

HOGREFE
FÖRDER-
PROGRAMME

PHONIT

Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung
der phonologischen Bewusstheit und
Rechtschreibleistung im Grundschulalter

Claudia Stock
Wolfgang Schneider

MANUAL



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO · CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

HOGREFE





PHONIT

**Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung
der phonologischen Bewusstheit und
Rechtschreibleistung im Grundschulalter**

von

Claudia Stock und
Wolfgang Schneider

MANUAL

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

HOGREFE FÖRDERPROGRAMME

herausgegeben von

Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2011 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Gesamtgestaltung und Satz: Daniel Kleimenhagen, Hildesheim

Format: E-Book

ISBN 978-3-8409-2329-6

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audio-dateien.

Inhalt

Vorwort der Autoren	7
Vorwort der Herausgeber	8
I THEORETISCHER HINTERGRUND	9
Kapitel 1: Stand der Forschung	11
1.1 Phonologische Bewusstheit und allgemeiner Schriftspracherwerb	11
1.1.1 Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	11
1.1.2 Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	11
1.1.3 Zum Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit i. e. S. und dem Lese-Rechtschreibprozess	11
1.2 Phonologische Bewusstheit und Lese-Rechtschreibschwäche	12
Kapitel 2: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit i. e. S. (PHONIT)	14
2.1 Einleitende Überlegungen	14
2.2 Aufbau des Trainingsprogramms PHONIT	15
2.3 Evaluierung des Trainingsprogramms	18
2.3.1 Ablauf der zentralen Evaluierungsstudie	18
2.3.2 Ergebnisse der zentralen Evaluierungsstudie	19
II DAS TRAININGSPROGRAMM	23
Kapitel 3: Trainingsanleitung	25
Kapitel 4: Übungen zu Buchstabe-Laut-Verbindungen	28
4.1 Laute lernen: Einführungsübungen (Ü1 bis Ü32)	28
Ü1 bis Ü5 Vokale	29
Ü6 bis Ü8 Umlaute	29
Ü9 bis Ü12 Zwielaute	29
Ü13 bis Ü32 Mitlaute	30
4.2 Laute Lernen: Wiederholungsübungen (Ü33 bis Ü65)	35
Ü33 bis Ü63 Einzelne Laute wiederholen: Vokale, Umlaute, Zwielaute, Mitlaute	35
Ü64 Mehrere Plosive wiederholen und vergleichen	35
Ü65 Abschließende Wiederholungsübung als Mannschaftsspiel	36
4.3 Laute und lautgetreue Wörter schreiben (Ü66 bis Ü85)	36
Ü66 bis Ü84 Schreibübungen	36
Ü85 Buchstaben auf den Rücken malen	36

Kapitel 5: Phonologische Übungen	38
5.1 Übungen zur Lauterkennung: Anfangslaute, Mittellaute und Endlaute (Ü86 bis Ü132)	38
5.2 Sätze erfinden: Anfangslaute (Ü133)	39
5.3 Inselspiel (Ü134 bis Ü180)	39
5.4 Übungen zur Phonemsynthese und -analyse (Ü181 bis 201)	40
Ü181 bis Ü191 Laute zusammensetzen ohne Schreibübung (Phonemsynthese)	40
Ü192 Laute zusammensetzen mit Schreibübung (Phonemsynthese)	40
Ü193 bis Ü201 Wörter in Laute zerlegen (Phonemanalyse)	40
5.5 Phonem- und Wortumkehraufgaben (Ü202 bis Ü223)	40
Ü202 bis Ü206 Phonemumkehr (Mannschaftsspiel)	40
Ü207 bis Ü223 Wortumkehr mit Schreibübung	40
5.6 Silbenschwingen (Bewegungsspiel) (Ü224)	41
5.7 Übungen zum Erkennen der Vokallänge (Ü225 bis Ü230)	41
Ü225 Einführende Vergleichsübung	41
Ü226 bis Ü230 Wörter mit langem Vokal erkennen	41
 Kapitel 6: Phonologische Schreibspiele	 43
6.1 Schlangenspiel (Ü231 bis Ü260)	43
6.2 Hamsterspiel (Ü261 bis Ü286)	44
 Kapitel 7: Einführung von Rechtschreibregeln mit anschließenden Schreibübungen	 46
7.1 Konsonantendopplung (Ü287 bis Ü292)	46
Ü287 Dopplungsregel einführen	46
Ü288 Dopplungsregel wiederholen	47
Ü289 Vertiefende Wortstammübungen zur Konsonantendopplung	48
Ü290 Konsonantendopplung am Wortende	48
Ü291 bis Ü292 Spezialfälle der Konsonantendopplung <ck> und <tz>	49
7.2 Dehnungs-h (Ü293 bis Ü298)	50
Ü293 bis Ü297 Regeln zum Dehnungs-h einführen und wiederholen	50
Ü298 Vertiefende Wortstammübungen zum Dehnungs-h	52
7.3 ie-Schreibung (Ü299)	52
7.4 Auslautverhärtung (Ü300 bis Ü306)	53
Ü300 Einführung	54
Ü301 bis Ü303 Schreibübungen zur Einführung	54
Ü304 bis Ü306 Schreibübungen zur Wiederholung	55
7.5 Wörter mit <sp> und <st>(Ü307 bis Ü317)	55
Ü307 bis Ü315 Schreibung mit <sp> und <st> einführen und wiederholen	55
Ü316 Schreibübung als Mannschaftsspiel	57
Ü317 Vertiefende Wortstammübung zum <sp> und <st>	57
7.6 Wörter mit <v> und entsprechenden Vorsilben (Ü318 bis Ü320)	58
Ü318 Einführungsübung zu Wörtern mit <v>	58
Ü319 Gruppenübung zu Vorsilben mit <v>	59
Ü320 Vertiefende Wortstammübung zu Wörtern mit <ver> und <vor>	59
7.7 Wörter mit Substantivendungen (Ü321 bis Ü322)	59
Ü321 Substantivendungen einführen und wiederholen	60
Ü322 Mannschaftsspiel „Endungen heraushören“	60
7.8 Allgemeine Wortstammübungen (Ü323 und Ü324)	61
Ü323 Einführung mit Schreibübung	61
Ü324 Wiederholung	62
7.9 Silbendiktate (Ü325 bis Ü333)	62
7.10 Diktate (Ü334 bis Ü337)	62

Kapitel 8: Leseübungen	64
8.1 Wörter lesen (Ü338 bis Ü339)	64
Ü338 Einfache Leseübung	64
Ü339 Kombinierte Lese- und Schreibübung	64
8.2 Sätze lesen (Ü340)	64
Kapitel 9: Leitfäden zur selbständigen, themenzentrierten Lektionengestaltung	65
Literaturverzeichnis	79
Anhang: Tabellen mit Übungswörtern	81

CD-ROM

Die CD-ROM enthält PDF-Dateien aller Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Mitmachkarte, Urkunde), die zur Durchführung des Trainingsprogramms notwendig sind.

