

Fit trotz LRS

# FRESCH

Freiburger Rechtschreibschule

Klasse 1–13



Grundlagen • Diagnosemöglichkeiten • praktische Übungen zum Thema LRS



netzwerk  
lernen

Manfred Joachim Michel (Hrsg.)

zur Vollversion

aol-verlag.de

# Inhalt

Dr. Hans-Joachim Michel

**Liebe Kollegin, lieber Kollege** ..... 2

Hermann Brezing

**1. Hauptwege, Nebenwege und Irrwege der Lese-Rechtschreibförderung** ..... 4

Günter Renk

**2. Sprechen, Schreiben und Lesen im Zusammenspiel und aus der Bewegung heraus** ..... 14

Doris Maisenbacher/Marianne Wehrle/Hans-Joachim Michel

**3. Förderung und Diagnose – Schritt für Schritt und Hand in Hand** ..... 22

Bettina Rinderle

**4. Wahrnehmen mit allen Sinnen:  
Lese-rechtschreibschwache Kinder präventiv begleiten und anregen** ..... 30

Günter Renk

**5. Basistraining Rechtschreiben** ..... 38

Günter Renk

**6. Elementares Lesetraining** ..... 59

Günter Renk

**7. Tipps, Tricks und Übungsmaterial für Schüler und Schülerin** ..... 63

Doris Maisenbacher/Bettina Rinderle/Marianne Wehrle

**8. Übungsmaterialien für die Hand der Lehrerin und des Lehrers und Stundenabläufe** ..... 81

## Impressum

### Fresch (Freiburger Rechtschreibschule)

Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten – praktische Übungen zum Thema LRS

### Zu den Autoren:

Das Autorenteam setzt sich aus einer Gruppe LRS-Multiplikatoren u. Multiplikatorinnen des Oberschulamts Freiburg im Breisgau zusammen. Diese Gruppe trifft sich seit Jahren regelmäßig, um Erfahrungen auszutauschen und die Steuerung der LRS-Förderung im Oberschulamtsbezirk Freiburg wahrzunehmen.

© 2012 AOL-Verlag, Buxtehude  
AAP Lehrerfachverlage GmbH  
Alle Rechte vorbehalten.

Postfach 1656 · 21606 Buxtehude  
Fon [04161] 749 60-60 · Fax [04161] 749 60-50  
info@aol-verlag.de · www.aol-verlag.de

Redaktion: Yvonne Windisch  
Umschlag: Thorsten Allgeier

ISBN: 978-3-403-45928-6

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

# Liebe Kollegin, lieber Kollege,

die Veröffentlichungen und Trainingsprogramme zum Lese-Rechtschreibproblem sind in den letzten Jahren flutartig angewachsen. Mit Recht kann man fragen, was jede weitere Schrift Neues bringt, solange die entscheidende Frage nach den Ursachen dieses Phänomens weiterhin unbeantwortet bleibt. Andererseits waren ungelöste, aber drängende Fragen seit jeher ein besonderer Anreiz, sich mit ihnen immer wieder aufs Neue zu beschäftigen. Freilich gab es auch eine gegenläufige Tendenz, das Legasthenie-Konzept für tot zu erklären (so z.B. J. Schlee, 1974 ff. und K. Sirch, 1975 ff.). Diese Ablehnung wird einigermaßen nachvollziehbar, wenn man die Vielzahl und Vielfältigkeit der Symptome betrachtet, die mittlerweile alle unter dem Konstrukt Legasthenie untergebracht werden sollen; wenn man sieht, wie Legasthenie als Erklärung (und Entschuldigung) für Lernschwächen aller Art herangezogen wurde und noch wird.

Als aktive Beobachter auf dem Gebiet des Lesens und Rechtschreibens seit fast 30 Jahren können wir uns dieser radikal-ablehnenden Position nicht anschließen. Es ist einfach nicht zu übersehen, dass es immer wieder Kinder mit ganz spezifischen Problemen beim Lese- und Schreibprozess gibt. Für die Schule besteht somit – Ursachenfrage hin oder her – ein dringender Handlungsbedarf. Bedauerlich ist, dass die zeitweilige Leugnung eines spezifischen LRS-Problems vielerorts zu einer Vernachlässigung dieses Themas in der Lehrerbildung geführt hat, was jetzt durch eine verstärkte Fortbildung nur mühsam auszugleichen ist.

Als in unserem Oberschulamtbereich vor etwa 15 Jahren ein neuer Anlauf zur Lehrerfortbildung gemacht werden sollte, ergab sich der glückliche Umstand, dass eine unserer Schulpsychologinnen, Heide Buschmann (Schulpsychologische Beratungsstelle Waldshut), auf diesem Gebiet schon eine Weile experimentierte und in ihrer Praxis einen äußerst effektiven und zugleich frappierend einfachen Förderansatz entwickelt hatte. Ausgehend von der Annahme, dass es sich beim LRS-Problem um eine Verarbeitungsschwäche im zentralen Nervensystem handelt – selbstverständlich nach Ausschluss möglicher Sinnesdefizite – suchte und fand sie ein Steuerungselement, das diese zentrale Verarbeitung von außen stützte. Durch ein gezieltes Zusammenwirken von Wahrnehmung (Sehen, Hören) und Motorik (Sprechen, Schreiben) sollten diese vermuteten inneren Prozesse zum besseren Funktionieren gebracht werden. Natürlich bleiben uns diese zentralnervösen Vorgänge weiterhin nicht direkt zugänglich und insoweit hypothetisch. Der Effekt dieses Vorgehens war jedoch

verblüffend. Kinder mit extrem hohem Fehleranteil entwickelten sich in Kürze zu passablen Rechtschreibern und -schreiberinnen.

Gerade dieses vielfach belegte Erfolgserlebnis sowohl beim Kind wie dann natürlich auch beim Lehrer schien es uns wert, diesen Ansatz weiterzuentwickeln. Er wurde in den nächsten Jahren ausgebaut, verbessert und von einer zunehmend großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern mit Erfolg praktiziert. Bei konsequenter Anwendung – was nicht immer jedermanns Sache sein mag – funktionierte er weitgehend unabhängig von den unterweisenden Personen und sonstigen Umständen, soweit diese in einem so offenen Feld kontrollierbar sind. Zahlreiche Handanweisungen, Übungspapiere und Video-Demonstrationen entstanden zum Gebrauch der Lehrerinnen und Lehrer.

Der Ansatz wurde bei Fachkongressen vorgestellt, diskutiert und in den theoretischen Grundlagen schärfer gefasst. Er bildet bis heute die Grundlage der Lehrerfortbildung im Oberschulamt Freiburg und findet zunehmend in den anderen Landesteilen Interesse.

Was bisher fehlte, war eine authentische, allgemein zugängliche schriftliche Fassung. Manche der Urheber hatten Bedenken, dass eine nur schriftliche Tradierung nicht gelingen könne und dass man es bei Fortbildungsveranstaltungen belassen solle. Wir halten inzwischen den Zeitpunkt für überfällig, die bisherigen Erfahrungen einer breiteren Öffentlichkeit vorzulegen, auch wenn wir die Meinung teilen, dass die Vermittlung nicht durch reines Lesen gelingen kann – ein Problem, das alle Übungsprogramme berühren dürfte.

Ein weiterer Grund für die Veröffentlichung mag sein, dass inzwischen auch an anderen Stellen Grundideen unserer Methode unabhängig „entdeckt“ oder aufgegriffen und übernommen werden. Es gilt hier einerseits, den legitimen Platz zu behaupten; andererseits bestätigen parallele Entwicklungen und zunehmende Akzeptanz, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Letztlich wird eine neue Theorie immer auch durch einen wachsenden Konsens erhärtet.

Wir halten viele derzeit auf dem Markt befindlichen Trainingsmethoden mit unserem Ansatz für kompatibel und möchten keinen Monopolanspruch anmelden. Vor einer Kombination mehrerer Methoden im Sinne einer reinen Anhäufung möchten wir jedoch abraten, da dies meist zu überflüssigen Umwegen oder Redundanzen führt. Wenn das entscheidende zentrale Steuerungselement in den Übungen zum Zusammenwirken von Spre-

chen, Schreiben und Lesen aktiviert und voll genutzt wird, erübrigen sich viele unspezifisch, ohne rechte Zuordnung zur konkreten Beeinträchtigung eingesetzte Übungen.

Mit diesen Fragen, der Stellung von FRESCH innerhalb des Spektrums der LRS-Programme sowie den theoretischen Grundlagen beschäftigt sich **Abschnitt 1**. Die Not vieler LRS-Kinder hat einen starken Nachfrage- druck nach Hilfsangeboten geschaffen. Dabei konnte es nicht ausbleiben, dass auch weniger hilfreiche Ange- bote darunter sind, auf die in diesem Teil ebenfalls kurz eingegangen wird.

Wer mehr an der praktischen Umsetzung interessiert ist, mag den ersten Teil überspringen und gleich mit **Abschnitt 2** beginnen. Er beschreibt den besonde- ren Trainingsansatz von FRESCH. Es wurde hier der Versuch einer konzentrierten Darstellung aller bisher im Umlauf befindlichen Versionen unserer Methode gemacht. Von den Übungsmaterialien wurde eine Auswahl getroffen. Das Weitere muss der Vermittlung in Übungskursen überlassen werden.

Eine große Rolle in der LRS-Diskussion spielt die Frage der Diagnose. Da, wie gesagt, noch keine Klarheit über die Ursachen der Lese-Rechtschreib-Schwäche besteht, neigen wir hier eher zu Zurückhaltung. Für den Praktiker in der Schule und für die betroffenen Kinder – für beide Gruppen ist unsere Broschüre in erster Linie gedacht – stellt sich unabhängig davon, wann über Ursachen und Legastheniekriterien letzte Klarheit bestehen wird, das Problem der Abhilfe. Es sollte das Ziel sein, dass möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer allen Kindern bei auftauchenden Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben möglichst frühzeitig und mit den in der Schule vorhandenen pädagogisch-didaktischen Mitteln helfen. Die Zuerkennung des Prädikats „Aner- kannter Legasthener“ führt dabei nicht weiter.

Auch wir verzichten bei unserem förderorientierten Vorgehen keineswegs auf Diagnose. Dies wird in **Abschnitt 3** dargelegt. Nach einer mehr theoretischen

Orientierung werden **die Diagnoseinstrumente von FRESCH und ihrer Handhabung** vorgestellt.

Bei allem Optimismus über die Wirksamkeit unseres Ansatzes blieb uns in den vielen Jahren der Erprobung nicht verborgen, dass ein zum Glück kleinerer Teil der LRS-Kinder sehr schwer noch zu eigenen Anstrengun- gen und Mitarbeit zu bewegen ist. Wo eine grundlegende **Störung der Leistungsmotivation** vorliegt, kann ein so nah am Lese-Schreibprozess orientiertes Verfahren wie das unsrige nicht sofort greifen. Im **Abschnitt 4** sind daher einige Vorschläge enthalten, wie dieses Problem angegangen werden könnte. Natürlicherweise treffen wir hier auf das weite Gebiet, wie heutzutage Unterricht lebendiger gestaltet werden kann.

Damit ist der **Textteil** beendet. Dieser war, auch wenn nun der so genannte **Übungsteil** im engeren Sinn folgt, bereits mit zahlreichen praktischen Vorschlägen gefüllt. Zunächst wird im **Basistraining** noch einmal der komprimierte und systematische Ablauf des Trai- ningsprogramms von FRESCH dargeboten. Es folgen **Zusatzmaterialien zum Üben mit und ohne Lehrer/ Lehrerin** sowie **Vorschläge für Stundenverläufe**. Dieser Teil ist naturgemäß in besonderer Weise offen und erweiterungsfähig.

Nicht nur wegen des zuletzt Gesagten sind wir dank- bar für Vorschläge der Korrektur und der Ergänzung. Trotz der hier vorgelegten Fixierung von FRESCH ist uns bewusst, dass dies nur ein momentanes Festhalten sein kann und dass der Prozess der methodischen Verbes- serung und Anpassung weitergehen muss.

Viel Erfolg mit der FRESCH-Methode wünscht Ihnen und Ihren Schülerinnen



Dr. Hans-Joachim Michel (Hg.)

