscheiden. Er habe auch erst mit zwei Jahren angefangen zu sprechen.

Somit gilt er als Latetalker. Kinder, die mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter aktiv benutzen und/oder keine Sätze mit zwei Wörtern bilden können, gelten als Late-Talker.

Außerdem besuchte er den Deutschförderkurs der Schule bis zum Beginn der LRS-Therapie.

## **2. Eingangsd Diagnose**

### **2.1 SLRT-II Lesen**

Die Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests ist ein standardisierter Test zur Erhebung der aktuellen Lese- und Rechtschreibleistung von Grundschulkindern.

Es wird jeweils eine Minute lang eine Auswahl häufig vorkommender, echter Wörter gelesen und wiederum für die Dauer von einer Minute Pseudowörter mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad.

Dieser Test erlaubt eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens. Bei der Auswertung der Testergebnisse im Bereich Pseudowortlesen können Defizite beim Synthetisierenden Lesen festgestellt werden. Beim Wortlesen können Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung ausgemacht werden.

## 2.2 Testergebnisse Wortlesen

Salzburger Leseflüs- sigkeitstest		
Subtest	<b>Prozentrang/Fehlerprozentwert</b>	<b>Verwendete Norm</b>
Häufige Wörter	<b>PR 44-46/ 20%</b>	<b>3.Kl./1. HJ Form A</b>
Pseudowörter	<b>PR 12-14/ 30%</b>	<b>3.Kl./1. HJ Form A</b>

*Tabelle 2.2: Testergebnisse des SLRT-II Subtest Wortlesen und Subtest Pseudowortlesen*

## 2.3 Interpretation

Hinsichtlich der Prozentwerte kann man sagen, dass Martin beim Subtest "Häufige Wörter" mit einem Prozentrang von 44-46 im guten Mittelfeld seiner Vergleichsgruppe liegt. Sein hoher Fehlerprozentwert zeigt, dass er noch häufig rät und demnach seine phonologische Route Defizite aufweist. Die Fehler, die er gemacht hat, passierten ihm nahezu ausschließlich im Bereich der Konsonantencluster.

Beim Pseudowortlesen schnitt er entsprechend schlechter ab. Nur 14 von 100 Kindern seiner Vergleichsgruppe erzielten gleich schlechte und schlechtere Ergebnisse.

Das synthetisierende, genaue Lesen im Konsonantenclusterbereich stellte bei diesem Subtest die größte Schwierigkeit für ihn dar.

## 2.4 SLRT-II Schreiben

Für die 2. Klasse besteht dieser Test aus 24 Wörtern, für die 3. Und 4. Klasse ist die doppelte Anzahl an Wörtern vorgesehen, also 48 Wörter. Hierbei werden die diktierten Wörter jeweils in einen Rahmentext eingefügt.

Der Rechtschreibtest lässt eine getrennte Beurteilung von Schwächen in der laut-treuen und Schwächen in der orthografisch korrekten Schreibweise zu. Zusätzlich wird die Groß- und Kleinschreibung als eigene Fehlerkategorie berücksichtigt (Moll & Landerl, 2010).

## 2.5 Testergebnisse Rechtschreiben

Salzburger Rechtschreibtest		
Fehlerart	Prozentrang/Kritischer Wert überschritten	Verwendete Norm
N-Fehler	<b>5 (KW:2)!</b>	<b>3/1. HJ Form A</b>
NO-Fehler	<b>PR 2-1</b>	<b>3/1. HJ Form A</b>
GK-Fehler	<b>2 (KW:5)</b>	<b>3/1. HJ Form A</b>
Wörter falsch gesamt	<b>PR 5-3</b>	<b>3/1. HJ Form A</b>

*Tabelle 2.5: Testergebnisse des SLRT-II Subtest Schreiben (! = kritischer Wert erreicht)*

## 2.6 Interpretation

Im Bereich der Lauttreue sind Martins Leistungen noch als sehr schwach anzusehen. Die Fehlerzahl übersteigt den kritischen Wert von zwei Fehlern um drei weitere Fehler. Der kritische Wert entspricht einem Prozentrang von 10. Sobald die Fehlerzahl eines Kindes diesen Wert überschreitet, gilt seine Leistung als auffällig.

Der Prozentrang sagt aus, dass 1-2 von 100 Kindern der Normstichprobe seiner Altersgruppe gleich schlecht bzw. schlechter abgeschnitten haben.

Zwei nicht lauttreue Schreibungen „sitz“ statt sitzt und „setz“ statt setzt deuten darauf hin, dass Ken die Endung t bei Verben nicht ausreichend automatisiert hat.

Ein weiterer Endungsfehler ist ihm bei dem Wort versprochen unterlaufen, er schrieb: „versproch“. Auch dies ist ein Hinweis auf seine nicht gut ausgeprägte Fähigkeit zur Schriftwortstrukturierung.

Im Bereich Konsonantenclusterfehler schrieb er „trick“ statt trink. Diese Problematik fiel auch schon beim Lesen auf.

Die beiden letzt zu nennenden Fehler sind: „Lahr“ statt Jahr und „feralen“ statt verraten. Dies sind Buchstabe-Laut-Verwechslungen, die wiederum auf seine phonologischen Defizite zurückzuführen sind. Außerdem sieht man bei der Schreibung „feralen“ erneut, dass Ken noch keinen Einblick in den morphematischen Aufbau der Wörter gewonnen hat.

Ken hat den Entwicklungsschritt der alphabetischen Stufe nach dem Stufenmodell von Frith (1985) noch nicht vollzogen. Ihm fehlen sowohl phonologische Fähigkeiten als auch die Einsicht in den morphematischen Aufbau der Wörter. Erst wenn er dies aufgeholt hat, wird es ihm möglich sein, die Konventionen der deutschen Rechtschreibung zu erfassen, zu erlernen und auf unbekanntes Wortmaterial

transferieren zu können.

## 2.7 HAWIK-IV

Der HAWIK-IV herausgegeben von Petermann, F. & Petermann, U., erschienen 2007; 2. Ergänzte Auflage 2008, misst die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes.

Der HAWIK-IV ist sehr gut für die Diagnostik der LRS geeignet. Er stellt fünf verschiedene Intelligenztestwerte bereit. Der Gesamtintelligenzquotient lässt ein Urteil über die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Schülers zu (Petermann, Daseking, 2009).

## 2.8 Testergebnisse

HAWIK-IV		
Indizes	<b>Index-Werte</b>	<b>Vertrauensintervall</b>
Sprachverständnis	105	98-111
Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken	102	95-109
Arbeitsgedächtnis	96	89-104
Verarbeitungsgeschwindigkeit	94	86-104
Gesamt-IQ/AFI	<b>100</b>	<b>95-105</b>

*Tabelle 2.8: HAWIK-IV Testergebnisse*

## 2.9 Interpretation

Martins allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit liegt gemäß den Testergebnissen des HAWIK-IV im durchschnittlichen Bereich der Altersnorm. Es wurde keinerlei klinisch relevante Diskrepanz zwischen den Indexwerten „Sprachverständnis“ und „Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken“ einerseits und den Indexwerten „Verarbeitungsgeschwindigkeit“ und „Arbeitsgedächtnis“ andererseits festgestellt.

Es stellt sich eine leichte relative Schwäche im Bereich der Verarbeitungsgeschwindigkeit dar, die die anfänglichen Lernschwierigkeiten erklären mag. Es handelt sich hierbei um eine kognitive Leistung, die in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Aufmerksamkeitsfähigkeit steht und deren Normvarianz bei jüngeren Kindern noch recht groß ist.