Die PDF-Dateien könnten mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist im Internet unter www.adobe.com/products/acrobat erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.

Vorwort der Autoren

Das Erlernen des Lesens und Schreibens ist eine der wichtigsten Aufgaben, die ein Kind im Grundschulalter zu bewältigen hat. Mehr als 5 % der Grundschul Kinder scheitern jedoch an dieser Aufgabe und werden im Laufe ihrer Grundschulzeit als lese-recht-schreibschwach eingestuft. Weitere 15 bis 20 % gelten als „Risikokinder“, die ohne intensives Üben Schrift-sprachkompetenzen nicht in einem angemessenen Umfang erwerben. Diesen Kindern widmet sich dieses Trainingsprogramm. Ziel war es, Übungseinheiten für Grundschüler/innen zu entwickeln, die:

- sowohl im täglichen Unterricht als auch im Förderunterricht oder in separaten Therapiesitzungen eingesetzt werden können,
- nach dem Baukastensystem gestaltet sind, damit man ganz gezielt an Schwachstellen der Schüler/innen ansetzen kann,
- sich an den Erkenntnissen der aktuellen Forschung zum Schriftspracherwerb und den dabei auftretenden Problemen orientieren und
- nachweislich einen Nutzen bringen.

Mit dem PHONIT ist es aus unserer Sicht gelungen, diese vier Teilziele zu verwirklichen. Wir hoffen nun, dass sich das Verfahren in der Praxis ebenso bewähren wird wie in der im Manual beschriebenen Evaluationsstudie, damit möglichst viele Kinder mit Problemen beim Rechtschreiben eine wirksame Förderung erfahren können.

An der Entwicklung des PHONIT waren viele Personen und Institutionen beteiligt, ohne deren Unterstützung ein Gelingen nicht möglich gewesen wäre und denen wir deshalb großen Dank schulden. Zunächst möchten wir den Kultusministerien der Bundesländer Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern, der Regierung von Unterfranken und dem Oberschulamt Leipzig, die die rechtliche Basis für die Durchführung unserer Studie schufen, für ihre erfreulich unbürokratische und tatkräftige Unterstützung herzlich danken. An dieser Stelle sei auch die große Schar an Test- und Trainingsleitern erwähnt, die unsere Studie vor Ort unterstützt haben. Ein besonders herzlicher Dank gilt natürlich den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern, die an der Erprobung und Evaluierung des Verfahrens beteiligt waren, denn ohne ihre aktive Mitarbeit, Unterstützung und Test- sowie Trainingsteilnahme hätte der PHONIT nicht entstehen können. Schließlich möchten wir auch dem Hogrefe Verlag für die aktive Förderung der Trainingsentwicklung Dank sagen.

Wir sind zuversichtlich, dass bei so viel kompetenter und wohlwollender Unterstützung letztendlich ein Trainingsinstrument entstanden ist, mit dem die oben dargelegten Zielstellungen erreicht werden können. Rückmeldungen von Anwendern aus Praxis wie Wissenschaft sind uns stets willkommen.

Würzburg, im August 2010

Claudia Stock
und Wolfgang Schneider

Vorwort der Herausgeber

Nach wie vor haben viele Schulkinder Schwierigkeiten damit, sich das Lesen und Schreiben in der Grundschule ausreichend schnell und problemlos anzueignen. Ein in jüngerer Zeit eher noch zunehmend großer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler wird von Grundschullehrerinnen als lese-rechtschreibschwach eingestuft. Damit einher geht die Gefahr, wichtige Bildungsziele nicht zu erreichen. Wenn auch die Notwendigkeit frühzeitiger Fördermaßnahmen für diese Risikokinder allgemein eingesehen wird, so fehlt es doch immer noch an geeigneten Konzeptionen und Materialien, die sich sowohl im täglichen Unterricht als auch im speziellen schulischen Förderunterricht wie auch in außerschulischen Therapiesitzungen verwenden lassen und die nachweislich im Sinne der Förderziele wirksam sind.

Mit dem PHONIT wird nun ein Trainingsprogramm vorgelegt, das flexibel handhabbar und so konzipiert ist, dass man es sowohl im Regelunterricht als auch in speziellen Trainingsprogrammen nutzen und direkt an den besonderen Schwachstellen der betroffenen Schülerinnen und Schüler ansetzen kann. Das Verfahren orientiert sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Schriftspracherwerb, seine Wirksamkeit wurde in einer Evaluationsstudie empirisch nachgewiesen. Es ist ihm zu wünschen, dass es sich in der pädagogisch-psychologischen Praxis bewähren wird. Wir sind zuversichtlich, dass mithilfe dieses Verfahrens vielen potentiell gefährdeten Schülerinnen und Schülern ein schulisches Versagen erspart bleiben kann.

Frankfurt, Würzburg und Tübingen, Januar 2011

Marcus Hasselhorn
Wolfgang Schneider
und Ulrich Trautwein

I THEORETISCHER HINTERGRUND

Kapitel 1: Stand der Forschung

Die Psychologie und angrenzende Wissenschaften beschäftigen sich seit über 100 Jahren mit dem Phänomen, dass manche Kinder trotz ausreichender intellektueller Voraussetzungen erhebliche Probleme beim Schriftspracherwerb aufweisen. Bei der damit einhergehenden Suche nach Ursachen dieser Störung einerseits und nach generellen Einflussgrößen für den Schriftspracherwerb andererseits konnten insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten große Fortschritte erzielt werden. Ein wesentliches Ergebnis dieser Forschungsarbeiten besteht darin, dass sich die phonologische Bewusstheit als wesentliche kognitiv-sprachliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb herausgestellt hat.

1.1 Phonologische Bewusstheit und allgemeiner Schriftspracherwerb

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man das „... Phänomen, dass Sprache aus distinkten lautlichen Einheiten bestehend wahrgenommen und mit diesen lautlichen Segmenten analytisch und/oder synthetisch umgegangen werden kann ...“ (Mannhaupt & Jansen, 1989). Allgemeiner formuliert geht es um die Fähigkeit von Kindern, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache analysieren und damit operieren zu können.