# 1. Hauptwege, Nebenwege und Irrwege der Lese- und Rechtschreibförderung

Hermann Brezing

Die Literatur über die möglichen Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist beinahe unübersehbar. Gleiches gilt für entsprechende Fördervorschläge. Immer neue Materialien werden auf den Markt gebracht. Private Institute bieten ihre Hilfe an und werben gleichzeitig unter Akademikerinnen und Akademikern für eine Praxisgründung im Franchise-System.

Leider existiert bis heute keine unabhängige Prüfungsinstanz, die die verwirrenden Angebote der LRS-Förderung sichtet und bewertet. Genauso wenig gibt es bis heute eine einheitliche Theorie, die alle wissenschaftlichen Ansätze dieses Bereichs zusammenfasst.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll im Folgenden versucht werden, die für unsere Arbeit wichtigen empirischen und theoretischen Grundlagen darzustellen. Gleichzeitig möchte ich verdeutlichen, welche Querverbindungen zu anderen Ansätzen bestehen und wo wir uns von anderen Methoden abgrenzen.

## 1. Empirische und theoretische Begründung unseres Vorgehens

Mit der dynamisch-integrativen Förderung des Lesens und Schreibens liegen aus einem Zeitraum von mehr als zehn Jahren umfangreiche klinische Erfahrungen in Einzelfällen und Berichte über die pädagogische Anwendung in Förderkursen und Schulklassen vor. Die berichteten Wirkungen sind ganz überwiegend positiv. Die Beobachtung, dass die Fehler genau in den Bereichen abnehmen, die von der Konzeption der Methode her dafür in Frage kommen, spricht für spezifische Erfolge und gegen eine reine Placebowirkung. Es ist daher nicht verwunderlich, dass inzwischen auch außerhalb der Landesgrenzen von Baden-Württemberg nach diesem Ansatz gearbeitet wird.

Wenn eine pädagogisch-psychologische Methode den Anspruch erhebt, für einen sehr großen Bereich von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine wirksame Präventions- und Kompensationsmaßnahme zu sein, sind solche klinischen und schulischen Erfahrungen zwar eine notwendige, aber sicher noch keine hinreichende Voraussetzung für eine wissenschaftlich begründete Anerkennung. Von jedem Förderansatz sollte man in diesem Zusammenhang zweierlei fordern:

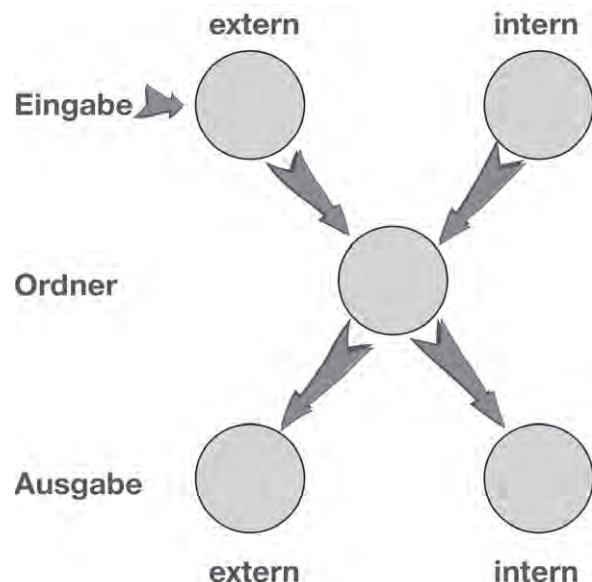
- Theoretische Modelle über Wirkprozesse, die mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft vereinbar sind.
- Empirische Studien, die gängigen Evaluationskriterien entsprechen.

## 1.1. Theoretische Begründungen für unser Vorgehen

### Selbstorganisation durch dynamische Integration

Unsere Erfahrungen, dass mit einem einzigen umfassenden Ansatz die Prävention und Kompensation von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unterschiedlichster Art und Ausprägung möglich ist, lassen sich theoretisch am besten durch die Synergetik bzw. die Theorie dynamischer Systeme erklären (Haken, H. und Haken-Krell, M., 1997; Tschacher, W., 1997). Die Forschungen haben gezeigt, dass in komplexen Systemen aus den einzelnen Teilen so genannte Ordner entstehen können, die nach dem „Versklavungsprinzip“ das Verhalten dieser einzelnen Teile festlegen. Dies bedeutet, „dass in einem System eine ordnende Funktion wirken kann, die nicht auf eine ordnende Instanz zu verweisen braucht. Die notwendige Bedingung ist Rückkopplung und Dynamik: Es muss zumindest eine geschlossene kausale Schleife vorhanden sein, und diese muss in einem Prozess durchlaufen werden.“ (Tschacher, S. 96)

Für die Entstehung und Funktion von Ordnern im Gehirn haben Haken und Haken-Krell ein einfaches Modell entwickelt (S. 249):



Die Schicht der Ordner hat zwei Eingänge und zwei Ausgänge (Ausgabe), jeweils extern und intern. Die externe Eingabe entspricht unseren Sinneswahrnehmungen, die internen Eingaben sind durch Ideen, Fantasien, Gedanken etc. repräsentiert. Externe Ausgaben sind motorische Tätigkeiten und ihre Ergebnisse, interne Ausgaben entsprechen Mustern, die gelernt

und gespeichert werden können. „Innere und äußere Anlässe führen im Gehirn zur Bildung von Ordnern, die dann wieder nach außen in bestimmter Weise weitergegeben werden und so bestimmte Tätigkeiten veranlassen, zum anderen aber auch wieder innerlich gespeichert werden können.“ (a.a.O. S. 251) „Sensorischer Eingang und motorischer Ausgang verschmelzen so zu einer Einheit.“ (S. 234)

Solche sich selbst organisierenden Ordnungsprozesse können nur in einem dynamischen Netzwerk einzelner Module ablaufen. Die moderne Gehirnforschung geht von einem entsprechenden Aufbau des Gehirns aus. Einzelne Module sind so miteinander verknüpft, dass sowohl eine sequentielle wie eine parallele Informationsverarbeitung erfolgen kann (vgl. dazu Springer und Deutsch, 1993; Hartje und Poeck, 1997). Wie ein solches Netzwerk für den Bereich Lesen und Rechtschreiben aussehen könnte, beschreiben van Orden und Mitarbeiter (1997). In den folgenden Ausführungen werde ich mich auf das einfache Modell von Haken und Haken-Krell beziehen und daran die vermuteten Wirkprozesse unseres Vorgehens erläutern. Gleichzeitig sollen ausgewählte andere Ansätze mit diesem Modell und unserer Vorgehensweise verglichen werden.

Das Konzept der Selbstorganisation von Ordnern durch die dynamische Rückkopplung von Eingängen und Ausgängen lässt sich gut mit den Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs verbinden. In den drei Punkten sind sich nämlich alle Vorschläge einig:

- Der Erwerb der Schriftsprache vollzieht sich als dynamischer Entwicklungsprozess in der Kommunikation und Interaktion.
- Die „Prozessgestalten“ der jeweiligen individuellen Entwicklung können ganz unterschiedlich sein, in der Regel erwerben die meisten Kinder auf diesem Weg die Normschreibung weitgehend korrekt, auch wenn sie ursprünglich noch Fehler machen.
- Am Ende steht ein Stadium, in dem die Rechtschreibung (bis auf wenige Ausnahmen) automatisiert ist.

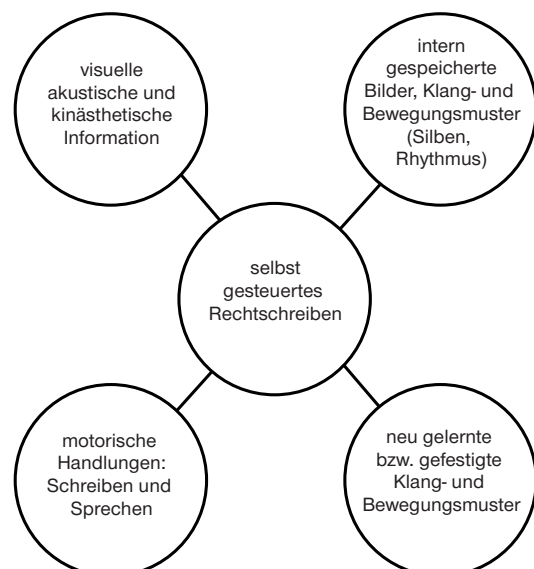
Wenn diese Selbstorganisation der Schriftsprache reibungslos gelingen soll, dürfen die jeweiligen Eingänge und Ausgänge sowie die Verknüpfungen nicht zu stark störungsanfällig sein. Es liegt nämlich nahe, das Auftreten von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten damit zu erklären, dass Störungen beim Informationseingang, bei motorischen Ausführungen und vor allem bei der Rückkopplung und Verknüpfung verschiedener Ein- und Ausgänge die Selbstorganisation beeinträchtigen und das Entstehen stabiler Ordner verhindern. Dieses Modell macht auch verständlich, warum die Suche nach den Ursachen für Lese- und Rechtschreibprobleme das zunächst verwirrende Ergebnis gebracht hat, dass es sehr viele mögliche Verursachungsmomente geben kann, die zu sehr ähnlichen Schwierigkeiten führen

können. Nicolson und Fawcett haben 1990 vorgeschlagen, diese vielfältigen Einzeldefizite als Symptome eines generellen Defizits aufzufassen. Sie beschreiben dieses als Schwierigkeit, Handlungen voll zu automatisieren, d.h. in unserem Modell als Problem der Selbstorganisation.

Wenn diese Prämissen stimmen, sind für eine sinnvolle Prävention und Kompensation von Rechtschreibschwierigkeiten folgende Schlüsse zu ziehen:

- Ziel ist nicht bewusstes Erwerben und Anwenden von Regeln, sondern die Unterstützung der Selbstorganisation und der Ordnerbildung.
- Erster Ansatzpunkt ist die dynamische Rückkopplung und Integration der verschiedenen Eingänge und Ausgänge.
- Wenn es gelingt, durch geeignete Unterstützung den Prozess der Selbststeuerung durch Ordner zu ermöglichen, kann ein solches Vorgehen bei ganz unterschiedlichen Entstehungsbedingungen erfolgreich sein.
- Die Arbeit an einzelnen Defiziten wird dann notwendig, wenn die Selbstorganisation trotz geeigneter Unterstützung an Störungen einzelner Ein- oder Ausgänge zu scheitern droht.

Die dynamisch-integrative Förderung von Sprechen – Schreiben – Lesen ist nach meinem Kenntnisstand der Förderansatz, der am effektivsten die Selbstorganisation der Lese- und Rechtschreibprozesse unterstützt. Durch das synchrone rhythmisch-melodische Mitsprechen wird eine Verknüpfung aller externen und internen Ein- und Ausgänge erreicht. Die Einbeziehung der internen Sprechmuster und der motorischen Handlungen ist der entscheidende Unterschied zu den „multisensorischen“ Vorgehensweisen. Indem wir das auf das Modell von Haken und Haken-Krell übertragen, erzeugen wir folgendes dynamische Netzwerk:



Diese durch die Synchronisierung ermöglichte Integration ist entscheidend für das Gelingen der Selbstorganisation und damit für die Verbesserung der Schreibleistung, die sich ja nicht nur in der sinkenden Fehlerzahl, sondern auch in der Verbesserung der Handschrift und in einem günstigeren Schreibfluss zeigt. Wie wichtig die Synchronisierung der Gehirnaktivitäten für die Informationsverarbeitung und das Lernen ist, beschreibt W. Singer (1993).

Die Selbststeuerung wird außer durch diesen zentralen Punkt auch noch durch einige andere Aspekte unterstützt, die die Störungsanfälligkeit des Systems reduzieren und/oder das Entstehen von Ordnern begünstigen.

### **Wie kann die Selbstorganisation unterstützt werden?**

Für das Gelingen einer fortlaufenden Selbststeuerung (einer geordneten Prozessgestalt) ist eine möglichst ungestörte Verarbeitung zeitlich aufeinander folgender Reize notwendige Voraussetzung. Eine Reihe von Forschungen (u. a. nachzulesen bei Näslund, 1994; Tallal et al., 1993; Wolf, 1991; Williams und Lovegrove, 1992) zeigen, wie wichtig die Geschwindigkeit und Sicherheit zeitlicher Informationsverarbeitungsmuster für das Lesen- und Schreibenlernen sind. Durch die Anpassung des Schreib- und Lesetempos an den Eigenrhythmus der Schreibenden sowie durch die Verlangsamung und deutliche Gliederung beim schwingenden Sprechen fällt die Informationsverarbeitung und entsprechend die Entstehung von stabilen Mustern leichter.