## 2.10 BAKO 1-4

Der BAKO 1-4 (Basiskompetenzen für Lese- und Rechtschreibleistungen) orientiert sich an der Theorie von Frith (1985) zum stufenweisen Erwerb der Schriftsprache. Er überprüft die phonologische Bewusstheit als eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb bei deutschen Schülern der 1.-4. Klasse. (Stock, Marx, Schneider, 2003).

## 2.11 Testergebnisse

Basiskompetenzen für den Schriftspracherwerb	
BAKO 1-4	<b>Prozentrang</b>
Pseudowortsegmentierung	1
Vokalersetzung	5
Restwortbestimmung	10
Phonemvertauschung	1
Lautkategorisierung	10
Vokallängenbestimmung	2
Wortumkehr	0
Gesamtprozentrang	<b>&lt; 1</b>

*Tabelle 2.11: BAKO 1-4 Testergebnisse*

## 2.12 Interpretation

Defizite im Bereich der für den Schriftspracherwerb relevanten Basiskompetenz der phonologischen Bewusstheit werden durch das Gesamtergebnis des BAKO 1-4 bestätigt. Hier erzielte Martin einen Prozentrang <1.

Dieser Prozentrang gibt an, dass sich Martin mit seiner sehr schwachen Leistung außerhalb der Norm bewegt. Keines von 100 Kindern der Normstichprobe ist genauso schwach im Bereich der phonologischen Bewusstheit wie er.

## 3. Therapieplanung

Ich möchte zunächst auf den theoretischen Hintergrund der Therapieplanung eingehen, welcher sich an dem von Frith (1985) entwickelten 3-Stufen-Modell orientiert.

Die erste Stufe wird logografische Stufe genannt. Das Kind prägt sich ein Schriftbild ein (z. Bsp. seinen Namen) und schreibt es auf ohne Kenntnis über den Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben zu haben. Es wird hierfür eine

rein visuelle Strategie genutzt.

Die zweite Stufe heißt alphabetische Stufe und besteht im Kern aus der Lautanalyse des Gehörten und dem Überführen der Laute in Schrift. Hier setze ich mit Martin an. Er hat noch große Probleme lauttreu zu schreiben, was darauf hinweist, dass er diesen Entwicklungsschritt der alphabetischen Stufe noch nicht vollzogen hat. Wörter lauttreu zu verschriftlichen bildet die Basis für den nächsten Entwicklungsschritt, der im Stufenmodell orthografische Stufe genannt wird.

Nach Auswertung des standardisierten Lese- und Rechtschreibtests, ordne ich das Kind je nach Fehlerart derjenigen Entwicklungsstufe zu, auf der es sich befindet. Macht es beispielsweise noch viele lauttreue Fehler, so hat es diesen Entwicklungsschritt der korrekten lauttreuen Verschriftlichung von Sprache noch nicht vollzogen und ich muss hier mit gezielten Übungen ansetzen.

Die Therapieplanung im Bereich der Leseförderung verläuft ähnlich. Je nachdem, wie das Kind im Subtest Pseudowortlesen und Wortlesen abschneidet, kann ich erkennen, ob es synthetisierend lesen kann, also seine phonologische Route gut ausgebaut ist, bzw., ob es schon viele Einträge im Schriftwortspeicher hat, was für den Einsatz des direkten Lesewegs spricht. Hierauf gehe ich in 3.1 genauer ein.

### **3.1 Lesen – Auswahl der Methoden und theoretische Begründung**

Wie den Ergebnissen des SLRT-II zu entnehmen ist, hat Martin große Schwierigkeiten, Konsonantencluster zu erlesen. Konsonantencluster sind Buchstabenverbindungen, die aus mehreren aufeinanderfolgenden Mitlauten bestehen. Er muss hierfür die synthetisierende Lesestrategie anwenden, die Coltheart in seinem „Zwei-Wege-Modell“ (1978) indirekten Leseweg nennt. Die Strategie des lautierenden Lesens bildet die unabdingbare Voraussetzung für das Erlernen des direkten Lesewegs.

Beim direkten Leseweg nimmt der Leser Zugriff auf Einträge in seinem orthografischen Lexikon, erkennt also die Wörter als Ganzes und liest sie somit direkt und automatisch.

Mit Martin muss nun zunächst auf die Abspeicherung der Konsonantenverbindungen in seinem orthografischen Lexikon hingearbeitet werden.

Geeignet für das systematische Lesenlernen auf Grundlage der Lautanalyse und der Silbenmethode ist das Programm von Gero Tacke (2009), „Flüssig lesen lernen“.

Schüler mit Leseproblemen versäumen es, Wörter beim Erlesen in Einzelteile zu zerlegen. Das Lesen in Silben fängt diese Schwierigkeit auf und bringt das Kind dazu, die Wörter zu durchgliedern. Der zweite Aspekt des Programms ist, dass die Silben in Onset und Rime unterteilt werden. Die Konsonanten vor dem Vokal sind von einem weißen Kasten umrahmt, dann folgt der Vokal mit den Konsonanten, die sich ihm anschließen. Der Vokal selbst wird optisch hervorgehoben.

Der leseschwache Schüler lernt im Verlauf des Programms die Konsonantenkombinationen auf einen Blick zu erkennen, also deren Abruf zu automatisieren, so dass sie Einträge in seinem orthographischen Lexikon bilden.

Martin hat an 5 Tagen die Woche jeweils 10 Minuten mit diesem Programm gearbeitet. Das Kind wird grundsätzlich von derjenigen Person, die üblicherweise mit ihm übt, angeleitet. Martins Mutter ist diese Person und hat ihm die Anweisungen vorgelesen.

Nachdem Martin das Programm bearbeitet hat, sind wir zum Silbenlesen der Lese-Cd aus dem Waldfuchsverlag „Gespensterjäger auf eisiger Spur“ übergegangen, welches sich Martins Mutter für das Trainieren zu Hause auch selbst zugelegt hat.

Das Buch auf der Lese-Cd ist in kurze Textabschnitte gegliedert, die silbenweise in großer Schrift dargeboten werden. Einzelne, schwierige Wörter kann man sich vorlesen lassen. Als Belohnung darf das Kind am Ende eines jeden Kapitels ein Puzzle am PC legen, welches zum Inhalt passt. Das Lesen in Silben fördert Martins Wortdurchgliederungsfähigkeit.