1.1.1 Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Einer gebräuchlichen wissenschaftlichen Unterscheidung zufolge differenziert man zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne (Skowronek & Marx, 1989). Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (i. w. S.) bezieht sich auf größere lautliche Einheiten wie Wörter, Silben und Reime. Sie bildet sich auch ohne Kenntnis des alphabetischen Prinzips heraus und wird bereits im Vorschulalter von den meisten Kindern beherrscht. In einer Vielzahl von Studien ließen sich zudem signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausprägungsgrad der phonologischen Bewusstheit i. w. S. und späteren schriftsprachlichen Leistungen zeigen (vgl. z. B. Bradley & Bryant, 1985; Bryant, Bradley, MacLean & Crossland, 1989 sowie Näslund, 1990).

1.1.2 Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Im Gegensatz zur phonologischen Bewusstheit i. w. S. wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (i. e. S.) meist erst nach dem Schuleintritt, also nach den ersten Erfahrungen mit dem orthografischen System (und damit dem Lese- und Schreiblehrgang) entwickelt (s. Schneider, 1997), denn sie bezieht sich auf die Phone als kleinste lautliche Einheiten, deren Differenzierung für den Lese- und Schreibprozess von Bedeutung ist. Während der Grundschulzeit und sogar bis ins Erwachsenenalter besteht eine enge Beziehung zwischen der phonologischen Bewusstheit und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben (Bruck, 1992; Pratt & Brady, 1988). Trotz der Unklarheit über die genauen Abhängigkeitsstrukturen zwischen der phonologischen Bewusstheit und den Schriftsprachfertigkeiten ist ein bedeutsamer Einfluss der phonologischen Bewusstheit sowohl auf das Lesen als auch auf das Rechtschreiben hinreichend belegt. In vielen Studien – auch aus dem deutschen Sprachraum – zeigten sich substantielle Korrelationen zwischen der Leistung in verschiedenen Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und der Lese- oder der Rechtschreibleistung sowohl für Kinder als auch für Erwachsene (z. B. Bradley & Bryant, 1983; Näslund & Schneider, 1993; Schneider & Näslund, 1999).

1.1.3 Zum Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit i. e. S. und dem Lese-Rechtschreibprozess

Verdeutlichen lässt sich die Relevanz der phonologischen Bewusstheit z. B. am „Modell der zweifachen Zugangswege“ von Coltheart (1978). In diesem Modell (siehe Abbildung 1) werden zwei Möglichkeiten der Worterkennung beim Lesen beschrieben, nämlich die phonologische Rekodierung („indirektes Lesen“ über das Lautieren der einzelnen Buchstaben) und der direkte Zugang (Abruf der Wörter ohne Übersetzung der einzelnen Buchstaben in Laute). Beide Möglichkeiten bestehen beim Lesen nebeneinander, wobei Leseanfänger zunächst auf die indirekte Route angewiesen sind und sich erst mit zunehmender Lesekompetenz die Möglichkeit eröffnet, den direkten Zugang zu wählen.

Die Entscheidung darüber, welcher Zugangsweg verwendet wird, hängt nicht nur vom Entwicklungsstand des Lesers, sondern auch vom zu lesenden Material ab.

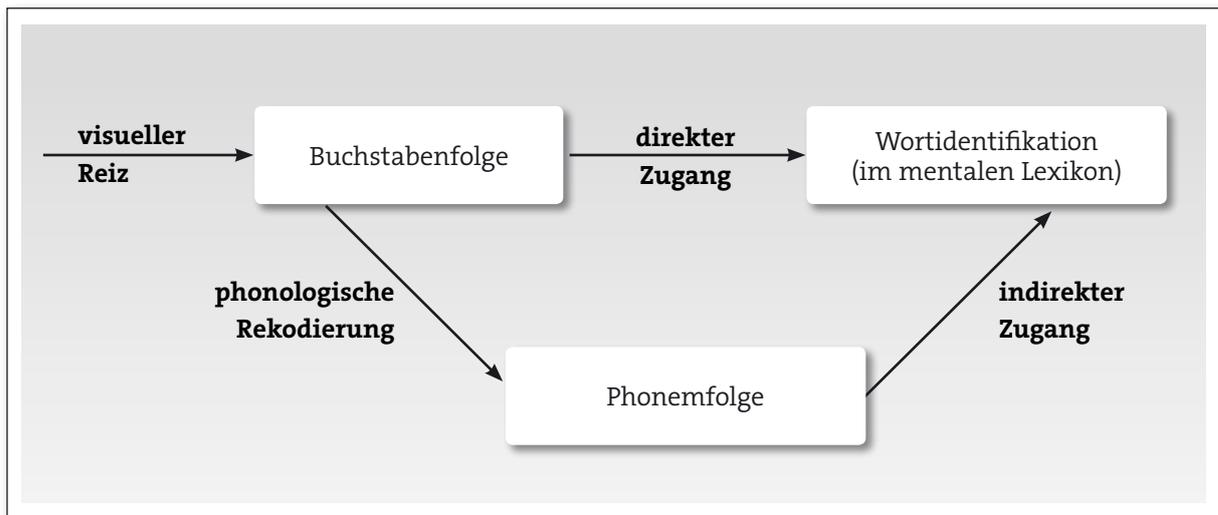


Abbildung 1: Modell der zweifachen Zugangswege beim Worterkennen von Coltheart (1978) – in Anlehnung an Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1998)

Bei unbekanntem Wörtern verwenden auch geübte, erwachsene Leser den indirekten Zugangsweg. Der direkte Abruf ist umso häufiger und leichter möglich, je mehr Wörter ein Leser in seinem mentalen Lexikon abgespeichert hat.

Dies bedeutet aber umgekehrt, dass ungeübte Leser – also auch Grundschul Kinder – überwiegend die phonologische Rekodierung zur Worterkennung benutzen, bis auch der direkte Zugang durch die Herausbildung des mentalen Lexikons zunehmend leichter möglich wird. Die phonologische Rekodierung, d.h. die Zerlegung der geschriebenen Wörter in Einzelbuchstaben, deren Verknüpfung mit den entsprechenden Einzellaute und schlussendlich deren korrekte Synthese ist umso besser und treffsicherer möglich, je ausgeprägter die Einsicht in die basalen Einheiten der Sprachwahrnehmung und -produktion ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998). Umgekehrt beinhaltet der Rechtschreibprozess die Analyse von Wörtern in ihren Einzellaute, die dann in Buchstaben übersetzt werden können.