Die gestaltende und ordnende Kraft des Rhythmus und der Melodie bzw. von Musik allgemein ist seit langem bekannt. Es ist daher nicht überraschend, dass es vielfältige Hinweise auf positive Effekte von Rhythmus- und Musikerziehung auf das Lesen- und Schreibenlernen gibt (z. B. bei Spintge und Droh, 1987; Spychiger, 1992; Weber u. a. 1993). Die rhythmisch-melodische Komponente unseres synchronen Sprechsteuerns trägt daher vermutlich auch wesentlich zu einer besseren Ordnung der Prozesse bei. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die Rhythmisierung des Vorgehens zusammen mit den oben erwähnten zeitlichen Erleichterungen zu einer allgemeinen Entspannung beitragen kann. Die Reduktion von Anspannung allein liefert im Übrigen ebenfalls einen Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung (Krampen, 1992).

Wenn wir als Erklärung für die Entstehung von Rechtschreibschwierigkeiten annehmen, dass durch unterschiedliche Beeinträchtigungen in dem beschriebenen dynamischen Netzwerk die Selbstorganisation in der Verknüpfung der vielfältigen Eingänge und Ausgänge

nicht gelingt und statt Ordnung Chaos entsteht, liegt als weitere Interventionsmöglichkeit nahe, die Komplexität der zu verarbeitenden Informationen zu verringern. Dies kann erreicht werden durch ein klar strukturiertes Vorgehen, die Beachtung der Reihenfolge 'vom Leichten zum Schweren' und durch den Verzicht auf die eher für leicht Lernende sinnvolle Vielfalt von didaktischen Angeboten. Alle drei Aspekte werden vom dynamisch-integrativen Förderansatz berücksichtigt. Bei seiner Anwendung entstehen leichter stabile interne Muster, die als Ausgangsergebnis des Schreibprozesses gespeichert werden und bei einem erneuten Schreiben vom in-ternen Eingang her abgerufen werden können und sich so selbst bestärken. Die dadurch zunehmende Sicherheit trägt nun ihrerseits wieder zur Entspannung und zu besseren Integrationsleistungen bei.

### **Was trägt die Artikulation zur Selbstorganisation bei?**

Das synergetische Modell erklärt nicht nur – wie oben gezeigt – die durch die bessere rhythmische Zeitstrukturierung höhere Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Ordnern, sondern macht auch verständlich, worin bei der Arbeit mit störungsauffälligen Kindern die Überlegenheit der Artikulationsstrategie gegenüber Zugängen ohne Artikulation liegt. Sprechhandlungen selbst verknüpfen nämlich verschiedene Eingänge und Ausgänge direkt und können so als die Prozessgestalten wirken, die die Selbstorganisation von Ordnern beim Lesen und Schreiben herbeiführen helfen. Für Lese- und Schreibanfänger liegen Hinweise auf die Wichtigkeit der Artikulationsprozesse schon lange vor (z. B. Nasarowa 1955). Wie eingangs erwähnt, zeigt sich in der praktischen Arbeit, wie erfolgreich Artikulation auch bei der Kompensation später auftretender Schwierigkeiten ist.

Wie Schönle (1988) ausführt, kann die sprachliche Artikulation durch ein relativ einfaches Modell der zeitlichen Abstimmung motorischer Programme erklärt werden. Sprechen (d. h. Artikulieren) ist meist kein bewusst gesteuerter Prozess, sondern ein automatisierter (d. h. selbst gesteuerter) Vorgang. Die aus diesen Überlegungen abgeleiteten therapeutischen Interventionen für Sprechschwierigkeiten nach Hirnverletzungen verknüpfen einerseits die motorischen Programme mit den Wahrnehmungseingängen (Biofeedback) und versuchen andererseits durch rhythmische Übungen unterschiedlichster Art bei den Betroffenen die Fähigkeit zur zeitlichen Abstimmung zu verbessern.

Die neurophysiologische Forschung legt nahe, dass die Verknüpfung von Mundbewegungen und Handbewegungen besonders gut gelingt (z. B. Oiemann 1983).

Dies deckt sich mit unseren Beobachtungen: Schwingen mit Arm und Hand erleichtert eine rhythmisch geordnete Artikulation, die ihrerseits zur Ordnung des Schreibprozesses eingesetzt werden kann.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass die automatisch artikulierbare Sprechsilbe für Schreibanfänger und störungsanfällige Kinder und Jugendliche die für den Erwerb von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten am besten geeignete Segmentierungseinheit ist. Visuell verfügbare Signalgruppen (deren Existenz umstritten ist) und intern repräsentierte Morpheme tragen nichts zur Verknüpfung von Eingang und Ausgang bei und erleichtern das Lernen allenfalls dann, wenn schon eine sichere Basisfertigkeit vorliegt. Die Überlegenheit der Sprechsilbe wird in der therapeutischen Arbeit meist akzeptiert (Schmitt 1989, Matejcek und Sturma 1986), bei (Psycho-)Linguisten ist die Haltung dazu nicht eindeutig. In diesem Bereich bestehen z. T. heftige Differenzen in der Frage, wo die Silbengrenzen anzusetzen sind und ob es prinzipiell möglich ist, Wörter so in Silben zu zerlegen, dass die Artikulation als Grundlage der Rechtschreibung verwendet werden kann. In ihrer 1997 erschienenen Dissertation hat Gabriele Hinney gezeigt, wie sich linguistische Konzepte mit unserem dynamisch-integrativen Förderansatz verbinden lassen. Ihren Ausführungen zur Eignung der Silbenstruktur als Grundlage für die Orthografie ist voll zuzustimmen. Auch für sie ist das 'rhythmisch-silbierende Sprechschreiben die elementare Rechtschreibstrategie'.

## 1.2. Empirische Studien über die Wirksamkeit des Förderkonzepts in der Schule

Über die in Baden-Württemberg durchgeführten empirischen Studien berichteten zusammenfassend G. Tacke, H. Brezing und G. Schultheiß (1994). Eine detaillierte Analyse stellte H. Brezing auf dem Legasthenie-Kongress in Greifswald (1998) vor. Hier seien daher nur noch die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammengefasst:

- Durch das Erlernen des rhythmisch-melodischen Mitsprechens beim Schreiben kann unter normalen schulischen Bedingungen eine deutliche Verringerung der Fehlerzahl erzielt werden.
- Die Fehler nehmen vor allem in den dieser Methode zugänglichen Bereichen ab.
- In Diktaten ist der Erfolg größer als in Lückentests.
- Geringere Erfolge ergaben sich, wenn
  - die Rahmenbedingungen ungünstig waren (z. B. 9 Kinder in einem Kurs)
  - Kinder nicht-deutscher Eltern gefördert wurden (sie hatten Probleme mit der richtigen Silbierung)

- eine zusätzliche Förderung durch die Eltern notwendig gewesen wäre (die im Versuchsplan ausgeschlossen wurde).

Streng genommen gelten diese Aussagen nur für die untersuchte Klassenstufe 3. Eine Auswertung der Untersuchungen auf eine größere Stichprobe scheiterte bisher jedoch an den sehr begrenzten personellen Ressourcen.

Für die Orientierungsstufe hat Frau Reuter-Liehr mit einem aus unserem Ansatz abgeleiteten Trainingsprogramm ähnliche Erfolge erzielt (1992). Aus Sachsen-Anhalt berichtet J. Zobel (1999, S. 230) über die Arbeit mit dem gleichen Programm in 3 Landkreisen: „Die erfolgreichen Rückmeldungen sind so positiv, dass sie fast unglaublich wirken.“ Noch unveröffentlichte Studien von G. Alliger aus Hessen belegen für den ganzen Grundschulbereich positive Erfahrungen. Die empirischen Studien unterstützen daher die Aussage von N. Sommer-Stumpfenhorst: Die Artikulationskontrolle (oder besser: rhythmisch-melodisches Mitsprechen) erwies sich als die effektivste Fehlerreduzierungs-methode (1993).

## 1.3 Dynamisch-integrative Förderung als sinnvolles Kernkonzept

Unser Vorgehen bei der dynamisch-integrativen Förderung von Lesen und Schreiben wird somit gestützt durch:

- klinische Erfahrungen, die in großer Zahl vorliegen und bei ganz unterschiedlichen Ausgangsbedingungen meist ähnlich gute Erfolge dokumentieren
- empirische Studien, die zwar mit begrenzten Stichproben erhoben wurden, aber hohe Effektstärken aufweisen
- vielfältige Forschungsergebnisse, die Teilaspekte unseres Vorgehens als hilfreich nachgewiesen haben
- ein theoretisches Modell, das begründen kann, warum Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unterschiedlichster Ätiologie mit einer einzigen Methode, die die Selbstorganisation optimal unterstützt, präventiv und kompensatorisch verringert werden können.

Zusätzliche Maßnahmen über unser Kernkonzept hinaus sind dann sinnvoll und notwendig, wenn trotz optimaler Unterstützung die Selbstorganisation an massiven Beeinträchtigungen der Eingänge und Ausgänge scheitert. In diesen eher seltenen Fällen schaffen augen- oder ohrenärztliche Interventionen, logopädische Betreuung, Ergotherapie oder psychomotorische Übungen erst die Grundlage für den erfol-



reichen Einsatz unserer Methode. Je mehr auch dabei schon auf die dynamische Integration von Eingängen und Ausgängen geachtet wird, desto besser werden die Erfolge dieser Maßnahmen sein.

Als Zwischenbilanz ist festzuhalten: Rhythmisch-melodisches Sprechen – Schreiben – Lesen ist die umfassende Grundlage einer sinnvollen Arbeit mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Andere Maßnahmen sind dann in geeigneter Form mit heranzuziehen, wenn nur durch diese zusätzliche Unterstützung die dynamisch-integrative Förderung möglich wird.

## 2. Wie lassen sich andere Ansätze mit diesem Vorgehen vereinbaren?

Schon in dem Versuch einer theoretischen Begründung wurde deutlich, dass es von unserem Ansatz der dynamisch-integrativen Selbststeuerung Querverbindungen zu verschiedenen Forschungseinrichtungen und Förderansätzen gibt. Sie werden im Folgenden noch ausführlicher dargestellt und mit Hinweisen auf solche Vorgehensweisen ergänzt, die sich mit unserem Ansatz weniger gut verbinden lassen.

### 2.1 Raum für das Wachsen der Sprache

Dieses Motto einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben fasst die Überzeugung einer Gruppe von Forschern und Praktikern kurz zusammen. Nach ihrer Ansicht finden Kinder in der Regel ihren Weg zur Schrift selbst. Die Aufgabe der Schule ist es, Kinder zu möglichst vielen schriftsprachlichen Erfahrungen zu verhelfen, die ihrem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen sind. Vorstrukturierte Angebote für alle Schüler/innen einer Klasse oder gezielte Fördermaßnahmen für einzelne Teilbereiche werden eher abgelehnt.

Aus unserer Sicht besteht bei all diesen Ansätzen (stellvertretend sei „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen genannt) die Gefahr, den grundlegenden Unterschied zwischen der großen Mehrzahl der Kinder, bei denen dieser Weg zum Ziel führt, und der kleineren Gruppe, die ohne Förderung hilflos auf der Strecke bleiben, zu übersehen. Sie halten alle Kinder für annähernd gleich lernfähig und führen die Leistungsunterschiede auf ungleiche Sprachereignisse zurück. Konsequenterweise wenden sich diese Autorinnen und Autoren auch meist gegen das Konzept von Teilleistungsstörungen und halten die neuropsychologischen Theorien für weniger relevant. Es überrascht daher nicht, dass bei ihnen selten über

allgemeine Vorschläge hinausgehende Konzeptionen für individuelle Unterstützung bei spezifischen Problemen zu finden sind.

Ein Förderkonzept im engeren Sinn lässt sich aus diesen Ansätzen nur indirekt ableiten. Für die genaue Beobachtung des individuellen Standes der Schreibentwicklung können jedoch die verwendeten Schreibentwicklungsmodelle hilfreich sein. Überlegungen und weiterführende Literatur dazu finden sich z. B. in den Aufsätzen von Füssenich, Giel und Hofer in der Broschüre 'Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule' des Kultusministeriums.