### 3.2 Schreiben - Auswahl der Methoden und theoretische Begründung

*Förderebene: Lautwahrnehmung und Lautproduktion*

Bei Martin muss, wie bereits erwähnt, zunächst die Lauttreue-Ebene, die der alphabetischen Stufe im Frith-Schrifterwerbsmodell (1985) entspricht, geübt werden. Die zu bearbeitenden Fehlerquellen, die ich anhand der Fehleranalyse, resultierend aus den Falschschreibungen des SLRT-II herausgelesen habe, habe ich in folgender Tabelle dargestellt:

<b>Lauttreue</b>	<b>Programme</b>	<b>Lernspiele</b>
<b>1. Lauttreue Schreibung in einfachen Silbenstrukturen</b>	<b>„CopyMap 4 Rechtschreibung – vom laut-treuen zum orthographischen Schreiben“, Lingoplay, 2011</b>	<b>Silbolo*, Lautanalyse-Domino*</b>
<b>2. Lauttreue Schreibung in komplexen</b>	<b>„WORT“ (Auszüge zu Konsonantenclustern)</b>	<b>Vokalo*, Laute und</b>



<b>Silbenstrukturen</b>		<b>Lesen (Martina Weigelt)</b>
<b>3.Verwechslung b-p</b>	<b>Akustische Differenzierungsübungen</b>	<b>Plosivo*</b>
<b>4.Verwechslung v-f in Wörtern ohne Präfix</b>	<b>Programm ?????</b>	<b>Merkspiele</b>
<b>5. Verwechslung r/ch</b>	<b>Selbstentwickelte Lese- übung, ausgewählte Schreibübungen aus versch. Programmen zu- sammengestellt</b>	<b>Zisch &amp; Co*</b>

**\*diese Spiele sind aus dem Lingoplay-Verlag**

*Tabelle 3.1: Förderung der Lauttreuen Stufe*

Für Martin habe ich eine Fördermappe mit dem lauttreuen Übungsmaterial zusammengestellt, das er zu Hause, in der Schule (dies wurde mit der Deutschlehrerin besprochen) und in der LRS-Stunde bearbeitet. Beim Schreiben ist er gehalten, die Strategie des lauten Mitsprechens anzuwenden. Dies hilft ihm, seine Aufmerksamkeit auf das zu Schreibende zu bündeln und die Schreibgeschwindigkeit herabzusetzen. Zusätzlich malt er unter jedes Wort die Silbenbögen. Hierdurch wird seine Wortdurchgliederungsfähigkeit gestärkt. Martin arbeitet langsam aber konzentriert, er möchte keine Fehler machen.

Die Lernspiele, die ich in der Tabelle oben aufgeführt habe, trainieren die phonologische Bewusstheit, insbesondere die Lautanalyse auf verschiedenen Ebenen.

„Vokalo“ trainiert das Heraushören der Vokale eines Wortes. Das „Lautanalysedomino“ trainiert das Zerlegen eines Wortes in Laute. „Laute und Lesen“ trainiert neben der Silbensegmentierung eines Wortes auch das Hören von An- und Endlaut, die Phonemvertauschung, das Rückwärtssprechen eines Wortes und somit auch die Erweiterung des bei lese-rechtschreibschwachen Kindern nicht sehr großen Arbeitsspeichers für schriftsprachliches Material.

„Plosivo“ behandelt die Plosivlaute g-k, b-p, d-t. Das Kind übt, diese ähnlich klingenden Laute zu differenzieren.

„Zisch&Co“ trainiert die Laute s, ss, ch, sch und z, die Martin schwer fallen, auseinanderzuhalten. Bei all diesen Spielen fällt auf, dass Martin nach 2-3 Runden dazu neigt zu raten, da seine Konzentrationsfähigkeit an ihre Grenzen stößt. Hier muss ich ihn bei seinem Ehrgeiz packen und ihn zum Gewinnen animieren, was bei Martin immer zielführend ist. Für ihn ist es ein großer Antrieb, gut zu werden und

wenige Fehler zu machen. Er lässt sich auch gerne in Form einer Note bewerten, um sich selber einschätzen zu können.

Martins intrinsische Motivation, also sein inneres Engagement, ist meiner Meinung nach gut ausgeprägt.

*Förderebene: Regelgeleitetes Training; Ableitung a-ä und Morphemtraining, Groß- und Kleinschreibung*

Diese nun zu übenden Bereiche werden noch vor Einleitung des rein orthografischen „Marburger Trainings“ durchgeführt.

<b>Regeltraining</b>	<b>Programme</b>	<b>Spiele</b>
<b>1. Ableitung a-ä</b>	<b>„WORT“ Ableitungsregeln mit Übungen</b>	<b>Spiele aus dem „WORT“ Programm</b>
<b>2. Morphemtraining</b>	<b>„WORT“ Wortstämme erkennen, Vorsilben und Endun- gen erkennen und abtrennen lernen</b>	<b>Spiele aus dem „WORT“ Programm „Wortbaustelle“</b>
<b>3. Groß- und Kleinschreibung</b>	<b>Gero Tacke, „Groß- und Kleinschreibung“</b>	<b>Wortarten erkennen, Geheimnis der Biblio- thek von Alexandria</b>

*Tabelle 3.2: Regelgeleitetes Training/Übungsfelder*

Beim Thema Ableitung a-ä lernt Martin, aus dem Wortstamm eines Wortes mit a bzw. au das entsprechende Wort in der Mehrzahl mit ä bzw. äu abzuleiten. Hierzu haben wir einige Übungen gemacht, sowie die vom „WORT“ vorgesehenen Memory-Spiele und sind dann zum Morphemtraining übergegangen. Hier wird das Kind mit dem Stammprinzip der Wörter bekannt gemacht und es lernt, den Wortstamm zu identifizieren. Später werden die möglichen Vorsilben und Endungen der Wörter erkannt und diese Erkenntnisse durch Übungen gefestigt. Das Morphemtraining wird immer vor dem eigentlichen regelgeleiteten Orthografietraining durchgeführt, da die Regeln im „Marburger Programm“ auf den Wortstamm angewendet werden. Insofern stellt das Morphemtraining eine gute Vorübung dar.

Martins vielen Fehler, die er bei der Groß- und Kleinschreibung macht, möchte ich ebenfalls mit einem Programm von Gero Tacke begegnen, „Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining“, Auer Verlag, 4. Auflage 2012. Das Kapitel „Groß und Kleinschreibung: Die Anfangsbuchstaben-Übung“ widmet sich unter Zuhilfenahme ein-

fachster Regeln dem Phänomen der Groß- und Kleinschreibung. Das Kind muss im Verlauf des Programms folgende Sätze automatisieren:

- 1.) „Das Buch, Nomen groß“, wenn es auf ein Wort stößt, vor das man einen Artikel setzen kann.
- 2.) „gehen kann man tun, Verb, klein.“
- 3.) „schön – wie ist es; schön, Adjektiv, klein.“
- 4.) „Restwort, klein“, bei allen übrigen Wörtern, auch anwendbar auf diejenigen Wörter, bei denen das Kind unsicher ist, ob es sich um ein Verb oder ein Adjektiv handelt.
- 5.) „Satzanfang, groß.“

Das Programm von Gero Tacke hat sich durch seine Fokussierung auf das Wesentliche als sehr praktikabel erwiesen. Am Ende gilt es, die Anfangsbuchstaben-Übung zu bewältigen. Es wird ein Satz vorgelesen, das Kind sagt ihn nach und beginnt dann, jedes einzelne Wort auf seine Wortart hin zu überprüfen. Es sagt zu jedem Wort die passende Regel und notiert den Anfangsbuchstaben eines jeden Wortes auf ein Blatt.

#### *Förderebene: Orthografisches Training*

Für das Üben der wichtigsten orthografischen Rechtschreibphänomene hat sich das Marburger Rechtschreibtraining von Schulte-Körne und Mathwig (2001) bewährt.

Ich gehe systematisch Kapitel für Kapitel vor, da das Programm in sich sehr schlüssig aufgebaut ist. Die Grundlage aller Übungen bildet das Hören von Vokallängen, also die Analyse der Vokalqualität des betonten Vokals eines Wortes. Dies wird ausführlich durch das einmal lang und einmal kurz Sprechen des jeweiligen Wortes geübt und durch Hinzunahme einer visuellen Vermittlungsstrategie unterstützt: Der lang gesprochenen Vokal wird durch einen Unterstrich \_ ausgedrückt und der folgende Mitlaut durch einen senkrechten Strich I. Das Kind kann somit die Regel zu den lang gesprochenen Mitlauten („Auf einen lang gesprochenen Mitlaut folgt nur ein Selbstlaut“) komplett grafisch ausdrücken.