1.2 Phonologische Bewusstheit und Lese-Rechtschreibschwäche

Wie die oben angeführten Studien zeigen, konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit i.w.S. und späteren Lese-Rechtschreibleistungen nachgewiesen werden. Mit anderen Worten: Vorschulkinder mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit i.w.S. sind gefährdeter als andere gleichaltrige Kinder, in der Grundschulzeit eine Lese-Rechtschreibschwäche auszubilden. In der Folge wurden wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrumente und Trainingsprogramme entwickelt, mit denen

bereits Vorschulkinder auf spielerische Art und Weise die phonologische Bewusstheit i.w.S. einüben können. Im deutschsprachigen Raum sind hier für die vorschulische Diagnostik besonders das Bielefelder Screening (BISC) von Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek (1998) sowie für den Schulbeginn der Gruppentest zur Frühdiagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (PB-LRS) von Barth und Gomm (2004) zu nennen. Im Hinblick auf die Frühförderung haben vor allem die beiden Programme „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert und Schneider (2008) und darauf aufbauend „Hören, lauschen, lernen 2“ von Plume und Schneider (2004) größere Verbreitung erfahren. Diese Verfahren fördern sowohl die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (i.w.S.) als auch einleitend diejenige im engeren Sinne (i.e.S.).

Die besondere Relevanz der phonologischen Bewusstheit i.e.S. für den Schriftspracherwerb konnte ebenfalls wissenschaftlich belegt werden. So haben individuelle Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit i.e.S., wie sie kurz vor oder nach Schulbeginn erfasst werden, einen bedeutsamen Vorhersagewert für die spätere Entwicklung der Lese-Rechtschreibkompetenz (s. etwa Schneider, 2008; Schneider & Näslund, 1999). Die Ergebnisse verschiedener nationaler und internationaler Studien sprechen weiterhin übereinstimmend dafür, dass bei einem großen Anteil der LRS-Kinder eine spezifische phonologische Schwäche i.e.S. vorliegt (vgl. z.B. Castles & Coltheart, 1993 sowie Stanovich, Siegel, Gottardo, Chiappe & Sidhu, 1997). Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein großer Prozentsatz lese-rechtschreibschwacher Grundschul Kinder ein gravierendes Defizit im phonologischen Bereich aufweist, das durch gezielte Förderung zu überwinden ist. Aus dieser Überlegung heraus wurde zunächst – mit freundlicher

Unterstützung des Hogrefe-Verlages – der BAKO 1-4 (Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen; Stock, Marx & Schneider, 2003) konzipiert. Der BAKO 1-4 ist ein Test zur multidimensionalen Erfassung der phonologischen Bewusstheit i. e. S. vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Mit diesem Diagnoseinstrument ist es im deutschsprachigen Raum erstmals möglich, den spezifischen Förderbedarf von Kindern über das gesamte Grundschulalter hinweg festzustellen.

Angesichts der besonderen Relevanz phonologischer Kompetenzen für den Schriftspracherwerb schien es notwendig, zusätzlich zu einem umfassenden Diagnoseinstrument auch ein darauf abgestimmtes Förderprogramm zu entwickeln, das im Grundschulbereich einsetzbar ist. Das im Folgenden näher beschriebene PHONIT-Programm soll diesen Zweck erfüllen.

Kapitel 2: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit i. e. S. (PHONIT)

2.1 Einleitende Überlegungen

Betrachtet man das derzeit verfügbare Angebot an wissenschaftlich fundierten Trainingsmaßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit i. e. S. im Grundschulalter, so findet man nur wenig oder kaum geeignetes Material. Für Schulanfänger stellt das von Forster und Martschinke (2001) entwickelte Förderprogramm eine rühmliche Ausnahme dar. Dennoch gilt, dass ein Trainingsprogramm, das hauptsächlich die phonologische Bewusstheit i. e. S. von Grundschulkindern *erfolgreich* fördert und auch für ältere Grundschüler anwendbar ist, im deutschsprachigen Raum bisher nicht entwickelt wurde. In Anbetracht der Relevanz der phonologischen Bewusstheit i. e. S. für den Schriftspracherwerb stellte das Fehlen eines evaluierten Trainingsprogramms für die Grundschule eine große Lücke auf dem Trainingsmarkt dar. Unsere Konzeption eines solchen Programms basierte auf folgenden Überlegungen:

1. Aus verschiedenen Studien zur LRS-Forschung (vgl. z. B. Näslund, 1990; Küspert, 1998) wird deutlich, dass möglichst frühzeitig, d. h. bereits im Vorschulalter oder spätestens mit dem Schuleintritt, präventiv eine Förderung der phonologischen Bewusstheit stattfinden sollte, damit sich Schwächen im Lesen und Schreiben erst gar nicht manifestieren. Allerdings ist zu bedenken, dass eine flächendeckende Schulung der phonologischen Bewusstheit i. w. S. im Kindergarten oder in der Vorschule bei weitem nicht stattfindet und es zudem noch immer eine große Anzahl von Kindern gibt, die diese Einrichtungen nicht besuchen. Aufgrund dessen scheint es wichtig, diese Förderung auch in der Grundschulzeit fortzusetzen, da mit dem Schuleintritt und selbst mit Beendigung des Erstlese- und -schreibunterrichts die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit keineswegs abgeschlossen ist. Sie entwickelt sich in den folgenden Jahren durch die Einsicht in das alphabetische System unserer Sprache und durch den fortschreitenden Rechtschreibunterricht weiter. Man kann von einem reziprok-kausalen Wirkungsmuster ausgehen (Schneider, 1997). Dies impliziert, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt die Förderung der phonologischen Bewusstheit i. e. S. sinnvoll ist und gerade für Kinder mit erkennbaren Defiziten im Lese-Rechtschreibbereich enormen Gewinn bringen sollte.
2. Befunde aus den Normierungsdaten zum BAKO 1-4 (Stock et al., 2003) weisen in die gleiche Richtung: Ein Teil der mit dem BAKO 1-4 getesteten Grundschulkindern hatte im Vorschulalter das Programm „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert & Schneider, 2008) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit durchlaufen. Von den Kindern dieser Kohorte wiesen wiederum ca. 10 % eine unterdurchschnittliche bis schwache phonologische Bewusstheit i. e. S. auf (gegenüber von bis zu 25 % bei den Kindern, die das Programm von Küspert und Schneider nicht durchlaufen hatten). Auch die Lese- und Rechtschreibleistungen dieser Kinder fielen nur unterdurchschnittlich bis schwach aus.
3. Bei der Gestaltung des Trainings sollten auch die neuesten Erkenntnisse der Legasthenieforschung, u. a. auch aus dem deutschsprachigen Raum (Wimmer & Mayringer, 2002; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000; Grube & Hasselhorn, 2006; Stock, 2009), berücksichtigt werden, wonach ein engerer Zusammenhang zwischen Rechtschreibleistung und phonologischer Bewusstheit vermutet wird als zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung. Diese Erkenntnisse gehen konform mit der Doppel-Defizit-Hypothese von Wolf und Bowers (1999), die besagt, dass bei Legasthenikern drei unterschiedliche Gruppierungen aufzufinden sind: Kinder mit reinem Benennungsgeschwindigkeitsdefizit vs. solchen mit phonologischen Schwächen und einer dritten Gruppierung, die beide Schwächen (Doppel-Defizit) aufweist. Je nach Defizitprägung weisen diese Kinder dann eine reine oder vordergründige Lese- bzw. Rechtschreibschwäche oder aber eine kombinierte Lese-Rechtschreibschwäche auf. Das PHONIT-Training legt seinen Fokus ganz deutlich auf die Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibleistung und richtet sich damit im Rahmen der therapeutischen Anwendung an Kinder mit einer reinen Rechtschreib- bzw. kombinierten Lese-Rechtschreibstörung.