Bei der Verwendung von Schreibentwicklungsmodellen ist darauf zu achten, ob sie für die deutsche Sprache geeignet sind. Verschiedene Untersuchungen (v. a. Landerl, 1996) verweisen nämlich darauf, dass sich das Erlernen der Schriftsprache im deutschen Sprachraum deutlich von den Lernprozessen im angelsächsischen Sprachraum unterscheidet.

Landerl (a. a. O. S. 158) verweist noch auf einen anderen wichtigen Aspekt. Sie schreibt:

„Ein Kind mit defizitärer phonologischer Verarbeitung, das in einer konsistenten Orthographie unterrichtet wird, erwirbt – wenn auch verzögert und mit einiger Mühe – die relativ simplen Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die Strategie des Online-Rekodierens. Was bei diesem Kind aber nicht geschieht, ist, dass die Buchstabenabfolgen der erfolgreich rekodierten Wörter automatisch mit den Segmenten des entsprechenden phonologischen Eintrages in Verbindung gesetzt werden. Die ... postulierte Amalgamierung von orthographischen und phonologischen Repräsentationen erfolgt also nicht.“

Solche Kinder sind also darauf angewiesen, dass die automatische Verknüpfung der Buchstabenabfolgen mit den Lautfolgen durch geeignete Übungen unterstützt wird. Dies geschieht nach unserer Überzeugung am besten durch die synchrone Verknüpfung von Sprechsilbe und Schreibsilbe.

### 2.2. Vorschläge zur gezielten Förderung

Mit einer Verbesserung der Lese- und Rechtschreibleistung ist dann zu rechnen, wenn durch entsprechende Unterstützung die Störungsanfälligkeit reduziert wird, auftretende Schwierigkeiten kompensiert werden und die Wahrscheinlichkeit stabiler Ordner erhöht wird.

Die für die gezielte Förderung bei störungsanfälligen Kindern vorgeschlagenen Maßnahmen lassen sich nach unserem Modell in drei Gruppen unterteilen:

- Hilfe durch Reduktion von Stress und Anpassung
- Erleichterung der Integration verschiedener Teilprozesse

- Fördermaßnahmen, die sich auf einzelne Ein- oder Ausgänge beziehen.

### 2.2.1. Reduktion von Stress und Anspannung

Der Hauptansatzpunkt dieser Vorschläge ist die Beobachtung, dass Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten sehr angespannt sind und deutliche Stresssymptome zeigen. Diese auffällig hohe und ungünstige Aktivierung lässt sich auch im EEG nachweisen (vgl. Warnke 1990). Die Selbstorganisation ist unter diesen Umständen wesentlich schwieriger. Allein die Verringerung der Aktivierung ist also ein wichtiger Beitrag zur Förderung.

Unter den Maßnahmen zur Reduktion von Stress und Anspannung sind zwei Bereiche hervorzuheben. Im einen Fall werden psychotherapeutisch orientierte Gespräche vorgeschlagen, im anderen Fall geht es um Techniken der Entspannung. Unter den therapeutischen Ansätzen ist das Modell von Betz/Breuninger (Teufelskreis Lernstörungen) am weitesten verbreitet. Zentraler Ansatzpunkt ist die **Steigerung des Selbstwertgefühls**. Durch die Kombination aus Elternarbeit und psychologischer Gruppentherapie mit Schülern soll das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt werden. Die dann folgende *Arbeit am Symptom* wird nur im Überblick dargestellt, da sie nicht zum eigentlichen Trainingskonzept gehört.

Sowohl das Erklärungsmodell *Teufelskreis* wie die Zielsetzung *Stärkung des Selbstwertgefühls* sind in jedem Förderansatz zentrale Punkte. Ohne entsprechende Wirksamkeitserwartungen werden alle Übungen nur als Belastung statt als Hilfe erlebt. Durch diese Anspannung ist störungsfreies Lernen praktisch nicht möglich. Ob allerdings zur Erreichung dieses Ziels ein so aufwändiges Programm nötig ist, wird von verschiedenen Seiten bezweifelt. Meist genügen einige stützende Maßnahmen für Eltern und Kinder, um dann über erfolgreiche Übungen zum Lese- und Schreibprozess selbst den Teufelskreis durchbrechen zu können.

**Entspannungstechniken** werden schon seit längerer Zeit eingesetzt, um Prüfungsängste zu verringern, Unruhe abzubauen und Konzentration zu fördern. Durch diese stabilisierenden und Stress reduzierenden Maßnahmen sollte sich daher auch die Rechtschreibleistung verbessern lassen. Die empirischen Untersuchungen dazu bestätigen diese Vermutung. Allerdings wird nicht darüber berichtet, ob die Wirkungen bei allen Personen annähernd gleich oder eher individuell unterschiedlich groß waren. Auf das für geistige Leistungen angemessene mittlere Maß der Anspannung zu achten, ist sicher eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine gelingende

Selbststeuerung. Maßnahmen zur Entspannung (autogenes Training, progressive Muskelentspannung, Musik etc.) sind daher sinnvolle Bestandteile jedes Förderprogramms, ersetzen aber nicht die auf den Schreibprozess bezogenen Übungen.

Vorschläge zum Einsatz von Entspannung für die Förderung der Motivation und die Stärkung des Selbstwertgefühls finden sich in den meisten Büchern, die sich mit dem Thema LRS befassen (z. B. Sommer-Stumpenhorst). Anregungen bieten auch Materialien zum Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken und zu Entspannungsmethoden, Stilleübungen, Fantasiereisen. Im Einzelfall kann auch ein Programm zur Reduktion von Prüfungsangst hilfreich sein (z. B. Richter und Pieritz, 1983).

### 2.2.2. Erleichterung der Integration verschiedener Teilprozesse

#### Pseudointegrative Techniken

Unter den Methoden, deren Ziel die Erleichterung der Integration verschiedener Teilprozesse ist, haben in den letzten Jahren zwei Verfahren besonders stark die Werbetrommel gerührt: *Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP)* und *Edukinesiologie (EK)*. Beide definieren sich als ganzheitliche Vorgehensweisen, die entweder die verschiedenen Repräsentationssysteme verknüpfen (NLP) oder Blockierungen in der Zusammenarbeit der Hemisphären lösen wollen (EK).

Diesem Anspruch genügen beide Methoden keinesfalls. So wurden z. B. die Wirkungen von Übungen aus der Edukinesiologie in mehreren Untersuchungen empirisch überprüft. Gemessen an den eigenen Ansprüchen waren die Ergebnisse enttäuschend. Die Lernerfolge waren entweder auf zusätzliche Maßnahmen zurückzuführen (Leseübungen, Mitsprechen beim Schreiben) oder sie entsprachen – wenn auch nur knapp – den für Entspannungsmethoden berichteten Ergebnissen. Die in den Eigenpublikationen beschriebenen dramatischen Verbesserungen konnten nirgends nachgewiesen werden. Die ernüchternden empirischen Ergebnisse finden sich unter anderem bei Breitenbach u. Keßler (1997).

Die auf Robert Dilts zurückgehende Rechtschreibstrategie des NLP wurde von Klaus H. Schick (1994, 1995) mit entsprechenden Anpreisungen („effektiv und stressfrei“) vorgestellt. Ihr Grundgedanke ist es, die Strategie besonders guter Rechtschreiber/innen sei auch für schwächere die entscheidende Hilfe. Dies führt zu einer fast ausschließlich visuellen Methode, die auf die Speicherung von Wortbildern setzt. Nach unseren Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen ist es sehr fraglich, ob der visuelle Zugang allein ausreicht. Die Teilstrategie

die Wörter von rückwärts her zu buchstabieren, wirkt genauso wenig überzeugend wie die Aussagen zur Schwierigkeit (Yacht sei interessanter und geeigneter als Eimer).

In der theoretischen Begründung diskutiert Schick an keiner Stelle die Frage, ob es überhaupt zulässig und sinnvoll ist, die Strategien herausragender Rechtschreiber/innen als Allheilmittel zu benutzen. Wie einige andere Autoren und Autorinnen auch, geht er unreflektiert davon aus, dass schwache Rechtschreiber/innen deswegen schlechter schreiben, weil sie keine visuellen Strategien benutzen. Viel wahrscheinlicher erklärt sich dieser Zusammenhang jedoch so: Schwache Rechtschreiber verwenden deswegen andere Strategien, weil sie mit rein visuellen Methoden scheitern.

Für die Überlegenheit der visuellen Methode führt Schick u. a. ins Feld, man könne anglo-amerikanische Untersuchungen, die von visuellen Wortbildern schon zu Beginn des Leseprozesses ausgehen, ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen. Wie schon erwähnt, zeigen genauere Analysen große Unterschiede zwischen deutschsprachigen und englischsprachigen Kindern (Landerl, 1996). Auch seine zur Verteidigung der NLP-Strategie vorgebrachte Aussage, die deutsche Sprache sei nur zu 44 % lautgetreu, gilt im schulischen Kontext mit Sicherheit nicht (vgl. dazu Hinney, 1997). Seine Ansicht, *Pilotsprache* sei die akustische Umsetzung des visuellen Wortbildes, zeigt, dass er offenbar glaubt, eine genaue Artikulation von Wörtern sei erst möglich, wenn man sie gelesen hat. Damit blendet er die Spracherfahrungen der Vorschulkinder völlig aus. An dieser mangelhaften Begründung ändern auch die angeführten Untersuchungen nichts. Die erste Untersuchung von F. Loiselle ist nur unzureichend dokumentiert (z. B. sind keine Streuungsmaße angegeben). Sie wurde mit 44 (vermutlich erwachsenen) Versuchspersonen in 4 Teilgruppen durchgeführt. Der Vortest bestand aus „sinnlosen Wörtern“. Über das weitere Material wird nichts mitgeteilt. Die NLP-Strategie habe ein signifikantes Ergebnis ergeben.

Die zweite Untersuchung von Th. E. Malloy ist ausführlicher wiedergegeben. Hier wurden 24 Psychologiestudenten und -studentinnen in 3 Teilgruppen instruiert und überprüft. Das Wortmaterial bestand aus insgesamt 80 Wörtern, für die visuelle Strategien besonders nützlich sind, weil sie z. B. nicht gesprochene Buchstaben oder ähnlich klingende Suffixe enthalten. Malloy selbst kommt daher in der Diskussion seiner Untersuchung zu dem viel bescheideneren Schluss: „Visuelle Strategien sind ideal für Ausnahmen.“

Beide Untersuchungen können nicht als Beleg dafür dienen, dass diese Methode bei lese-rechtsschwachen Kindern und Jugendlichen erfolgversprechend ist. Ob die Ergebnisse eines Trainings mit

(vermutlich unauffälligen) Studenten und Studentinnen auf Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten einfach zu übertragen sind, ist äußerst zweifelhaft. Dazu kommt die einseitige Auswahl des Wortmaterials, das in keiner Weise dem schulrelevanten deutschen Grundwortschatz entsprach.

Solange keine nachprüfbaren positiven Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im deutschen Sprachraum vorliegen, ist von der Anwendung dieser Strategie in der vorliegenden Form dringend abzuraten.

Über die Werbeanpreisungen und tatsächlichen Leistungen dieser und anderer „Therapien zwischen Seriosität und Scharlatanerie“ informiert auch C. Goldner in seinem Buch „Psycho“ (1997). Kennzeichnend für diese Techniken ist ihr grob verzerrtes Modell der Informationsverarbeitung im Gehirn. Meist ist es auf die Vorstellung zweier unabhängig voneinander arbeitenden Hemisphären mit einem funktionierenden bzw. blockierten Verbindungskanal reduziert. Wie komplex die Zusammenarbeit innerhalb der Gehirnhemisphären selbst und zwischen ihnen tatsächlich ist, lässt sich bis heute nur erahnen. Überblicke über den aktuellen Forschungsstand finden sich bei Springer und Deutsch (1993), Kitterle (1994) und Hartje und Poeck (1997) sowie Spitzer (2000).

## Integrative Methoden

Seriöse Verfahren zur sensumotorischen Integration werden schon seit längerer Zeit bei psychomotorischen Übungen, in der Ergotherapie und in der logopädischen Betreuung eingesetzt. Vor allem solche Übungen, die Wahrnehmung und Motorik koordinieren oder die Sprache und Bewegung verknüpfen, können auch die Lernprozesse schwächerer Rechtschreiber/innen unterstützen. In manchen Fällen ist es notwendig, solche grundlegenden Lernprozesse einzuleiten, bevor eine sinnvolle Lese- und Schreibförderung einsetzen kann.