Das gleiche gilt für die Regeln zu den kurzen Mitlauten (auf einen kurz gesprochenen Selbstlaut folgen mindestens zwei verschiedene Mitlaute; hört man nur einen, so wird er verdoppelt.). Hier sieht die grafische Darstellung wie folgt aus: „,II“ - für den kurzen Selbstlaut steht ein Punkt, die 2 Striche stehen für die nachfolgenden Mitlaute.

Im Laufe des Programms absolvieren die Kinder ein Morphemtraining, da die Regeln nur auf den Wortstamm angewendet werden und automatisieren das Bilden der Grundform bei Verben, da die Regeln sonst nicht greifen. Im Anschluss muss die Grundform des Verbs unter Anwendung der Regel wieder in die personalisierte Form überführt werden. Diese Transferleistung wird ausführlich geübt.

An diesem Punkt des Programms kann ich mit der „Handstrategie“ beginnen:

Das Kind (bei Rechtshändern) legt seine linke Hand neben das Blatt und geht sie Finger für Finger durch. Der kleine Finger steht für die Entscheidung, ob klein oder groß geschrieben werden muss. Der Ringfinger veranlasst das Kind zu der Frage: „Woraus besteht das Wort?“ – Hier ist morphematisches Wissen gefragt. Der Mittelfinger steht für das Bilden der Grundform bei Verben. Der Zeigefinger kümmert sich um die Entscheidung langer oder kurzer Vokal, der Daumen steht für REGEL ANWENDEN. Ich möchte diese Strategie anhand eines Beispiels verdeutlichen. Das Kind soll das Wort „vermutet“ mithilfe der Handstrategie analysieren. Es geht wie folgt vor: klein oder groß? „Vermuten kann man tun, Verb, klein.“

Woraus besteht das Wort? „Aus ver- und -mutet.“

Grundform bilden: „vermuten.“

Entscheidung lang oder kurz? Das Kind spricht das Wort einmal lang und einmal kurz und entscheidet: „lang.“

Regel anwenden: „Nach einem lang gesprochenen Vokal folgt nur ein Mitlaut.“

Nun schreibt das Kind das Wort auf.

Dieses zunächst aufwendig anmutende Üben läuft mit der Zeit immer schneller ab und das Kind automatisiert alle Wort-Analyse-Strategien, die es vor dem Niederschreiben eines Wortes anwenden muss.

Ausführlich behandelt wird im Marburger Training neben dem langen ie das Dehnungs-h, sowohl das Stumme als auch das Silbentrennende. Außerdem die erste Ausnahme zum Stummen h, nämlich, dass es in Wörtern, die mit sch, sp, st oder qu beginnen nicht vorkommt, selbst wenn ein l, m, n oder r auf den langen betonten Vokal folgt. Am Ende des Programms wird je eine Einheit zur Umlaut- und zur Auslautableitung angeboten, welche als Wiederholung auch für diejenigen Kinder sinnvoll erscheint, die im Vorfeld zum MRT schon in diesen Bereichen geübt haben.

Zu vielen im Marburger Training behandelten Lerneinheiten spiele ich ein passendes Spiel, wie in der folgenden Tabelle dargestellt:

<b>Lerneinheit</b>	<b>Lernspiel</b>	<b>Verlag</b>
<b>1. Unterscheidung von lang und kurz gesprochenen Selbstlauten</b>	<b>Wort Maumau</b> <b>Vokalissimo</b>	<b>1a Spiele</b> <b>Lingoplay</b>
<b>2. Groß- und Kleinschreibung</b>	<b>Wortarten Mau-Mau</b>	<b>Lingoplay</b>
<b>3. Wortstamm erkennen</b>	<b>Wortbausteine</b>	<b>Lingoplay</b>
<b>4. Mitlautdopplung</b>	<b>Trennen und Erkennen 1+2</b>	<b>Lingoplay</b>
<b>5. Stummes h</b>	<b>Stummes H Spiel</b>	<b>selbst erstellt</b>
<b>6. Ausnahmeregel zum Stummen h</b>	<b>Stummes H Spiel</b>	<b>Selbst Verlag</b>
<b>7. Langes ie</b>	-	-
<b>8. Selbstlaute trennendes h</b>	<b>Spielkarten Wort</b>	<b>Cornelsen</b>
<b>9./10. Umlautableitung/Auslautableitung</b>	<b>Spielkarten Wort</b>	<b>Cornelsen</b>

*Tabelle 3.2: Förderebene orthografisches Training Übungseinheiten und Lernspiele*

### **3.3 Sonstige Förderziele**

Neben der Arbeit an Martins Primärsymptomatik, dem Verbessern seiner Lese- und Rechtschreibkompetenz arbeite ich auch an einer Sekundärsymptomatik Martins, die mit seinem Selbstkonzept in Zusammenhang steht.

#### **3.3.1 Motivation**

Martin wirkt zu Beginn der Lerntherapie verträumt und unkonzentriert. Er arbeitet extrem langsam und verweigert anfangs das Mitsprechen beim Schreiben, welches seine Dekodierfähigkeiten verbessern soll.

Die Mutter lobt ihn sehr häufig, auch für Leistungen, die eine positive Rückmeldung nicht verdienen. Hierauf gehe ich im Kapitel „Kotherapie“ näher ein.

Die Lehrer, die Martin unterrichten, beschreiben ihn als unorganisiertes Kind, das sich nicht lange auf eine schulische Aufgabe konzentrieren kann.

Dies führe ich auf eine Überforderung des Jungen durch die an ihn gestellten Aufgaben zurück. Durch die vielen Misserfolgserlebnisse hat er an Selbstvertrauen verloren. Er schätzt seine eigenen Fähigkeiten als sehr gering ein und wird durch die Reaktionen seines schulischen Umfelds darin bestätigt.

Ich sehe meine Aufgabe auch darin, durch das Beibringen geeigneter Problemlösestrategien und den damit einhergehenden Erfolgserlebnissen sein Selbstkonzept zu stärken.

Durch die Erfolgserlebnisse im Verlauf der Therapie hat sich Martins Lernmotivation enorm gesteigert. Er möchte von mir sogar in Form von Noten bewertet werden, um seine Fortschritte selber einschätzen zu können. Sobald er eine Verbesserung an sich feststellt, ist er höchst motiviert und zeigt großen Ehrgeiz.

Seine Selbstorganisation hat sich durch den in der Therapie immer gleichen Ablauf ebenfalls verbessert. Er weiß, dass er sich für einen begrenzten Zeitraum auf die von mir gestellten Aufgaben konzentrieren muss und dass er dies gut durchhalten kann.

Er räumt das von ihm bearbeitete Material selbstständig auf und liest ein Kapitel auf der Lese-Cd, auf deren Abschlusspuzzle er sich jedes Mal freut.

Beim Spielen der Lernspiele hängt seine Motivation sehr stark vom Gewinnen ab. Er hat allem Anschein nach hier eine starke Schonung beim häuslichen Spielen mit Mutter und großem Bruder erfahren. In der Therapie wird er jedoch nicht geschont, was ihm noch Probleme bereitet. Er muss lernen, mit diesen kleinen Niederlagen umzugehen. Das können wir am besten über weitere Spielrunden und seine vielfältiger werdenden Erfahrungen im Umgang mit den negativen Gefühlen trainieren.