4. Bei der Auswertung der Diktate, die im Rahmen der Normierung der „Deutschen Rechtschreibtests“ (DERET 1-2+ sowie DERET 3-4+ von Stock & Schneider, 2008a, 2008b) für die Klassenstufen 1 bis 4 von Grundschulkindern geschrieben wurden, fiel auf, dass nicht nur als lese-rechtschreibschwach eingestufte Kinder, sondern auch ein erheblicher Teil der übrigen Schüler Fehler begeht, die durch eine unzureichende Aufmerksamkeit auf bzw. Einsicht in die Lautstruktur des zu schreibenden Wortes entstanden sind (z. B. wenn das Verb „schwimmen“ ohne den Buchstaben „w“ geschrieben wird). Das heißt, auch für nicht lese-rechtschreibschwache Kinder ist ein Training der phonologischen Bewusstheit i. e. S. zur Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten durchaus von Relevanz.
5. Vergleicht man Diktate von Kindern mit Deutsch als Muttersprache mit den Diktaten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kinder), so fällt der letztgenannte Punkt noch weitaus stärker ins Gewicht. Die Rechtschreibfehler der DaZ-Kinder weisen deutliche Verbindungen zur Lautstruktur ihrer Muttersprache auf. In Anbetracht der großen Anzahl an Kindern in unseren Schulen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, scheint zur Verminderung der Benachteiligung dieser Kinder ein Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (bezogen auf die deutsche Sprache) dringend notwendig.
6. Während der Normierungsphase des BAKO 1-4 wurde auch von Lehrerseite wiederholt der Wunsch bzgl. eines Trainingsprogramms geäußert, das in den Unterricht integrierbar und nicht nur für den Erstlese- und -schreibunterricht ausgelegt ist. Hinzu kommen zahlreiche Anfragen von pädagogisch-therapeutisch tätigen Kollegen, die sich professionell mit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder befassen.

Schlussfolgernd bestand somit sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ein großer Bedarf an einem Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit i. e. S., das sich in Anlehnung an den BAKO 1-4 einerseits auf verschiedene Aspekte der phonologischen Bewusstheit i. e. S. bezieht und andererseits eine Verbindung zum Lese- und Rechtschreibunterricht herstellt, damit die trainierten Inhalte möglichst adäquat auf die Anwendung der Schriftsprache übertragen werden können. In Kombination mit dem diagnostischen Instrument BAKO 1-4 liegt nunmehr ein Gesamtpaket vor, welches insbesondere die Situation von lese-rechtschreibschwachen und nicht muttersprachlich deutschen Kindern nachhaltig verbessern sollte.

2.2 Aufbau des Trainingsprogramms PHONIT

Das Trainingsprogramm der phonologischen Bewusstheit i. e. S. lässt sich durch folgende Punkte charakterisieren:

- *Training der phonologischen Bewusstheit auf verschiedenen Schwierigkeitsebenen:* Bei der Reihenfolge der Trainingsaufgaben fand eine Orientierung an den Schwierigkeitsgraden der Untertests des BAKO 1-4 statt. Zu Beginn des Trainings sollten mit eher einfacheren Aufgaben zur (Pseudo-)Wortsegmentierung wie Phonemsynthese und -analyse Basisfertigkeiten der phonologischen Bewusstheit trainiert und später Aufgaben zur Vokallängenbestimmung sowie Lautkategorisierung einbezogen werden. Am Ende des Trainings können dann Übungen zur Vokalersetzung, Phonemvertauschung und Wortumkehr Eingang finden.
- *Anpassung des Trainings an die verschiedenen Altersstufen:* Das Trainingsprogramm wurde für den gesamten Grundschulbereich erstellt. Aufgrund dieses relativ breiten Alters- und Leistungsbereiches wurde eine Ausrichtung der Trainingsinhalte an den bereits vorhandenen, unterschiedlich ausgeprägten phonologisch-orthografischen Kenntnissen (wie z. B. Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) vorgenommen und der Schwierigkeitsgrad bzw. das Anforderungsniveau der Trainingsaufgaben an das Alter der Kinder angepasst. Für die Phase des Erstlese- und -schreibunterrichts sind zudem Übungen auf Reim- und Silbenebene vorgesehen, die vor Beginn des unter dem ersten Punkt skizzierten Trainingsaufbaus durchgeführt werden sollten.
- *Verbindung der Trainingsinhalte zu Inhalten des Rechtschreibunterrichts:* Hauptsächliches Ziel des Trainings ist es, über die Förderung der phonologischen Bewusstheit i. e. S. die Rechtschreibkompetenzen zu stärken. Es müssen also in regelmäßigen Abständen Aufgaben eingebaut werden, in denen die geübten phonologischen Kompetenzen auf Schreibaufgaben übertragen werden können.
- *Möglichkeit der Einpassung des Trainings in den Unterrichtsablauf:* Um den Einsatz des Trainings auch im regulären Grundschulunterricht zu ermöglichen, wurde darauf geachtet, dass die verwendeten Aufgaben Bezüge zu Lehrplaninhalten aufweisen. Darüber hinaus sind die Übungseinheiten in Form eines Baukastensystems strukturiert, sodass es möglich ist, gezielt einzelne Übungen herauszugreifen, wenn sich spezielle Schwachstellen in den Rechtschreibfähigkeiten einer Schulklasse herausgestellt haben sollten. Um die Anwendung zu er-

leichtern, wurden am Ende des Trainingsteils Leitfäden zur Lektionengestaltung angehängt, die als Anregung dienen sollen. Natürlich kann jederzeit – entsprechend dem Anforderungsprofil der Klasse oder des einzelnen Kindes – von diesen Leitfäden abgewichen werden.