Vom Ansatz her könnten auch alle Befürworter eine Strategie der Artikulationskontrolle für sich in Anspruch nehmen, integrativ vorzugehen. Da aber nur selten auf die Synchronisierung von Sprechen und Schreiben geachtet wurde, trifft dies außer auf unsere Methode nur auf wenige Vorgehensweisen zu. Marlis Kretschmann (So lernst du lesen und schreiben; Diktate) kombiniert Mundbewegungen und Handbewegungen mit visuellen und akustischen Reizen und arbeitet bei Lese- und Schreibanfängern mit ähnlichem Silbenmaterial wie wir. Andere Autoren und Autorinnen haben den Ansatz von Frau Buschmann mit eigenen Ideen und Vorstellungen verknüpft. Veröffentlichungen liegen vor von Christine Mann (*Legasthenie verhindern: Selbstre-*

steuertes Rechtschreiblernen) und Carola Reuter-Liehr (Lautgetreue Rechtschreibförderung). Noch unveröffentlicht sind die Arbeiten von Gundolf Alliger, der unter anderem ein dynamisches Handzeichenprogramm entwickelt hat, das die Synchronisierung der Sprechbewegungen und der Handzeichenbildung erlaubt. Damit geht er über den Kieler Leseaufbau noch hinaus, in dem ebenfalls durch das Handzeichensystem eine Koordinierung von Handmotorik, Mundmotorik und entsprechenden sensorischen Kanälen erreicht wird. Da es inzwischen eine Reihe von Materialien gibt, die sich aus unserem Ansatz ableiten bzw. damit gut verbunden werden können, haben wir in den Anhang Hinweise auf geeignete Übungsmaterialien aufgenommen.

Die bisherigen Erfahrungen mit den genannten Förderkonzepten zeigen, dass sie in vielen Fällen mit unserem Vorgehen kompatibel sind und eine Bereicherung des methodischen Repertoires darstellen. Für eine Reihe von Kindern stellen Lautgebärden eine motivierende Erleichterung des Zugangs zur Schrift dar. Andere profitieren von der sehr systematischen und kleinschrittigen Vorgehensweise von Marlis Kretschmann. Das Wortmaterial des Kieler Leseaufbaus (Dummer-Smoch und Hackethal, 1993) ist für die Vermittlung der Sprech-Schreib-Steuerung im Anfangsunterricht sehr geeignet. Entscheidend für den Erfolg dieser integrativen Methoden sind nicht methodische Feinheiten, sondern die synchrone Verknüpfung verschiedener Prozesse. Hierin liegt ihre prinzipielle Überlegenheit gegenüber den nachfolgenden Übungsansätzen.

### 2.2.3. Training einzelner Funktionen

Sehr viele Übungsvorschläge und Methoden beschränken sich auf das Training der einzelnen Ein- und Ausgänge und sind daher höchstens in Ansätzen integrativ. Ihre Wirksamkeit ist dadurch eher begrenzt und oft auf die Fälle beschränkt, in denen ohne ein solches Einzeltraining eine integrative Förderung nicht möglich wäre. Bei den externen Eingängen dominieren Übungen zur Verbesserung der visuellen und der akustischen Informationsaufnahme und -verarbeitung. Früher waren visuelle und akustische Diskriminationsübungen weit verbreitet. Die Effektivität dieser Funktionstrainings war jedoch eher gering. Heute wird vor allem diskutiert, ob bei raschen Reizfolgen die zeitliche Ordnungsschwelle der Betroffenen größer ist als im statistischen Normalfall. Dies würde bedeuten, dass zeitlich aufeinander folgende Reize schlechter auseinandergehalten werden können und somit die Informationsaufnahme gestört ist. Es gibt Anzeichen dafür, dass dies bei vielen lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen

und Schülern zutrifft. Ob diese Störung eher die einzelnen Sinneskanäle betrifft oder eher eine zentrale Ursache hat, lässt sich nach dem jetzigen Forschungsstand nicht beantworten. Die Wirksamkeit von entsprechenden Trainingsangeboten wird zur Zeit an einigen Universitäten empirisch geprüft.

Im Bereich der **visuellen Wahrnehmung** haben sich die eine Zeit lang propagierten farbigen Folien nicht durchsetzen können. Sie beruhen ebenso auf einer sehr einseitigen Theorie wie die Vorschläge von R. Davis (1995), der Lese-Rechtschreibschwächen als negative Begleiterscheinung eines besonders gut entwickelten räumlichen Vorstellungsvermögens ansieht und auf ein Orientierungstraining setzt. Mehr Beachtung in der wissenschaftlichen Forschung finden die Zusammenhänge zwischen auffälligen Blickbewegungsmustern und schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen, die wenigstens bei einem Teil der untersuchten Stichproben gefunden wurden. Solange aber noch nicht geklärt ist, ob die auffälligen Blickbewegungen die Ursache von Lese- und Schreibproblemen oder eine Begleiterscheinung zentral gestörter Informationsverarbeitung sind, ist eine gewisse Skepsis angebracht, ob augenärztliche Maßnahmen tatsächlich eine für viele Schülerinnen und Schüler Erfolg versprechende Form der Therapie darstellen.

Die vor allem in der vorschulischen Arbeit verbreiteten Materialien von M. Frostig und die damit durchgeführten Übungen erwiesen sich als nur wenig erfolgreich. Offenbar wird damit zu unspezifisch trainiert und die für die sprachliche Informationsverarbeitung entscheidenden Aspekte werden nicht berücksichtigt.

Im Bereich der **akustischen Wahrnehmung** bietet das verhaltenstherapeutische Programm von Barbara Cramer zur Hilfe bei *zentraler Fehlhörigkeit* einige Anregung, wie genaues Hinhören in einem geräuschvollen Umfeld trainiert werden kann. Maßnahmen mit dem Ziel, die Dominanzverhältnisse zwischen linkem und rechtem Ohr zu verändern (z. B. Tomatis, Fred Warnke, Edukinesio-logie) konnten dagegen bisher (außer Werbeanpreisungen) keine Belege für positive Effekte erbringen.

Für die externen **motorischen Ausgänge** *Sprechen* und *Schreiben* liegen viele Materialien mit Sprachspielen, Fingerspielen und anderen motorischen Übungen vor. Meistens werden dabei Sprech- und Handbewegungen auch koordiniert. Spezielle graphomotorische Schulung kann bei motorisch wenig geschulten Kindern und bei einigen Linkshändern angezeigt sein. Oft sind jedoch über die in den integrativen Ansätzen enthaltenen motorischen Übungen hinaus keine weiteren Maßnahmen erforderlich.

Die internen Ein- und Ausgänge entsprechen im Selbstorganisationsmodell u. a. dem gespeicherten oder neu

zu erwerbenden lexikalischen Wissen, den Regeln über die Zusammenhänge zwischen Klangmustern und Schreibweisen und intern gespeicherten Bewegungsmustern. Alle Fördervorschläge, die nicht am Lese- und Schreibprozess direkt ansetzen, sondern eher auf **Wissenserwerb** setzen, gehören zu dieser Kategorie. Das Angebot ist hier sehr vielfältig. Inhaltlich reicht es von alle Bereiche umfassenden Rechtsschreibkompendien über Grundwortschatzübungen bis zu speziellen Angeboten für einzelne Teilbereiche. Je nach dem zugrunde liegenden Ansatz werden dabei unterschiedliche Strategien z. B. zur Segmentierung von Wörtern verwendet. Früher waren Hefte bzw. Bücher das am weitesten verbreitete Medium. Heute liegen vielfältige Computerprogramme vor, die von vielen Schülerinnen und Schülern eher akzeptiert werden. Daneben gibt es auch noch einige andere Darbietungsformen (LÜK-Kasten, Karteikarten), die die starre Heft-/Buchpräsentation vermeiden.

Bei diesen am Wissenserwerb und an der Speicherung orientierten Materialien sollte auf folgende Kriterien geachtet werden:

- Angemessene Schwierigkeit
- Motivierende Gestaltung
- Möglichkeit der Selbstkontrolle

Da erfahrungsgemäß unsichere Rechtschreiber/innen zur Übergeneralisierung des Gelernten neigen, ist außerdem zu prüfen, wie die Programme mit diesem Problem umgehen. Gerade in diesem Bereich der Rechtschreibförderung durch Materialien ist die Gefahr der unsachgemäßen Herstellung und Anwendung besonders groß. Wer sich über die Brauchbarkeit moderner Medien sowie über die Störfaktoren, die den Schriftspracherwerb erschweren, informieren möchte, findet aktuelle Hinweise bei Haase (2000).

### 2.3. Welche Wege sind hilfreich?

Als Fazit unseres kurzen Überblicks über die Wege und Irrwege der Rechtschreibförderung lassen sich angelehnt an Sommer-Stumpfenhorst (1993) drei Arten von Maßnahmen unterscheiden: schädliche, begrenzt hilfreiche und nützliche.

Schädlich sind alle Vorgehensweisen, die zu schwierig oder zu verwirrend sind und dadurch Stress, Anspannung und Unsicherheit erhöhen. Bei einer unüberlegten Auswahl von Materialien kann es leicht zu derartigen Überforderungen kommen. Schädlich sind sicher aber auch Maßnahmen, die die Stärken und Schwächen der Kinder nicht berücksichtigen (wie z. B. die Strategie des NLP).

Begrenzt hilfreich sind Vorgehensweisen, die Einzelaspekte des integrativen Prozesses fördern. Je besser

sie in ein Gesamtkonzept eingebunden sind, desto höher kann ihre Wirksamkeit sein.

Nützliche Vorgehensweisen für fast alle Betroffenen sind die Maßnahmen zum Stressabbau und die integrativen Förderansätze. Der erfolgversprechendste Weg ist sicher die Verknüpfung von Entspannung und Stärkung des Selbstwertgefühls mit einem dynamisch-integrativen Förderansatz.

#### Zusammenfassung für eilige Leser/innen:

Die Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung bestätigen die Vermutung, dass die Zusammenführung von Wahrnehmung und Motorik beim gleichzeitigen Sprechen und Schreiben von selbst eine Steuerung des (Recht-)Schreibens ergibt. Empirische Untersuchungen konnten bestätigen, dass lese-rechtschreibschwache Kinder von dem hier vorgestellten Förderansatz stärker profitieren konnten als von einseitigen Funktionsübungen oder pseudo-integrativen Ansätzen wie NLP. FRESCH hat bis auf weiteres als ein theoretisch und empirisch vergleichsweise gut abgesichertes Konzept zu gelten.

Der Autor **Hermann Brezing** ist Schulpsychologe an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konstanz. Neben der Beschäftigung mit vielen Einzelfällen leitet er auch die Fortbildung der LRS-Multiplikatoren im OSA Freiburg.