### **3.4 Kotherapieut**

Schon im Vorfeld der Therapie hat Martins Mutter die Aufgabe bekommen, mit ihrem Sohn den Leselehrgang von Gero Tacke „Flüssig lesen lernen“ für die Klassenstufe 2/3 durchzuarbeiten. Nun erhält sie nach jeder Therapieeinheit auf das jeweilige Thema abgestimmte Hausaufgaben, die sie an fünf Tagen pro Woche jeweils zehn Minuten lang mit Martin bearbeiten soll. Sie ist angehalten, Martin dabei in der Form zu unterstützen, wie sie es in der Therapiestunde durch ihr Zuschauen gelernt hat.

Für das häusliche Lesen hat Ken eine Lese-Cd für den Computer aus dem Waldfuchs Verlag zur Verfügung, die das silbierende Lesen nach seinem eigenen Tempo fördert.

Es stellte sich in den ersten Stunden heraus, dass Martins Mutter dazu neigt, Martin für einzelne richtig geschriebene Wörter überschwänglich zu loben. Es fiel ihr zunächst recht schwer, der 25-minnütige Trainingseinheit im Schreiben ohne Interaktion mit ihrem Sohn beizuwohnen. Martin war somit immer wieder abgelenkt. Das viele generalisierende Loben für Leistungen, die auch für Martin nicht besonders aner kennenswert erscheinen, bewirkt eine Verunsicherung bei

ihm: Er fühlt sich nicht ernst genommen. Kinder seiner Altersstufe begreifen bereits, dass sie eine gewisse Leistung erbringen müssen und können einschätzen, ob diese den allgemeinen Anforderungen genügt.

Besser ist es ehrlich, konkret und situationsbezogen zu loben. Martin muss erfahren, was genau er richtig gemacht hat und welchen Nutzen ihm das bringt.

Um die Interaktion zwischen Martin und mir im reinen Übungsbereich zu kräftigen und zu automatisieren, dass seine Mutter hierbei keine Rolle spielt, habe ich ein „Timeout“ mit ihr vereinbart. Sie hat Ken und mich für 3 Therapie-Einheiten alleine üben lassen und ist dann mit der Vorgabe, bis zur Spielzeit nur zuzuschauen, wieder dazu gekommen.

Dies hat den erhofften Erfolg gebracht: Martin kann nun seine Mutter gedanklich ausblenden und arbeitet ohne Ablenkung mit mir zusammen über die vereinbarte Zeitdauer.

#### **4. Förderung**

Martin hat die Lerntherapie am 17. Januar 2013 begonnen. Ich nutze Förderprogramme, die am Symptom ansetzen, d. h. das Lesen und Rechtschreiben trainieren. Diese Förderprogramme sind wissenschaftlich fundiert. Sie haben sonder-, heilpädagogische und lerntheoretische Kenntnisse als Grundlage.

Alternative Angebote erwachsen aus verschiedenen Ansätzen (z. B. Homöopathie, Akupunktur, Bach-Blüten, etc.), die keinen wissenschaftlichen Nachweis haben.

Da Martin zwischen Diagnostik und Beginn der Therapie noch einige Wochen Zeit hatte, bekam er zum Vorab-Üben des Lesens ein Programm von Gero Tacke, 2009, „Flüssig lesen lernen“ für Klasse 2/3 mit nach Hause. Dieser „Elternband“ eignet sich sehr gut für das häusliche Üben, da die Anweisungen wörtlich vorgelesen werden und zudem dezidierte Hinweise zur richtigen Durchführung für jede Übung angegeben sind. Empfohlen wird, nicht länger als 10 Minuten pro Tag mit diesem Lehrgang zu arbeiten.

Nun kommt Martin wöchentlich 50 Minuten zur Lerntherapie und bekommt für 5 Tage pro Woche Hausaufgaben mit, die er jeweils 10 Minuten bearbeiten soll. Hier ist seine Mutter in ihrer Rolle als Kotherapeutin angehalten, ihm Hilfestellung zu geben.

#### **Aufbau und Ablauf einer typischen Förderstunde**

Die Förderstunde ist in drei Teile unterteilt:

- 1.) In dieser ersten „Aufwärmphase“ werden schulische Ereignisse wie Deutscharbeiten, Lehrergespräche etc. besprochen sowie die Hausaufgaben kontrolliert. Hierfür habe ich ca. fünf Minuten eingeplant.
- 2.) Den Hauptteil der Stunde stellt die reine Übungsphase dar, hier werden Regeln wiederholt und neue Regeln eingeführt. Ein Themenbereich wird vertieft und die Strategie zum Herleiten bestimmter Regelmäßigkeiten immer wieder klargemacht. Die Mutter ist in diesem Teil passiver Zuschauer. Er umfasst 25 Minuten (bei älteren Schülern auch mehr als 25 Minuten).
- 3.) Im letzten Teil der Stunde (ca.15-20 Minuten) darf die Mutter mit dem Kind und mir zusammen aktiv werden und ein auf das Thema abgestimmtes Lernspiel spielen. Nach dem recht anstrengenden Übungsteil findet die lockere Spielatmosphäre meist großen Gefallen beim Therapiekind und es geht mit einem guten Gefühl nach Hause. Ich gebe bei Ablenkungs- und Verzögerungstechniken der Kinder gerne den Hinweis darauf, dass die vergeudete Zeit von der Spielzeit abgezogen wird. Wer also ganz bei der Sache ist, hat große Chancen auf eine entsprechend lange Spielzeit.
- 4.) Bei leseschwachen Kindern nutze ich 10 Minuten der Stunde, um mithilfe der Lese-Cd das silbierende Lesen zu trainieren. Die Kinder nehmen diese Übung gut an, da sie sich auf das Computerpuzzle am Ende eines Kapitels freuen. Bei sehr langsamen Lesern wechsele ich mich mit dem Kind beim Lesen ab.

#### **4.2 Umgang mit dem Kind in der konkreten Fördersituation**

In den ersten 3 Förderstunden lerne ich Martin als ein sehr langsam arbeitendes, eher verschlossenes Kind kennen. Er guckt mich selten an und scheint sich sehr unsicher zu fühlen. Seine Mutter lobt ihn sehr häufig und versucht ihn durch ihre Intervention zu motivieren.

Nachdem sich dieses Muster herausgestellt hat, habe ich mit der Mutter ein Gespräch geführt, in dessen Verlauf ich ihr - wie bereits weiter oben erwähnt - die Gefahren des generalisierenden Lobens erklärt und sie gebeten habe, sich während des Übungsteils ganz zurückzuhalten.

Um die alleinige Interaktion zwischen Martin und mir zu festigen, ist sie zu den folgenden drei Therapieeinheiten nicht mitgekommen. Martin hatte nun die Situation, sich ausschließlich mit mir und meinen Anweisungen zu befassen. Wenn er abgelenkt war oder etwas nicht machen wollte, wurde ich strenger im Ton und habe ihn auf die Belohnung des gemeinsamen Spielens hingewiesen, so er konzentriert mitarbeite.



Auch das anfängliche Problem beim Mitsprechen während des Schreibvorgangs haben wir so in den Griff bekommen.

Die Mutter hält sich seither weitestgehend zurück, nur wenn Martin lauter wird, ermahnt sie ihn, sich zu mäßigen.

Bei Martin ist festzustellen, dass er die Fähigkeit hat, sich über Lernerfolge sehr gut selber zu motivieren. Er möchte besser werden und strengt sich bei Abschlussdiktaten und Lernkontrollen aller Art sehr an. Er ist selbstsicherer geworden und kommt gerne zur Therapie. Seine Mutter berichtet über Erfolge im schulischen Bereich. Er sei selbstorganisierter und insgesamt lernwilliger und konzentrierter.