Um diese vier genannten Punkte zu erreichen, wurde das Trainingsprogramm aus unterschiedlichen Aufgabenarten zusammengestellt¹. Die genaue Durchführungsanleitung der einzelnen Trainingsaufgaben findet sich in Teil 2 dieses Buches (Das Trainingsprogramm). An dieser Stelle soll eine kurze Übersicht über die einzelnen Aufgabenarten (im Folgenden fett gedruckt) gegeben werden:

1. *Einüben der grundlegenden Graphem-Phonem-Verbindungen (siehe Kapitel 4)*: Am Anfang des Trainings – vor allem für sehr schwache Rechtschreiber oder Kinder der ersten Klassenstufe – stehen Aufgaben, in denen die Verbindung von Buchstaben und Lauten eingeübt wird. Dabei werden zu Beginn die Buchstaben gezeigt und gleichzeitig das Augenmerk auf die Mundstellung bei der Aussprache der dazugehörigen Laute gelegt (**Laute lernen**). In einem weiteren Schritt werden Wörter mit den eingeübten Lauten gesucht. Damit die Kinder lernen, die besprochenen Laute auch mit dem Schriftbild zu verbinden, wurde die Übung **Laute und lautgetreue Wörter aufschreiben** in das Trainingsprogramm aufgenommen. Vor allem für die Kinder zu Beginn der ersten Klassenstufe wurde ein simples, aber motivierendes Spiel eingefügt, das darin besteht, dem Banknachbarn vorgegebene **Buchstaben** oder **Wörter** auf den Rücken zu **malen**, die dieser dann erraten muss. Auch hierdurch wird die Verbindung von gehörtem Laut und Buchstabenbild gefördert.
2. *Phonologische Übungen (siehe Kapitel 5)*: Die Eingangsaufgabe besteht darin, **Laute** zu **erkennen (Anfangslaut, Endlaut und Mittelaut)** (siehe Kapitel 5.1). Den Kindern werden bei dieser Aufgabenstellung anfangs Wörter vorgesprochen und sie sollen erkennen (bzw. wiedererkennen), mit welchen Lauten diese beginnen, enden oder ob dieser Laut im Mittelteil des Wortes vorkommt. In einer schwierigeren Stufe werden die Kinder aufgefordert, aus einer Dreiergruppe von Wörtern dasjenige herauszuhören, das in seinem Anfangs-, End- oder Mittelaut von den anderen beiden abweicht. Mit diesem

Aufgabentyp werden zudem gezielt **ähnlich klingende Phoneme** (/m/ und /n/, /d/ und /t/ etc.), die beim Schreiben oft verwechselt werden, eingeübt. Dabei wird die Konzentration darauf gerichtet, anhand der Mundstellung oder der Bewegungen im Rachenraum zu erkennen, worin sich die ähnlich klingenden Phoneme unterscheiden.

Um die Kinder beim Training der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibung zu motivieren, wurden zudem verschiedene Spiele in das Training aufgenommen. Diese stellen immer eine Vertiefung der gelernten Buchstaben-Lautverbindungen dar und lassen sich flexibel in jeder Lektion einsetzen. Beim **Inselspiel** (siehe Kapitel 5.3) müssen die Kinder so schnell wie möglich Wörter mit einem bestimmten Anfangs-, Mittel- oder Endlaut finden, um mit auf eine Insel reisen zu dürfen. Das Inselspiel lässt sich sehr gut mit Bewegungselementen verbinden, indem z.B. die Kinder bei richtiger Antwort ganz schnell in einen bestimmten (Insel-)Bereich des Raumes laufen dürfen.

Einen weiteren Punkt bilden Aufgaben zur Phonemsynthese und Phonemanalyse (siehe Kapitel 5.4). Zur **Phonemsynthese** werden den Kindern einzelne Phoneme vorgesprochen und sie sollen diese zu einem sinnvollen Wort zusammenziehen. Umgekehrt wird bei der **Phonemanalyse** ein Wort vorgesprochen, das in seine einzelnen Phoneme zerlegt werden soll, wobei die Phoneme in der richtigen Reihenfolge wiedergegeben werden sollen. Bei diesen beiden Spielen kann man die Lektion dadurch auflockern, dass man einen Ball dergestalt in die Durchführung einbaut, dass immer das Kind antworten muss, welches den Ball zugeworfen bekommt.

Die Aufgaben zur **Phonem- und Wortumkehr** (siehe Kapitel 5.5) haben einen höheren Schwierigkeitsgrad – hier sollen die ersten beiden Laute oder ganze Wörter in genau umgekehrter Reihenfolge, also rückwärts, gesprochen werden. Aus „Mars“ wird also „sram“. Hierbei müssen sich zwar viele Kinder sehr stark konzentrieren, das Spiel macht ihnen aber dennoch erfahrungsgemäß viel Spaß. Sehr hilfreich – v.a. zu Beginn des Schriftspracherwerbs – ist das **Silbenschwingen** (siehe Kapitel 5.6). Hier werden Wörter vorgesprochen und für jede Silbe mit den Armen vor oder zurück geschwungen. So erhält man ein Gefühl für die Wortlänge und Untergliederung.

Und schließlich stellen für Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe **Aufgaben zum Erkennen der Vokallänge** (siehe Kapitel 5.7) eine sehr wichtige Übungseinheit dar, denn für einige bedeutende Rechtschreibregeln ist es wichtig, zwischen langen und kurzen Vokalen differenzieren zu können. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel dann eine Rolle,

¹ Die Gestaltung der einzelnen Trainingsaufgaben geschah zum Teil unter Berücksichtigung der Fehlerschwerpunkte, die sich im BAKO 1-4 (Stock et al., 2003) herausgestellt hatten. Bei der Fokussierung auf die Mundstellungen bei vielen Aufgaben (siehe Kapitel 4) erfolgte eine teilweise Anlehnung an das Trainingsprogramm von Kossow (1972, 1991a, 1991b), der ein erfolgreiches Übungsprogramm für die Arbeit mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen entwickelt hatte.

wenn abgeleitet werden soll, ob ein Dehnungs-h, ein -ie- oder eine Konsonantendopplung geschrieben werden muss. Viele Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche haben jedoch beim Erkennen der Vokallänge deutliche Probleme, wie aus den Daten des BAKO 1-4 (Stock et al., 2003; Stock, 2005) ersichtlich wurde. In den Aufgaben zur Vokallänge wird das Heraushören der Länge von Selbstlauten gezielt trainiert (und in einem späteren Schritt mit den dazugehörigen Rechtschreibregeln verknüpft, siehe Punkt 4).