#### Literatur

- Betz, D./Breuninger, H., *Teufelskreis Lernstörungen*, München 1982
- Breitenbach, E./Keßler, B., *Edu-Kinestetik aus empirischer Sicht*, in: *Sonderpädagogik 27 (1997)*, S. 8–18
- Brezing, H., *Forschungsergebnisse zu Erfolgen der Methode des rhythmisch-melodisch-schwingenden Mitsprechens als Artikulationskontrolle beim Rechtschreiben*, in: *Bundesverband Legasthenie e.V. Bericht über Fachkongress 1997, Hannover 1998*
- Cramer, B., *HÖRZU. Techniken und Tricks zum sinnentnehmenden Hören und Verstehen für das zentralfehlhörige Kind*
- Davis, R., *Legasthenie als Talentsignal*, Genf/München 1995
- Dummer-Smoch, L./Hackethal, R., *Handbuch zum Kieler Leseaufbau*, Kiel 1993
- Goldner, C., *Psycho. Therapien zwischen Seriosität und Scharlatanerie*, Augsburg 1997
- Haase, P. (Hg.), *Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen*, Dortmund 2000
- Haken, H./Haken-Krell, M., *Gehirn und Verhalten*, Stuttgart 1997
- Hartje, W./PoECK, K., *Klinische Neuropsychologie*, Stuttgart 1997
- Hinney, G., *Neubestimmung von Leminhalten für den Rechtschreibunterricht*,

Hauptw

zur Vollversion

- Kitterle, F. L. (Hg.), *Hemispheric communication: mechanisms and models*, Hillsdale/N. J. 1994
- Krampen, G., *Effekte der Grundübungen des autogenen Trainings im schulischen Anwendungskontext*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 39 (1992), S. 33–41
- Kretschmann, M., *So lernst du lesen und schreiben*, München 1984
- Kretschmann, M., *Diktate*, München 1991
- Landerl, K., *Legasthenie in Deutsch und Englisch*, Frankfurt/M. 1996
- Matejcek, Z./Sturma, J., *Language Structure, Dyslexia and Remediation*, in: Pavlidis, G. T. und Fischer, D. F. (Hg.), *Dyslexia. Its Neuropsychology and Treatment*, Chichester 1986
- Nasarowa, L. K., *Die Rolle der kinästhetischen Sprechreize beim Schreiben*, in: Kölling, H. (Hg.), *Beiträge zur Anwendung der Lehre Pawlows auf Fragen des Unterrichts*, Berlin 1955
- Näslund, J. C., *Understanding literacy and cognition: Trends in psycholinguistic and neuropsychological research*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1994), S. 139–151
- Nicolson, R. I./Fawcett, A. J., *Automaticity: A new framework for dyslexia research?* in: *Cognition* 35 (1990), S. 159–182
- Ojemann, G. A., *Brain organization for language from the perspective of electrical stimulation mapping*, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 6 (1983), S. 189–230
- van Orden, G. C./Bosman, A. M. T./Goldinger, S. D./Farrar, W. T., *A recurrent network account of reading, spelling and dyslexia*, in: Donahoe, J. W. und Dorsel, V. P. (Hg.), *Neural-Network Models of Cognition: Advances in Psychology* 121, Amsterdam 1997
- Reichen, J., *Lesen durch Schreiben*, Zürich 1988
- Reuter-Liehr, C., *Lautgetreue Rechtschreibförderung*, Bochum 1992
- Richter, W./Pieritz, R., *Keine Angst vor Klassenarbeiten. Ein Übungsprogramm mit Tonkassette*, Weinheim 1983
- Schick, Klaus H., *Rechtschreibtherapie und NLP*, in: *NLP aktuell* 4 (1994), S. 25–28
- Schick, Klaus H., *NLP & Rechtschreibtherapie. Praxishilfen für Unterricht und Therapie*, Paderborn 1995
- Schmitt, L., *Die Bedeutung von Segmentierungsstrategien im Leselernprozess bei Schülern der Schule für Lernbehinderte*, in: Günter, K.-B. (Hg.), *Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb*, Heidelberg 1989
- Schönle, W., *Elektromagnetische Artikulographie*, Heidelberg 1988
- Singer, W., *Synchronization of cortical activity and its positive role in information processing and learning*, in: *Annual Review of Physiology* 55 (1993), S. 349–374
- Sommer-Stumpfenhorst, N., *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Vorbeugen und überwinden*, Frankfurt/Main 1993
- Spintge, R./Droh, R., *Musik in der Medizin*, Heidelberg 1987
- Spitzer, M., *Geist im Netz*, Heidelberg 2000
- Springer, S. P./Deutsch, G., *Linkes Gehirn, Rechtes Gehirn*, Heidelberg 1993
- Spychiger, M., *Zwischen Mythos und Realität: Außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 39 (1992), S. 243–252
- Tacke, G./Brezing, H./Schultheiß, G., *Rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen als Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern*, in: *Lehren und Lernen* 20 (1994), S. 13–39
- Tallal, P./Miller, S./Fitch, R., *Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing*, in: *Annals of the New York Academy of Sciences* 682 (1993), S. 27–47
- Tomatis, A. A., *Education et dyslexie*, Paris 1973
- Tschacher, W., *Prozessgestalten*, Göttingen 1997
- Warnke, A., *Legasthenie und Hirnfunktion*, Bern 1990
- Weber, R. W./Spychiger, M./Patry, J. -L., *Musik macht Schule*, Essen 1993
- Williams, M. C./Lovegrove, W., *Sensory and Perceptual Processing in Reading Disability*, in: Branman, J. R. (Hg.), *Applications of Parallel Processing in Vision*, North Holland 1992, S. 263–299
- Wolf, M., *Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences*, in: *Reading Research Quarterly* 26 (1991), S. 123–141
- Zobel, J., *LRS-Förderung in Sekundarschulen*, in: Enders, Ch. u. a. (Hg.), *Lebensraum–Lebenstraum–Lebenstrauma Schule*, Bonn 1999

## 2. Sprechen, Schreiben und Lesen im Zusammenspiel und aus der Bewegung heraus

Günter Renk

### Ein Bericht aus der Praxis für die Praxis

#### 1. Lese-Rechtschreibschwäche – die gibt es!

Für den größeren Teil der Kinder gilt: Sie lernen im Verlauf der ersten beiden Schuljahre Lesen und Schreiben weitgehend unabhängig von bestimmten Lehrmethoden und Schriftarten. In die sattsam bekannten Kontroversen um den richtigen Erstleseunterricht, die mancherorts den Charakter von Glaubenskriegen annehmen, möchten wir uns vom Standpunkt der LRS-Förderung daher nicht einschalten. Wir stellen aber fest, dass neben dieser Mehrheit eine zunehmende Minderheit von Schülerinnen und Schülern den Zugang zum richtigen Lesen und Schreiben nur schwer oder gar nicht findet. Wir haben den Eindruck, dass in vielen gut gemeinten, gerade auch neueren didaktischen Ansätzen die Probleme dieser Kinder nicht gesehen werden und zu sehr vom „Normalfall“ ausgegangen wird. Von den Erfahrungen gerade mit diesen Kindern sowohl im Klassenunterricht als auch in der Einzelbetreuung soll daher hier zuerst die Rede sein.

#### Was sehen wir, wenn diese Kinder lesen und schreiben?

- Buchstaben sind nicht sicher gespeichert und können nicht wiedererkannt werden.
- Den Buchstaben werden die falschen Laute zugeordnet.
- Kinder „lesen“ Buchstabe für Buchstabe einzellautierend, dabei gelingt ihnen weder eine verschleifende Lesetechnik noch können sie den Sinn des „Gelesenen“ entschlüsseln.
- Oft lesen Kinder Wörter nur bis zu der Stelle, an der sie glauben, das richtige Wort erkannt zu haben und raten dann weiter. Beispiel: In einem kleinen Satz stehen die Wörter **Amsel** und **Ameise**. Ein Kind liest einzellautierend Amsel richtig, aber statt Ameise spricht es wieder Amsel.
- Kinder haben Unsicherheiten bei der Richtung, beispielsweise von **d** oder **b** (in der Druckschrift), **ie** oder **ei** und verwechseln so die Buchstaben, oder sie reproduzieren die falsche Buchstabenfolge, und das besonders bei kurzen Wörtern wie **dei** statt **bei** oder **otf** statt **oft**.
- Manche Kinder „lesen“ Texte auswendig, sind aber nicht in der Lage, einzelne Wörter im Text zu erlesen.

- Kinder haben kleine Texte abgeschrieben, können jedoch diese weder inhaltlich wiedergeben noch erlesen. Wenn wir den Prozess des Abschreibens beobachten, sehen wir, dass es sich um ein Abmalen Buchstabe für Buchstabe handelt, bei dem weder ein Lese- noch ein Schreibfluss zustande kommen kann.
- Kinder schreiben, wie sie sprechen, verwenden aber bei verschiedenen Lauten und Lautverbindungen nicht die richtigen Buchstaben, wie **hoite** statt **heute** oder **laise** statt **leise**.

Der im Folgenden dargestellte Überblick der Hilfen im Lese- und Schreiblernprozess wie auch in der Einzelförderung basiert auf der Methode *Dynamisch-Integratives Sprechen – Schreiben – Lesen*, die von Heide Buschmann an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Waldshut schon vor über einem Jahrzehnt entwickelt wurde und seither von vielen Kolleginnen und Kollegen erfolgreich im Unterricht und in gesonderten Förderkursen angewandt wird.

In weiten Teilen der Lehrerfortbildung Baden-Württembergs zur Lese-Rechtschreib-Schwäche wird diese Methode seit Jahren zugrunde gelegt. Bei diesen Veranstaltungen erhielten wir positive Rückmeldungen über deren Auswirkungen in der Arbeit mit den Kindern im Schulalltag, und viele Kolleginnen und Kollegen brachten Ideen für praktische Übungen, Anwendungen in verschiedenen Unterrichtsformen und anregende Materialien mit ein.

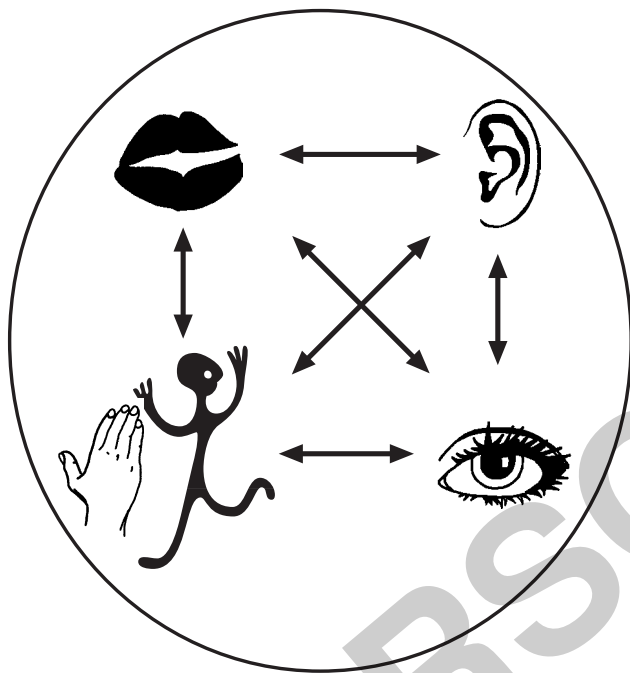
#### 2. Grundlagen der Methode

##### Hypothesen zur Arbeitsweise des Gehirns

In den Wissenschaftsbereichen der Neurophysiologie und Neuropsychologie gibt es bei all den unterschiedlichen Forschungsansätzen und bei häufigen Divergenzen auch Hypothesen, die von vielen geteilt werden. Dazu gehört die Annahme, dass Informationen (Wahrnehmungen) nicht wie von herkömmlichen Computern verarbeitet werden, also in einem zeitlich aufeinander folgenden Ablauf in getrennten Bereichen. Experimentelle Beobachtungen haben hingegen gezeigt, dass unser Gehirn Informationen synchron in miteinander vernetzten Gehirnarealen verarbeitet. Eine weitere Hypothese, die weitgehende Übereinstimmung

findet, besagt, dass das Training beeinträchtigter Einzel-funktionen wenig sinnvoll ist. Stattdessen ist es deutlich wirkungsvoller, auf der Basis vorhandener Fähigkeiten die Kooperation verschiedener Hirnfunktionen anzuregen.

Daraus schließen wir: Die Synchronisierung der visuellen und auditiven Wahrnehmung mit der Artikulation und der Bewegung (von der ganzkörperlichen Bewegung bis zur Schreibmotorik) kann mögliche Teilfunktionsschwächen kompensieren und führt zu einer aktiven Selbststeuerung, zur Gesamtregulation der Schreib- und Leseprozesse.



### Rhythmus als Grundlage

Unser gesamtes Leben ist durch verschiedene, immer wieder wechselnde Rhythmen geprägt und gekennzeichnet, und die meisten Lebensvorgänge unterliegen periodischen Schwankungen. Rhythmische Tätigkeiten werden in der Regel ausdauernder und konzentrierter durchgeführt als Tätigkeiten ohne rhythmische Gliederung, und sehr schnell spüren wir deutlich, wenn wir in unserem Alltag aus dem Rhythmus geraten sind. Rhythmus wird in vielfältiger Weise methodisch zur Meditation und Stressreduzierung eingesetzt. Musikalische und motorische Früherziehung, die sich besonders an rhythmischen Strukturen orientiert, fördert die Lernvoraussetzungen der Kinder. Rhythmus und Rhythmus-erziehung sind nicht nur unterstützendes Element, sondern zentrale Grundlage der Methode.

### Sprechsilbe als Segmentierungseinheit

Das Erlernen von Schreiben und Lesen erfolgt über das Segmentieren von Wörtern in kleinere Einheiten. Die vielfach nachgewiesene enge Beziehung zwischen Rhythmus und Sprache (nicht nur in der Musik) führt zur herausragenden Stellung der Sprechsilbe als unmittelbar wahrgenommener Einheit. Unser Weg, die Sprechsilbe als natürliche Segmentierungseinheit zu betrachten, ebnet den Kindern über silbierendes Sprechen mit gleichzeitigen rhythmischen Bewegungen, den Pausen in der Sprechbewegung und der sich daraus entwickelnden deutlichen Artikulation den Zugang zur Schriftsprache.