### **4.3 Lehrerkontakte**

Mit der Deutschlehrerin von Martin hatte ich zu Beginn der Therapie einen ersten Kontakt, als es um die Konzipierung einer differenzierten Deutscharbeit für Ken ging.

Sie hat meinen Vorschlag aufgegriffen, bei ihm nur die lauttreuen Fehler zu korrigieren und zu bewerten. Die Grammatikarbeit mit dem Thema „Steigerung“ wollte sie anhand derselben Kriterien bewerten und ausschließlich lauttreues Wortmaterial für die zu steigernden Wörter nutzen.

Der Sinn dieser differenzierten Arbeiten besteht darin, dass Martin zwar bewertet wird, was er auch möchte, jedoch nach seiner individuellen Bezugsnorm. Er befindet sich nach dem Stufenmodell von Frith (1985) auf der alphabetischen Stufe, die besagt, dass Lauten-Symbole zugeordnet werden. Das Kind lernt also die Graphem-Phonem-Zuordnung. Orthographische Phänomene können erst nach Festigung dieser Stufe erlernt werden.

In einem späteren Gespräch mit der Lehrerin kamen wir überein, dass nun auch die Groß- und Kleinschreibung, die wir in der Therapie intensiv geübt haben, in die Bewertung genommen werden kann. Martin habe ich dazu angehalten, die in der Therapie erworbenen Fähigkeiten auch im Unterricht anzuwenden. Er hat dies beherzigt und ist dabei sogar soweit gegangen, auch im Englischunterricht die Wörter auf Groß- und Kleinschreibung hin zu analysieren. Ein diesbezügliches Gespräch mit der Englischlehrerin ergab, dass schriftliche Übungen zunächst auf ein Minimum reduziert werden, damit er nicht verwirrt wird und seine Strategien für das Arbeiten mit der deutschen Sprache weiter festigen kann.

Die Deutschlehrerin berichtete mir, dass Martin sich im Bereich der Lauttreue sehr gesteigert hätte und es kaum noch zu Buchstabenauslassungen käme.

In einer Lesekompetenzarbeit habe er sogar überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Er könne sehr gut sinnentnehmend lesen, jedoch würde das laute Vorlesen noch nicht einwandfrei klappen. Hierbei hätten allerdings viele Kinder seiner Altersstufe noch Probleme.

Dass Martin gut sinnentnehmend lesen kann, zeigt mir, dass er schon viele Einträge in seinem mentalen Lexikon hat, die er über die direkte Leseroute abrufen kann (Lesemodell nach Coltheart et al., 1993). Er liest so automatisiert, dass genügend kognitive Kapazitäten zur Verfügung stehen, um den Inhalt des Gelesenen zu begreifen.

#### **4.4 Verlauf im Hinblick auf andere Förderziele**

Martins Verhalten zu Beginn der Therapie war von Langsamkeit und zum Teil auch Verweigerung im Hinblick auf die aktive Mitarbeit während der Therapie geprägt. Die Lehrerin berichtete, er wirke verträumt und unkonzentriert. Dieses Verhalten ist zurückzuführen auf die vielen von ihm erlebten Misserfolgserlebnisse beim schulischen und häuslichen Üben. Er hat nach und nach viel Selbstvertrauen eingeübt.

Da die Fähigkeit, aufmerksam zu sein, sehr stark von der eigenen Motivation und dem Einschätzen der eigenen Fähigkeiten abhängt, hatte Martin hier enorme Defizite. Er war über einen langen Zeitraum einer permanenten Überforderung durch die an ihn gestellten Aufgaben ausgesetzt. Dies führte zu Abwehr- und Ausweichreaktionen, die sich in Konzentrationsstörungen und einer geringen Anstrengungsbereitschaft äußerten.

In der Therapie bekam er nun Problemlösestrategien an die Hand, die ihm zunehmend das Selbstbewusstsein gaben, aus eigener Kraft heraus besser werden zu können.

Kleine Erfolge sowohl in der Schule als auch bei mir in der Therapie haben bei ihm den Ehrgeiz geweckt, mehr zu erreichen. Seine Lernmotivation hat sich verbessert, Martin will lernen und seine „Sonderstellung“ als LRS-Kind ablegen.

Dies äußerte sich für mich in einer der letzten Stunden in der er darum bat, anderen Therapiekindern aus seiner Schule nichts von seiner Teilnahme an der LRS-Therapie zu erzählen.

Martin hat mittlerweile auch einige orthografische Regeln gelernt. Er weiß nun um die unterschiedlichen Vokalqualitäten und kann die „Dopplungsregel“ sowie die Regeln zum „stummen h“ anwenden. Er musste in der letzten Grammatikarbeit anhand von 3 von ihm gewählten Wörtern deren orthografische Schwierigkeiten

herausstellen und erklären. Diese Aufgabe hat er einwandfrei gemeistert. Seine Selbstwahrnehmung hat sich sehr positiv entwickelt; er traut sich wesentlich mehr zu als früher. Ihm tut der strukturierte regelgeleitete Umgang mit der deutschen Sprache gut. Es gibt ihm Sicherheit, dass er sich orthografische Phänomene selber herleiten kann. Die Mutter berichtete, dass er sie vor Beginn der Therapie oft in den „Wahnsinn“ getrieben habe, da er augenscheinlich die einfachsten Schreibungen nicht fehlerfrei hinbekam und sie es ihm nicht vermitteln konnte. Nun sei sie sehr stolz auf das, was er schon erreicht habe im Hinblick sowohl auf die Rechtschreibung als auch auf seine viel positivere Arbeitshaltung in allen schulischen Belangen.

Die Lehrer, mit denen er es in der Schule zu tun hat, berichten über eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit und aktivere Teilnahme am Unterrichtsgeschehen. Diese positiven Rückmeldungen motivieren Martin enorm, er ist viel leistungsbereiter als zu Beginn der Förderung.

## **5. Verlaufsdiagnostik**

Nach 12 Wochen Förderung habe ich mit Martin die Verlaufsdiagnostik durchgeführt. Der SLRT-II stellt eine Parallelförm zur Verfügung, die zur Anwendung kommt, wenn die Form A bereits mit der Testperson durchgeführt wurde.

Ich möchte überprüfen, ob Martin die basale Fertigkeit des lauttreuen Schreibens nun besser beherrscht und wie es um seine Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit steht.

### **5.1 Verhalten des Kindes in der Testsituation**

Bei der Testung verhält sich Ken leistungsorientiert und konzentriert. Er möchte so gut wie möglich abschneiden. Dies führe ich auf seinen eigenen Ehrgeiz zurück aber auch auf den in Aussicht gestellten Stolz der Mutter und ihre Bereitschaft, Martin für eine gute Leistung zu belohnen.

### **5.2 Testergebnisse**

#### **5.2.1 Ein-Minuten-Lese流利igkeitstest Form B**

Beim Subtest „Wortlesen“ hat Martin drei Wörter mehr gelesen als im ersten Test und nur 3 statt 15 Fehlern gemacht. Das bedeutet, er liest schneller und genauer.

Den Schritt vom lautierenden Lesen zur direkten Worterkennung hat er schon erkennbar vollzogen.