3. *Phonologische Schreibspiele (siehe Kapitel 6)*: Neben rein phonologischen Spielen können zur motivierenden Vermittlung der Buchstaben-Laut-Verbindungen einerseits sowie von Rechtschreibregeln andererseits auch phonologische Schreibspiele eingesetzt werden. Hierfür wurden das Schlangenspiel (siehe Kapitel 6.1) und das Hamsterspiel (siehe Kapitel 6.2) in das Training aufgenommen.

Das **Schlängenspiel**, bei dem durch das Austauschen eines bestimmten Lautes immer wieder ein neues Wort entsteht und man so eine Wörterschlange erhält, kann sowohl rein phonologisch als auch in Kombination mit einer Schreibübung angewandt werden.

Im Rahmen des **Hamsterspiels** werden den Kindern Lückenwörter vorgegeben. Die Lücken müssen mit verschiedenen Buchstaben (diese wurden nach Fehlerschwerpunkten ausgewählt) aufgefüllt werden. So kann man bspw. die Unterscheidung der Plosivlaute, die Konsonantendopplung und anderes einüben. Bei jeder Antwort wird ein Stück eines Hamsters gemalt. Wenn 15 richtige Antworten gegeben wurden, ist der Hamster vollständig. Dies erwies sich in der Evaluationsstudie als sehr motivierend. Als besonders motivierend stellte sich sowohl beim Schlangen- als auch beim Hamsterspiel heraus, wenn die antwortenden Kinder ihre Wörter an die Tafel schreiben durften.

4. *Schreibübungen zu Rechtschreibregeln (siehe Kapitel 7)*: Natürlich gibt es im Trainingsprogramm auch gezielte Schreibübungen zu verschiedenen Rechtschreibregeln.

Wie bereits erwähnt, ist es für einige bedeutende Rechtschreibregeln wichtig, zwischen langen und kurzen Vokalen differenzieren zu können. Dies wurde in der Aufgabe zur **Vokallängenerkennung** (Kapitel 5.7) trainiert. In den Aufgaben **Konsonantendopplung** (Kapitel 7.1), **Dehnungs-h** (Kapitel 7.2) und **ie-Schreibung** (Kapitel 7.3) wird die herausgehörte Vokallänge mit den Rechtschreibregeln verknüpft. Zur Vertiefung können zudem das **Hamsterspiel** und das **Schlängenspiel** herangezogen werden.

Wenn ein Kind das Wort „Zug“ mit „k“ am Ende schreibt, dann ist das zwar orthografisch falsch, aber phonologisch richtig. Eine Möglichkeit, eine solche Auslautverhärtung zu erkennen, ist die Verlängerung des Wortes. In den Aufgaben zur **Auslautverhärtung** (Kapitel 7.4) wird versucht, die Kinder für diese Fälle zu sensibilisieren. Ergänzend können wieder das Hamster- und das Schlangenspiel herangezogen werden.

Kommt nach einem /sch/-Laut ein /t/ oder /p/, dann schreibt man nicht <scht> oder <schp>, sondern <st> und <sp>. Das lernen viele Kinder recht schnell. Aber Schüler/innen mit Problemen beim Schriftspracherwerb tun sich auch hier schwer. In den Aufgaben zum **<sp> und <st>** (Kapitel 7.5) **in der Wortmitte und am Wortanfang** wird den Kindern beigebracht, wie sie sich diese Rechtschreibregel besser merken können. Zur Vertiefung dienen wiederum das Hamster-, das Insel- und das Schlangenspiel.

Die Groß-Kleinschreibung stellt für viele Kinder ein Problem dar, nicht nur für diejenigen mit Lese-Rechtschreibschwäche. Besonders auffällig ist es bei Wörtern, an deren Endungen man ableiten kann, dass sie Substantive sind und somit groß geschrieben werden müssen. In den Aufgaben zur **Substantivendung** (Kapitel 7.7) wird das Augenmerk auf die sechs Endungen -ung, -heit, -keit, -schaft, -chen und -lein gelegt und versucht, die Kinder durch verschiedene Übungen bzgl. dieser Endungen zu sensibilisieren.

Themenübergreifend beinhaltet das PHONIT überdies Schreibübungen zum Wortstamm, Silbendiktate und kurze Diktattexte. Im Rahmen der **Wortstammübungen** (Kapitel 7.8) sollen die Kinder lernen, Gemeinsamkeiten bei Wörtern mit dem gleichen Wortstamm zu erkennen. Die **Silbendiktate** (Kapitel 7.9) beginnen immer mit ganz kurzen Wörtern mit zwei oder drei Buchstaben und steigern sich dann auf Wörter mit zehn und mehr Buchstaben. Hierbei sollen die Kinder lernen, bei Problemen die am Anfang des Trainings eingeübten Buchstaben-Laut-Verbindungen sowie auch die Mundstellungen als Hilfe heranzuziehen. Schließlich soll in den kurzen **Diktattexten** (Kapitel 7.10) geübt werden, ganze Sätze richtig zu schreiben.

5. *Leseübungen (siehe Kapitel 8)*: Im PHONIT gibt es auch ein paar wenige Leseübungen. Ziel ist es, das Wortbild und die Lautverbindungen besser im Gedächtnis zu verankern. Aufgrund der oben geschilderten neueren Erkenntnisse der Legasthenieforschung und in Anlehnung an die Doppel-Defizit-Hypothese (Wolf & Bowers, 1999) liegt der primäre Fokus des Trainings jedoch auf der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibleistung.

Mit all diesen verschiedenen Übungen und Spielen steht ein umfangreiches Paket zur Verfügung, mit dem sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Rechtschreibleistung deutlich verbessert werden kann. Dies haben auch die Evaluierungsdaten bestätigt.