### Wir fassen zusammen:

Das rhythmisch-melodische Sprechen steuert die zeitgleich ablaufende Schreibbewegung. Dabei regulieren sich die motorischen und sensorischen Funktionen wechselseitig und gleichen eventuell vorhandene Schwächen bei Einzelfunktionen aus.

### 3. Wie gehen wir schrittweise vor und wie sehen unsere Übungen aus?

Das **rhythmisch-melodische Sprechen und Sprechschwingen** ist die tragende Übung zur Koordination von Sprache und Bewegung.

Die Schulanfänger/innen bringen oft reiche Erfahrungen mit Liedern, Versen und Spielreimen, die durch Klatschen und andere rhythmische Bewegungen begleitet und unterstützt werden, in die Schule mit. Dieses rhythmische Sprechen und synchrone Bewegungen fördert das Lernen im Allgemeinen, wie etwa beim Speichern von Gedichten, Texten oder Vokabeln, bietet aber insbesondere für den *rhythmisch-melodischen Schwung* wichtige Unterstützung.

Zentrale Aufgabe ist es, Sprache und Bewegung optimal zu synchronisieren. Die Kinder sprechen Wörter in *Schwüngen*, das heißt in rhythmisch gegliederten Sprechereinheiten. Dazu bewegen sie sich synchron bei jedem Schwung (Sprecheinheit)

- seitwärts in Schreibrichtung in Seit-Steppschritten schreitend, der rechte Fuß beginnt, die Schreibhand vollführt dazu bei jeder Silbe einen tiefen Girlandenbogen,
- am Tisch sitzend, die Schreibhand schwingt in der Schreibhaltung kleinere Girlandenbogen in Schreibrichtung auf die Tischplatte.



Um Sprache und Bewegung zu synchronisieren, sind viele Übungen in Kleingruppen mit Softbällen, Tüchern, Seilen und anderen Geräten im Musik- und Sportunterricht hilfreich.

Bei der Gesamtkörperbewegung wird die Körperkoordination mit der Richtungsführung nach rechts geübt. Synchronisieren wir Sprechen und Schwingen auf dem Tisch, mit Stiften auf Papier oder mit Kreide an der Tafel, so haben wir Vorübungen für das *schwingende Schreiben*.

Eine bei den Kindern beliebte Übung ist, zu Schwungbogen, die an der Tafel (oder auf Karten für die freie Arbeit in Kleingruppen) vorgegeben sind, passende Wörter zu finden, die sie einzeln oder gemeinsam schwingen.

Lederschulranzen  
~~~~~

Wassermalkasten  
~~~~~

Durch dieses **rhythmisch-melodische Sprechschwingen** üben und regulieren wir also dreierlei: die **Sprechartikulation**, die **Schreib-Leserichtung** und die **Synchronisierung im Fluss der Sprech- und Schreibmotorik**.

Das rhythmisch-melodisch schwingende Sprechen ermöglicht eine präzise Artikulation (bis hin zur spontanen Mitlautverdoppelung), die so ins schwingende Schreiben umgesetzt werden kann.

### Selbststeuerung durch Sprechschreiben

Die Sprechbegleitung zum Schreiben, die Breuninger/Betz als „Pilotsprache“ bezeichnen, ist dann die Umsetzung des rhythmischen Sprechens in den Schreibprozess. Das Sprechschreiben ist nicht etwa nur eine „Technik“, die das Rechtschreiben im Diktat verbessern hilft, sondern **die elementare Methode zum Richtigschreiben**, auf der wir das **Rechtschreiben** aufbauen können. Deshalb fördern wir das Sprechschreiben der Kinder bei allen Schreibenanlässen, damit es sich möglichst bald automatisiert.

Gerade an dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Eltern, die über unsere Vorgehensweise gut informiert sind, wertvolle Unterstützung leisten können.

In der Einzelförderung erleben wir immer wieder Kinder, die sagen, sie würden sich das Mitsprechen beim Schreiben denken, weil sie im Klassendiktat auch nicht laut mitsprechen dürften. Wenn wir diese Kinder beim Schreiben beobachten, stellen wir oft an der Augenbewegung und durch Nachfragen fest, dass der Versuch, das Mitsprechen zu denken, meist nicht über eine optische Konstruktion der gehörten Wörter

hinausgeht. Gerade bei diesen rechtschreibschwachen Kindern erreichen wir durch das Visualisieren keine wesentliche Verbesserung der Schreibleistung. Für Übung und Förderung empfehlen wir deshalb das schwingende Sprechschreiben mit hörbarer Stimme. Beim Kind gelingt dadurch die Selbststeuerung, und wir können gegebenenfalls Fehler in der Synchronisation oder im Rhythmus erkennen und verbessern helfen. Kinder reduzieren im Klassenverband nach und nach ihre eigene Lautstärke auf ein Flüstern oder gar auf eine lautlose Mundbewegung.

Weiter entscheidend für das richtige rhythmische Sprechschreiben sind deutliche Pausen zwischen den Schwüngen, damit Kürzezeichen (doppelter Mitlaut, Doppel-k – geschrieben als ck – und tz) hörbar werden. Ebenso nutzen wir im Schreibprozess diese Sprech-Schreib-Pausen, um die Oberzeichen der eben geschriebenen Sprechsilbe zu setzen.

Schließlich achten wir in der Vorbereitung von Schreibübungen darauf, dass sich das klar rhythmisierbare Wortmaterial an der Möglichkeit der eindeutig lautgetreuen Schreibung orientiert – von einfachen Konsonant-Vokal-Verbindungen bis zu Konsonantenverdoppelungen. Lange Wörter – wir nennen sie Schlangewörter – fördern das synchrone Sprechschwingen besser als kurze.

Hier einige Beispiele:

Regenbogenfarben  
~~~~~

Sonnenblumenkerne  
~~~~~

Lastwagenreifen  
~~~~~

Klassenzimmerlampen  
~~~~~

Kinder malen bunte Bilder.  
~~~~~

### Strategien für das Richtigschreiben- und Leselernen

Zu den genannten, am Schreib- und Leseprozess beteiligten motorischen Funktionen kommen die sensorischen Funktionen beim Erlernen der Laut-Buchstaben-Entsprechungen für das Lesen und Schreiben hinzu. Wir organisieren als erleichternde Bedingungen für einen integrativen Lese- und Schreiblehrgang die zu erlernende Buchstabenabfolge weitgehend nach den schreibmotorischen Ablaufgestalten und nutzen Form-ähnlichkeiten zur Förderung des schreibmotorischen Flusses.

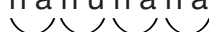
Dass bei der Verankerung der Buchstaben und Laut-Buchstaben-Zuordnungen auf möglichst vielen Kanälen

gearbeitet wird, braucht hier nicht gesondert ausgeführt zu werden. Für die Integration von Lesen und Schreiben bevorzugen wir eine verbundene Schriftform, die den Verschleifungsprozess schreibmotorisch und visuell verdeutlicht und unterstützt.

Viele Kolleginnen und Kollegen, die mit dieser Methode arbeiten, haben positive Erfahrungen gemacht mit dem integrativen Lese- und Schreiblehrgang in Schreibschrift, bei dem das Lesen der Druckschrift von Anfang an parallel mitläuft. Sicher kann der Lese- und Schreiblernprozess auch im reinen Druckschrift-Lehrgang positiv beeinflusst werden. Entscheidend ist nicht die Schriftart, sondern die Synchronisierung von Sprechen und Schreiben.

### Wie sieht das integrative Erstlesen und -schreiben aus?

Schon mit den ersten drei Buchstaben aus der „Girlandenschwung-Gruppe“ **u i l** können wir schwingend lesen. Dies geschieht zunächst in **rhythmisch-melodischen Klangreihen**, nach einem je nach Schwierigkeitsstufe feststehenden Klangmuster. Die einfachste Stufe ist die Verbindung von offenen Silben nach dem Muster

n a n u n a n a  


– es bietet eine Vielzahl von Varianten regelmäßig aufgebauter *Klangwörter*, die das verschleifende Lesen und Schreiben fördern.

Diese Melodiewörter führen wir bei den Kindern als *Indianerwörter* ein, die wir zwar nicht verstehen, aber leicht lesen und schreiben lernen können. Dabei stellen die Silbenbogen Indianerboote dar, in denen immer entsprechend dem Klangmuster dieselbe Anzahl von *Indianern* (Buchstaben) sitzt, und bieten damit eine wichtige Orientierungshilfe. Bei den Leseübungen können die Kinder die Schwünge synchron darunter malen, bei jeder Übung mit einer anderen Farbe, damit die Indianerboote bunt werden. Sie haben auch Spaß daran, eigene Indianerwörter zu finden und ihnen, unterstützt durch Mimik, Gestik und Variation von Lautstärke und Stimmlage, Bedeutung zu geben.

### Erste Übung mit Klangwörtern – Rhythmisch-melodisch schwingendes Schreiben und Lesen

l u i  


|       |                                                                                                |          |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| li li | lululili<br> | lililulu |
| luli  | luliluli                                                                                       | lilulilu |
| lilu  | lulililu                                                                                       | lilululi |

Mit jedem neuen Buchstaben lassen sich neue Varianten bilden.

Der gleiche Duktus wird so bald wie möglich im Erlesen und Schreiben echter Wörter fortgesetzt:

Tomate      Melone      Salami  


Auch die Schwelle zur nächsten Schwierigkeitsstufe, dem Wechsel von offenen und geschlossenen Silben, wird durch das Klangmuster **simsalabim** erleichtert.

|            |            |
|------------|------------|
| tamtatam   | timlatolum |
| lemtililam | lomtamitum |

Tomatensalat  


Entscheidend für das Gelingen von Lesen und Schreiben ist die optimale Synchronisierung von Sprechen, Augen- und Handbewegung. Beim Lesen „liest“ der Lesefinger (Zeigefinger der Schreibhand) oder der Lesestift mit. Beim Schreiben passt sich die Sprache der Schreibgeschwindigkeit an und in den Schwungpausen werden die Oberzeichen gesetzt. Dieses Sprechschreiben – Christine Mann (1995) nennt es „Mitsprechstrategie“ – wird als Grundstrategie beim Abschreiben, beim Diktat und beim freien Schreiben eingeübt. Die lautgetreue Schreibweise bietet sozusagen die nahe liegende, kindgemäße Grundlage für das richtige Schreiben, was dann Schritt für Schritt zur Rechtschreibung führt. Das Richtigschreiben wird den Kindern beim Erlernen der Laut- Buchstaben- Zuordnungen und beim Erstschreiben vermittelt. Die Anweisung heißt nicht: „Schau das Wort genau an.“, sondern: **„Lies das Wort laut in Silben und sprich beim Schreiben gleichzeitig mit!“** Um den Kindern erfolgreiches Richtigschreiben zu ermöglichen und damit Sicherheit und Motivation aufzubauen, wählen wir bei Übungen

(Diktatbox, Laufdiktat, Wörterdiktat ...) zunächst Wortmaterial, das eindeutig in Sprechsilben zu gliedern und möglichst lautgetreu geschrieben werden kann. Abweichungen von einer lautgetreuen Schreibung werden hervorgehoben und gesondert geübt (z.B. **wir**, **groß** oder **und**). Ebenfalls wird nach und nach ein Zugang zu den Regeln der Großschreibung erarbeitet.

So könnte eine kleine Übung zum Abschreiben oder als Diktat aussehen:

**Sommersonne** *(Schlangenwörter zum Einschwingen)*

**Spinnenbeine**

Dazu Sätze zum Schreiben:

Die Affen tollern auf dem Baum.

Sie rasen von Ast zu Ast und essen Bananen.

Alle Kinder gehen gerne in den Tierpark.



Als Symbol für Schwingen und Sprechschreiben verwenden wir Girlandenbögen (siehe Logo).

Die Elemente im schriftsprachlichen Anfangsunterricht so einfach wie möglich zu erlernen, wird umso eher gelingen, je mehr wir Lesen und Schreiben ganzheitlich, integrativ gestalten.

Sicher brauchen wir zur Grundlegung von Lesen und Schreiben eine enge Systematik, verhindern aber damit nicht offene Unterrichtsformen, und noch im ersten Schuljahr wird spontanes Schreiben möglich.

Auf der Grundlage dieses elementaren Richtigschreibens treten wir in den Aufbaukurs im Rechtschreiben ein. Dort erarbeiten und üben wir sowohl im Klassenunterricht als auch in der LRS-Förderung systematisch die **Stufen des rhythmischen Verlängerns** und die Möglichkeiten der **Ableitung**.

Wörter mit Abweichungen von der lautgetreuen Schreibung, deren Schreibweise nicht durch rhythmisches Verlängern oder Ableiten erkennbar wird, werden als **Merkwörter** in Kategorien zusammengefasst und gelernt.

Christine Mann (1995) hat den gesamten Schreibwortschatz wie folgt eingeteilt:

#### Wörter zum Mitsprechen

„Etwa die Hälfte aller Wörter schreibt ihr richtig, wenn ihr lernt, sie genau mitzusprechen.“

**netzwerk  
lernen**

18. J. 2021

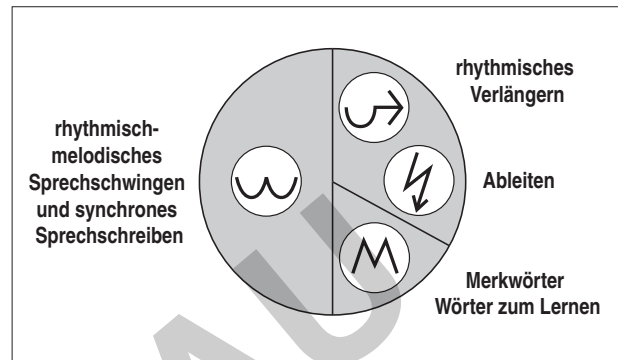
#### Wörter zum Nachdenken

„Bei den meisten anderen Wörtern sprecht ihr genau mit und denkt an bestimmten Stellen nach.“

#### Wörter zum Merken

„Bei einer kleinen Gruppe von Wörtern müsst ihr euch etwas merken.“

Folgende Grafik stellt diese drei Gruppen mit unseren Begriffen und Symbolen versehen zur Verdeutlichung dar:



Für uns ist es wichtig, Wörter den drei Bereichen zuzuordnen zu können und im Rechtschreibunterricht, bei Übungstexten und Diktaten entsprechend der Schwierigkeitsstufe das passende Wortmaterial einzusetzen.



#### Rhythmisches Verlängern


Mit der Strategie des rhythmischen Verlängerns oder Weiterschwingens haben wir die Möglichkeit, Wörter richtig zu schreiben, deren Schreibweise am Wort- oder Wortstammende nicht eindeutig lautgetreu ist oder deren Abbildung von Phonem zu Graphem nicht dem Verhältnis **1 : 1** entspricht. Das betrifft die **Auslautverhärtung** und die **Konsonantenverdoppelung**:


Das Wort **Berg** klingt im Auslaut als [k], wird aber mit **g** geschrieben.


Das Wort **hell** klingt im Auslaut als [l], wird aber mit **Doppel-l** geschrieben.

Wir nutzen für diese Strategie das Sprechschwingen und Sprechschreiben, also das rhythmische Durchgliedern der Wörter beim Sprechen und im Schreibprozess. Wir führen das Weiterschwingen i. d. R. mit Ein-Schwung-Wörtern ein. Die Aufgabe lautet: „Schwing weiter, verlängere das Wort mit einem zweiten Schwung.“ In diesem Zusammenhang verzichten wir bewusst auf das Ableiten der Wörter (etwa durch Pluralbildung beim Substantiv oder Steigerung beim Adjektiv) und ermöglichen den Kindern dadurch spontane rhythmische Lösungen. Es


ist für die richtige Schreibung unbedeutend, ob wir das Wort **hell** wie **hel-le** oder wie **hel-ler** weiterschwingen: für die Kinder bietet das spontane rhythmische Weiterschwingen eine Lösungsstrategie ohne kognitive Regelanwendung. Allerdings müssen wir diese Strategie besonders gründlich trainieren. Entscheidend dabei ist, dass die Sprech-Schreib-Pause im Wort genutzt wird, um das Weiterschwingen sprechend zu vollziehen und dann den Schreibprozess weiterzuführen. Im Folgenden sind die Schreibabläufe der Wörter **Berg** und **hell** in Zeitlupe exemplarisch dargestellt.

**Berg:** Wir schreiben und sprechen: **Berg** ✓  


Wir schwingen in der Zäsur ✓ weiter: **ge** = also mit **g**  


**hell:** Wir schreiben und sprechen: **hell** ✓  


Wir schwingen in der Zäsur ✓ weiter: **le** = also mit **ll**  


In der Anlernphase können wir den Kindern sowohl in den verschiedenen Formen des Klassenunterrichts als auch im LRS-Förderunterricht mit diesem Zeichen  einen stummen Impuls zur Anwendung der Weiterschwing-Strategie geben. Das ist besonders bei der Förderung schwacher Kinder sehr hilfreich, da diese häufig kein Problembewusstsein für Rechtschreibung entwickelt haben und deshalb nicht selbstständig erkennen, wann diese Strategie nötig wird.

Schon im zweiten Schuljahr beginnen wir mit dem Weiterschwingen in der einfachen Stufe: Auslautverhärtung und Konsonantenverdoppelung am Wortende. Darauf bauen wir die weiteren Schwierigkeitsstufen auf. Eine Aufstellung der aufeinander aufbauenden Schwierigkeitsstufen mit jeweils exemplarischem Wortmaterial finden Sie auf Seite 38 ff.

## Ableiten

Das Ableiten als bekannte Strategie benötigen wir bei der Lautähnlichkeit zwischen **e** und **ä** und bei der Lautgleichheit von **eu** und **äu**. Aber auch bei einzelnen **Verben mit Vokalverschiebung im Präteritum** hilft in der dritten Person Singular das Weiterschwingen zur Erschließung der richtigen Schreibweise nicht. Hier müssen wir auf die Grundform oder – für Kinder oft einfacher – auf die **Wir-Form** im Präsens zurückgreifen, also ableiten.


**Zähne**  kommt von Zahn **a** wird **ä**

**glänzen**  kommt von Glanz **a** wird **ä**

**Läufer**  kommt von Lauf **au** wird **äu**

**Gebäude**  kommt von bauen **au** wird **äu**

**rannte**  kommt von rennen also **nn**

Als Symbol für das Ableiten haben wir uns für diesen Blitz  entschieden, weil die Nähe zu Blitz und Blitzableiter für Kinder nachvollziehbar ist.

Nun bleiben im Bereich des rhythmischen Verlängerns und des Ableitens einige Wörter übrig, die für Kinder nicht spontan verlängert werden können oder die nicht ableitbar sind. Diese Wörter müssen wir als Merkwörter lernen.

Die Worte **bald** und **Jagd** sind nicht ganz einfach zu verlängern, **nimmt** können wir weder weiterschwingen, noch so ableiten, dass die Schreibweise deutlich wird, und **Käfig** oder **Märchen** können wir nicht von a-Wörtern ableiten.

## Merkwörter

Wörter, deren Schreibweise weder durch rhythmisch-melodisches Sprechschreiben noch durch Weiterschwingen oder Ableiten zu erschließen ist, bleiben als Merkwörter übrig. Schon im Anfangsunterricht sammeln wir die ersten Merkwörter auf Wortkarten oder Postern:

**und sind wir**

Merkwörter tauchen in Lesestücken oder in Themen des Heimat- und Sachunterrichts auf und können von dort in den Rechtschreibunterricht übernommen werden. Am Anfang des dritten Schuljahres legen wir

**zur Vollversion**

dann ein Merkwörterheft an (oder eine Merkwörterkartei). Die Merkwörter ordnen wir nach Kategorien, die sich im Wesentlichen an den Besonderheiten der Phonem-Graphem-Zuordnung orientieren.

Das Merkwörterheft legen wir für jedes Kind gemeinsam mit den Eltern am Elternabend an und können dabei dessen Bedeutung und die Lern- und Übungsmöglichkeiten besprechen. Als Merkwörterheft hat sich in der Praxis ein kariertes A5-Heft als praktisch erwiesen. Am Rand kleben wir eine Registerleiste mit den Kategorien auf, die einen schnellen Überblick ermöglichen. Auf Seite 42 ff. finden Sie eine Sammlung von Merkwörtern und eine Registerleiste.

Im Klassenunterricht sammeln wir die Merkwörter aus den aktuellen Themen, tragen sie optisch übersichtlich in die entsprechende Kategorie ein und kennzeichnen deutlich den zu lernenden Wortbaustein. Das Lernen und Üben in Wortfamilien und Sinnzusammenhängen kann auf vielfältige Weise und mit ganz unterschiedlichen Materialien angeregt und durchgeführt werden. Im LRS-Förderkurs ist es sinnvoll, je nach Klassenstufe der Kinder schon bald mit Merkwörtern und Merkwörterheft zu arbeiten.

In der Vorbereitung von Rechtschreibübungen und Diktaten ist es wichtig, den Kindern die darin vorkommenden Merkwörter bekannt zu machen, damit sie diese eintragen und lernen können. Weiter ist es ratsam, die Einträge ins Merkwörterheft auf Richtigkeit zu überprüfen, damit nicht falsche Schreibweisen eingeübt werden.

Die Regeln der Großschreibung und die wenigen restlichen Rechtschreibregeln lernen und üben die Kinder parallel zum Erwerb von Kenntnissen in der Grammatik und der Morphematik.

## 4. Schlussfolgerungen für die Unterrichts- und Förderpraxis

### Diktatvorbereitung und -korrektur

Wenn die Schüler/innen den Zugang zum Richtigschreiben mit unserer Strategie und nach unserer Vorgehensweise erlernen, müssen wir von den wörtlich geübten, auswendig gelernten Diktattexten Abschied nehmen. Da das rhythmisch-melodische Sprechschreiben die zentrale Rechtschreibhilfe bietet, Weiterschwingen und Ableiten hinzukommen, ist es logisch und konsequent, das Wortmaterial für Rechtschreibübungen und Diktattexte am jeweiligen Stand der Kinder zu orientieren.

Diktatvorbereitung findet permanent statt; konkrete Vorbereitung eines Diktattextes beschränkt sich lediglich auf das Üben der darin vorkommenden Merkwörter.

Bei der Korrektur berichtigen wir falsch geschriebene Wörter und versehen diese mit unseren Symbolen, damit die Kinder eine Hilfe zur Erkennung der jeweiligen Strategie zur Fehlervermeidung erhalten.

Die Symbole können wir jeweils über das falsch geschriebene Wort oder am Zeilenende an den Heftrand setzen. Als Berichtigung können Kinder dann solche Wörter im Zusammenhang mit dem jeweiligen Strategieschritt aufschreiben.

 Sprechschwingen/Sprechschreiben

 Rhythmisch Verlängern

 Ableiten

 Merkwort

### Förderdiagnostische Beobachtung

Wenn wir bei der Korrektur einer Übung oder eines Diktats die falsch geschriebenen Wörter mit den Symbolen so kennzeichnen, erhalten wir deutliche Hinweise auf mögliche Ursachen und Fehlerquellen. Wesentlich aufschlussreicher für eine gezielte Förderung ist jedoch eine differenzierte Fehleranalyse mit einem **Fehlerprotokollbogen**. Alle falsch geschriebenen Wörter im Diktat eines Kindes werden in die jeweilige Fehlerkategorie eingetragen (ein Wort kann auch mehreren Kategorien zugeordnet werden). Dadurch entsteht ein Überblick der Fehlerursachen und Fehlerhäufungen, der uns den Einstieg in die Fördermaßnahmen erheblich erleichtert. Über die Diagnostik am geschriebenen Produkt hinaus gibt die genaue **Beobachtung des Schreibprozesses** entscheidende Informationen über die elementaren Grundfunktionen des Schreibens:

- Händigkeit und Richtungsführung
- Sprechrhythmus/Segmentieren in Sprechsilben
- Koordination von Sprache und Bewegung
- Synchronisierung von Sprechen und Schreiben

Dadurch können wir ganz gezielt mit den elementaren Förderübungen an der jeweiligen Schwierigkeitsstufe ansetzen oder aber auch erkennen, dass ein Kind evtl. Hilfe im Basalbereich braucht – z. B. in Form von psychomotorischer Therapie – und diese anregen und auf den Weg bringen (siehe hierzu auch Abschnitt 3, S. 22 Förderung und Diagnose).