Beim Subtest „Pseudowortlesen“ hat Martin fünf Wörter mehr gelesen und sieben statt vormals 13 Fehler gemacht. Das heißt, er hat sich im Tempo gesteigert und liest genauer. Die Fehler, die er gemacht hat, lagen wie schon im Vortest im Bereich der Konsonantencluster. Koartikulierte Konsonanten machen ihm nach wie vor Schwierigkeiten.

### **5.2.1.1 Interpretation im Hinblick auf die bisherige Förderung**

Da Martin nun schon erkennbar mehr Einträge in seinem Sichtwortspeicher hat, ihm also die direkte Worterkennung leichter fällt, werde ich den Fokus auf das Erlesen unbekanntem Wortmaterials setzen. Hierfür eignen sich Texte, die in Latein oder einer anderen Fremdsprache geschrieben sind. Den Sinn dieser Texte kann er sich nicht erschließen und muss die indirekte Strategie zum Erlesen der Wörter anwenden.

### **5.2.2 Salzburger Rechtschreibtest**

Im „Rechtschreibtest“ hat Martin sich von 28 auf 16 Fehler verbessert. Er hat nur einen N-Fehler, d. h. einen Verstoß gegen die Lauttreue gemacht im Vergleich zu 5 Fehlern dieser Kategorie im ersten Test. Im Bereich Groß- und Kleinschreibung hat er einen Fehler zu verzeichnen, also einen weniger als im Test zuvor. Alle anderen Fehler sind in orthografischen Teilbereichen angesiedelt, die Martin noch nicht in der Therapie bearbeitet hat. Die Vorsilben ver- und vor- hat er ausschließlich richtig geschrieben. Diese Sicherheit resultiert aus dem Morphemtraining, das Martin absolviert hat.

### **5.2.1.1 Interpretation im Hinblick auf die bisherige Förderung**

Mein Ziel, die lauttreue Ebene bei Martin zu festigen, ist erreicht. Wir können nun zum Orthografietraining übergehen. Der eine lauttreue Fehler, den er gemacht hat betrifft das Wort „sparen“. Martin hat es „spahren“ verschriftlicht. Nach dem Test fragte ich ihn, wie er das Wort ausspricht und kam zu der Erkenntnis, dass er es mit einem ch wie in „Drachen“ ausspricht. Er muss also an der richtigen Artikulation der Wörter mit „r“ in der Wortmitte arbeiten.

Martin hatte hierzu in der Vergangenheit schon Übungen in der logopädischen Förderung gemacht.

Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, habe ich eine Wörterliste angefertigt, die Martin zu Beginn einer jeden Stunde einmal laut und deutlich vorliest. Es handelt sich um Wörter wie beispielsweise *drücken, radieren, Arbeit, wärmen, etc.*

### 5.3 Tabelle mit den Testergebnissen im Vergleich

<b>SLRT-II Lesen</b>	<b>Form A</b>	<b>Form B</b>
<b>Subtest</b>	<b>PR/Fehlerprozentwert</b>	<b>PR/Fehlerprozentwert</b>
	<b>Verwendete Norm</b>	<b>Verwendete Norm</b>
<b>Häufige Wörter</b>	<b>PR 44-46/ 20% (3.Kl./1.HJ)</b>	<b>PR 38-39 (3.Kl./2.HJ)</b>
<b>Pseudowörter</b>	<b>PR 12-14/ 30% (3.Kl./1. HJ)</b>	<b>PR 38-39 (3.Kl./2.HJ)</b>
<b>SLRT-II Schreiben</b>	<b>Form A</b>	<b>Form B</b>
<b>Fehlerart</b>	<b>PR/Kritischer Wert Verwendete Norm</b>	<b>PR/Kritischer Wert Verwendete Norm</b>
<b>N-Fehler</b>	<b>5/KW:2</b>	<b>1/KW:2</b>
<b>NO-Fehler</b>	<b>PR 2-1</b>	<b>PR 30-21</b>
<b>GK-Fehler</b>	<b>2/KW:5</b>	<b>1/KW:8</b>
<b>Wörter falsch gesamt</b>	<b>PR 5-3 (3.Kl./1.HJ)</b>	<b>16 Fehlern (3.Kl./2.HJ) PR 50-31 bei</b>

Tabelle 5.3: Ergebnisse des 1. und 2. SLRT-II im Vergleich

## 6. Abschlussdiagnostik

Nach 28 Stunden Förderung führe ich am 12. September 2013 mit Martin die Abschlussdiagnostik durch. Hierzu verwende ich den SLRT-II in der A-Form.

### 6.1 Lesen

Gelesen wurden wie in den vorangegangenen Testungen eine Minute lang „echte Wörter“ und eine Minute lang „Pseudowörter“ mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad.

### 6.1.1 Testergebnisse

<b>Salzburger Lese­flüssig­keitstest</b>		
<b>Subtest</b>	<b>PR/Fehlerprozentwert</b>	<b>Verwendete Norm</b>
<b>Häufige Wörter</b>	<b>39-42/ 1,4%</b>	<b>4.Kl./Form A</b>
<b>Pseudowörter</b>	<b>20-22/ 33%</b>	<b>4.Kl./Form A</b>

*Tabelle 6.1.2:* Testergebnisse des SLRT-II Subtest Wortlesen und Subtest Pseudowortlesen

Martin hat sich im Wortlesen weiter gesteigert. Er liest ein Wort mehr als im letzten Test und macht nur einen statt vormals drei Fehlern. Seine Fähigkeit zur direkten Worterkennung hat sich demnach noch weiter verbessert. Er hat durch die Übungen im Lesen mehr Einträge in seinem mentalen Lexikon erlangt und kann diese über die direkte Route abrufen.

Verschlechtert hat er sich hingegen im Subtest „Pseudowortlesen“. Hier hat er 16 Fehler gemacht bei 48 gelesenen Wörtern. Im vorherigen Test hat er 41 Wörter erlesen bei nur sieben Fehlern. Seine phonologische Route weist den Ergebnissen zufolge große Defizite auf, da das synthetisierende Lesen ihm so große Schwierigkeiten bereitet.

### 6.1.2 Interpretation im Hinblick auf den gesamten Förderzeitraum

Martin hat sich bei dieser letzten Testung sehr darauf konzentriert, so schnell wie möglich zu lesen. Dies hat ihm beim Subtest „Häufige Wörter“ ein besseres Ergebnis als in der Verlaufsdiagnostik gebracht.

Im Hinblick auf den Subtest „Pseudowortlesen“ hat es ihm ein schlechteres Ergebnis beschert. Sein Ziel, schnell zu sein, ging zu Lasten der Genauigkeit, die unbedingt erforderlich ist für das Lesen unbekanntes Wortmaterials. Er muss hier die synthetisierende Strategie zum Erlesen der Pseudowörter anwenden. Dies fiel ihm vor allem im Bereich der Mitlauthäufungen von Anfang an sehr schwer. Hier hat er die meisten Fehler gemacht. Er sagte schon zu Beginn dieser Testung, dass er die Pseudowörter nicht gut lesen könne. Er ist also in einer pessimistischen Grundhaltung an diesen Subtest herangegangen und hat sich nicht so viel Mühe gegeben aus dem Gefühl heraus, den Anforderungen ohnehin nicht entsprechen zu können.

Ich werde mit Martin vermehrt Pseudoworttexte lesen und er wird mit einem Computerprogramm trainieren, das ausschließlich Konsonantencluster trainiert. Ich habe hiervon eine Testversion, da dieses Training noch nicht auf dem freien Markt erhältlich ist.

## 6.2 Schreiben

Zur Anwendung kam auch hier die Form A des SLRT-II. Martin hat sich motiviert und leistungsorientiert gezeigt.

### 6.2.1 Testergebnisse

<b>Salzburger Rechtschreibtest</b>		
<b>Fehlerart</b>	<b>PR/Kritischer Wert</b>	<b>Verwendete Norm</b>
<b>N-Fehler</b>	<b>0 (KW:1)</b>	<b>4.Kl./Form A</b>
<b>NO-Fehler</b>	<b>PR 10-6</b>	<b>4.Kl./Form A</b>
<b>GK-Fehler</b>	<b>1 (KW:3)</b>	<b>4.Kl./Form A</b>

*Tabelle 6.2:* Testergebnisse des SLRT-II Subtest Schreiben

Martin hat im Bereich der Lauttreue keinen Fehler mehr gemacht. Daraus folgere ich, dass er diesen Entwicklungsschritt nun vollzogen hat und in der Lage ist, die orthografischen Strategien zu erlernen und anzuwenden.

Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung hat er wiederum einen Fehler gemacht, wie schon bei der letzten Testung.

Insgesamt hat er im Vergleich mit den Ergebnissen der Verlaufsdiagnostik genau gleich viele Fehler gemacht nur die Art der Fehler hat sich verändert. Da wir gerade das Thema Dopplung trainieren, hat Martin sich während des Tests sehr darauf konzentriert, zu erkennen, ob ein Vokal lang oder kurz klingt und dementsprechend seine erlernte Regel angewendet. Sein Fokus war sehr stark auf dieses Rechtschreibphänomen gesetzt und er hat andere orthografische Bereiche wie die Ableitung a-ä, die wir schon durchgenommen haben, vernachlässigt. So hat er Wälder mit e und Häuser ebenfalls mit e geschrieben. Einige Falschschreibungen sind ihm beim langen ie unterlaufen. Dieses Thema haben wir noch nicht durchgenommen.

Er hat aber nur einen Dopplungsfehler gemacht, was ich als Fortschritt ansehe.

Im Hinblick auf den schlechten Prozentrang möchte ich darauf hinweisen, dass der Normierungszeitpunkt für den Rechtschreibtest in der vierten Jahrgangsstufe der Monat Dezember ist. Martins Ergebnissen habe ich zwar diesen Normierungszeitraum zugrunde gelegt, doch er befindet sich ja noch ganz am Anfang des Schuljahres, so dass ein Blick auf den Normierungszeitraum für die dritte Klasse/ zweites Halbjahr gerechtfertigt scheint. Hier erstreckt er sich von

März bis April. Auf dieser Grundlage beurteilt hätte Martin einen Prozentrang von 50-31, was einer guten durchschnittlichen Leistung entspricht.

### **6.2.2 Interpretation im Hinblick auf den gesamten Förderzeitraum**

Wie schon in früheren Testsituationen ist Martin mit einer ehrgeizigen Grundhaltung an die Testung herangegangen. Er schien geradezu verbissen. Dies hat eventuell dazu geführt, dass er sich zu sehr auf die gerade erlernte Strategie zur Dopplung konzentriert hat und andere zu einem früheren Zeitpunkt erlernte Regeln weniger angewandt hat.

Aus den Ableitungsfehlern schlussfolgere ich, dass hier eine Auffrischung nötig ist. Die Fehler zum langen ie und zum Dehnungs h sind entschuldbar, da wir das Thema Dehnung zu diesem Zeitpunkt noch nicht durchgenommen hatten. Morphematische Fehler hat er einen einzigen gemacht, was zeigt, dass seine Wortdurchgliederungsfähigkeit recht gut ausgeprägt ist. Es handelt sich hier um den gleichen Fehler wie schon im allerersten Test: Er hat bei dem Wort „setzt“ das Endungs-t vergessen. Das bedeutet für meine weitere Förderung, dass ich Übungen zum Endungs-t der Verben in der dritten Person Singular machen werde, da sich hier keine Verbesserung eingestellt hat.

### **6.3 Prognose für das Kind**

Martin hat sich im Laufe der Förderung, die sich nun über ein dreiviertel Jahr erstreckt, sehr zu seinem Vorteil entwickelt. Er hat durch sich einstellende Erfolge Spaß am Lernen bekommen und kommt gerne zur Therapie. Er bemerkt, dass er sich durch Anwenden der erlernten Strategien die Schreibung vieler Wörter selber herleiten kann, was ihn im Unterricht selbstsicherer werden lässt. Sein Wille geht spürbar dahin, irgendwann einmal keine Sonderstellung mehr zu haben, was ich als gute intrinsische Motivation werte.

Die Lehrer, die ihn unterrichten, haben ebenfalls eine Wandlung vom verträumten unkonzentrierten Kind zu einem am Unterrichtsgeschehen teilnehmenden Jungen festgestellt. Seine Konzentrationsfähigkeit habe sich gesteigert und er macht insgesamt weniger Fehler.

Meines Erachtens war der Zeitpunkt, mit Martin eine Lese-Rechtschreibtherapie zu beginnen, gut gewählt, da er messbare Fortschritte sowohl bei den primären wie bei den sekundären Förderzielen gemacht hat.

Die Förderung dauert an, bis das Marburger Programm zur Gänze durchgearbeitet ist, was voraussichtlich zum zweiten Schulhalbjahr der Fall sein wird. Martin wird



dann eine Therapiepause von einem halben Jahr machen und für eine Auffrischung bzw. Vertiefung des Gelernten wieder für 3-6 Monate zurückkommen. Das Erlernte hat so Zeit, sich zu setzen und Martin tut gut daran, mit Eintritt in die weiterführende Schule noch einmal sein in der Therapie gewonnenes Wissen zu festigen.

## Literatur

Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Hrsg.) *Strategies of information processing*. London: Academic Press.

Reuter-Liehr, C. (2001). *Lautgetreue Lese-/Rechtschreibförderung. Band 1*. 2. durchgesehene Aufl. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Rinderle, B. (2000). *Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS-Kinder*. Lichtenau: AOL Verlag.

Landerl, K., Moll, K. (2010). *Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II). Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Verlag Hans Huber.

Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2001). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Tacke, G. (1999). *Flüssig lesen lernen. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit*. Donauwörth: Auer Verlag.

Haselhorn, M., Schneider, W. & Marx, H. (2000). *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2003). *BAKO 1-4, Basiskompetenzen für Lese-/Rechtschreibleistungen*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Fuchs, L. (2011). *E.U.L.E., Ein systematisches Grundwortschatztraining, Teil 1: Lauttreue Wörter*, 3. Auflage. Regensburg: Waldfuchs Lernmedien.

Winkel, S, Petermann, F. (2006). *Lernpsychologie*,. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG

Berger, N., Dr. Küspert, P., Dr. Lenhard, W., Dr. Marx, P, Prof. Dr. Schneider, W., Dr. Weber, J. (2009). *Würzburger Orthographisches Training. Band 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Born, A, Oehler, C. (2009). *Lernen mit Grundschulkindern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

*Copy Map 4 Rechtschreibung. Vom lauttreuen zum orthographischen Schreiben*. Köln 2011: Lingoplay GmbH.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (3. Aufl. 2010). *Legasthenie-LRS*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Suchodoletz W. von (Hrsg.). (2. Aufl. 2010). *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS)*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

## PC-Programme

Funke, C., *Gespensterjäger auf eisiger Spur*, Therapeutenversion, Waldfuchs Lese-Cd, 1. Aufl. 2011. Regensburg: Waldfuchs Lernmedien.