2.3 Evaluierung des Trainingsprogramms

2.3.1 Ablauf der zentralen Evaluierungsstudie

Nach der Konzeption der Trainingsaufgaben begann im Mai 2004 die Rekrutierung der Trainings- und Vergleichsschulen und im September 2004 Vortestungen für die Evaluierung. Im Rahmen der Vortestung wurden in den Klassenstufen 2 und 3 die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder im Rahmen von Gruppentestungen im Klassenverband erhoben. Zu Beginn der 1. Klasse war die Durchführung von Lese- und Rechtschreibtests noch nicht möglich. Hier wurde mit einem Testverfahren im Klassenverband erfasst, welche Buchstaben- und Lautkenntnisse bei den Kindern bereits vorliegen. Von den Kindern mit schwachen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen (bzw. mit geringen Buchstaben- und Lautkenntnissen am Anfang der 1. Klasse) und von einigen zufällig ausgewählten Kindern mit durchschnittlichen bis guten Leistungen auf diesen Gebieten wurde außerdem die phonologische Bewusstheit erfasst. Im November 2004 begann

die Durchführung der Trainings in den ausgewählten Testschulen. Abschließend wurden von Mai bis Juli 2005 zur Evaluierung des Trainingsprogramms Nachtestungen durchgeführt, indem nochmals – wie bereits im Rahmen der Vortestung – die Lese- und Rechtschreibleistung sowie die phonologische Bewusstheit der Testkinder erfasst wurde. Auch in Klassenstufe 1 wurde nun die Lese-Rechtschreibleistung erhoben.

Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen im Lese- und Rechtschreibunterricht in den verschiedenen deutschen Bundesländern wurde die Evaluierung nicht nur im Großraum Würzburg bzw. Bayern durchgeführt, sondern Schulen in zwei weiteren Bundesländern (Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern) einbezogen. Insgesamt wurden 740 Kinder getestet und 157 von ihnen trainiert. Als statistische Vergleichsgruppe wurden insgesamt 240 Kinder aus dem restlichen Pool von Untersuchungsteilnehmern zufällig ausgewählt. Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, wie viele Kinder in den einzelnen Bundesländern an der Studie teilgenommen haben.

Die Durchführung der Vor- und Nachtests wie auch der Trainingseinheiten erfolgte durch externe Test- und Trainingsleiter, d.h. die Lehrerinnen der teilnehmenden Klassen haben ihre Schüler/innen nicht selbst getestet bzw. trainiert.

Tabelle 1: Evaluationsstichprobe

Klassenstufe	Bundesland	Vortest			
		Klassen	Schüler	davon Training	davon Kontrollgruppe
1. Klasse	Baden-Württemberg	5	92	33	18
	Bayern	4	82	18	30
	Mecklenburg-Vorpommern	3	58	5	32
	insgesamt	12	232	56	80
2. Klasse	Baden-Württemberg	5	96	27	18
	Bayern	4	88	15	26
	Mecklenburg-Vorpommern	3	62	9	28
	insgesamt	12	246	51	72
3. Klasse	Baden-Württemberg	5	123	22	24
	Bayern	4	77	19	28
	Mecklenburg-Vorpommern	3	62	9	36
	insgesamt	12	262	50	88

2.3.2 Ergebnisse der zentralen Evaluierungsstudie

Auf den nächsten Seiten sollen die Ergebnisse der Evaluierungsstudie dargestellt werden. Die Kinder der **Klassenstufen 2 und 3** wurden zu Beginn des Schuljahres im Klassenverband mit dem DERET 1-2+ (von Stock & Schneider, 2008b) zur Erfassung der Rechtschreibleistung getestet. Da die Kinder gerade erst in die neue Klassenstufe gewechselt waren und der Schulstoff für Klassenstufe 2 bzw. 3 somit noch nicht vermittelt werden konnte, wurden die Kinder der 2. Klasse mit dem Test für Klassenstufe 1 und diejenigen der 3. Klasse mit dem Test für Klassenstufe 2 getestet. Zusätzlich wurde den Kindern beider Altersgruppen die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP; Küspert & Schneider, 1998) vorgegeben, um ihre Leseleistung zu messen. Die Kinder mit geringer Rechtschreib- und/oder Leseleistung aus den für das Training ausgewählten Klassen sollten in die spätere Trainingsgruppe aufgenommen werden.

Da das Training auf die Verbesserung der Rechtschreibleistung auf der Grundlage einer verbesserten phonologischen Bewusstheit i. e. S. abzielt, wurde letztere bei diesen Kindern zusätzlich mit dem BAKO 1-4 (Stock et al., 2003) in Einzeltestungen erhoben. Um später Vergleiche zu ermöglichen, wurden außerdem Mitschüler dieser Kinder sowie schwache Rechtschreiber und Leser aus Klassen, deren Schüler/innen nicht am Training teilnehmen sollten, mit dem BAKO 1-4 getestet.

Die Kinder, die gerade in die **erste Klasse** eingeschult worden waren, konnten nicht mit Lese- und Rechtschreibtests getestet werden. Stattdessen wurden verschiedene Aufgaben zum Screening der phonologischen Bewusstheit i. e. S. und der Buchstabenkenntnis herangezogen, die zum einen aus den Subtests Anlautanalyse und Endlautanalyse des PB-LRS von Barth und Gomm (2004) entstammten, zum anderen am Lehrstuhl für Psychologie IV der Universität Würzburg für eigene Studien entwickelt wurden, und die Phonemsynthese und Buchstabenkenntnis abprüften (vgl. Marx, Weber & Schneider, 2005). In Anlehnung an das Vorgehen in Klassenstufe 2 und 3 wurden Kinder mit schwachen Leistungen im Screening-Test und darüber hinaus wiederum Vergleichsschüler mit besseren Leistungen zusätzlich mit dem BAKO 1-4 getestet.

Die schwachen Leser und/oder Rechtschreiber der Klassenstufen 2 und 3 aus den Trainingsschulen, die zusätzlich auch geringe Werte im BAKO 1-4 aufwiesen, wurden nun in die Trainingsgruppen aufgenommen; analog wurde in Klassenstufe 1 verfahren. Leider stellte sich heraus, dass nicht alle Eltern ihren Kindern die Teilnahme am Training erlaubten. Andererseits baten andere Eltern darum, dass ihre nicht ausgewählten Kinder zusätzlich am Training teilnehmen dürften – aus ethischen Gründen wurde dieser Bitte in allen Fällen stattgegeben. Alle Kinder, die nicht am Training teilnahmen, werden im Folgenden als Kontrollgruppe

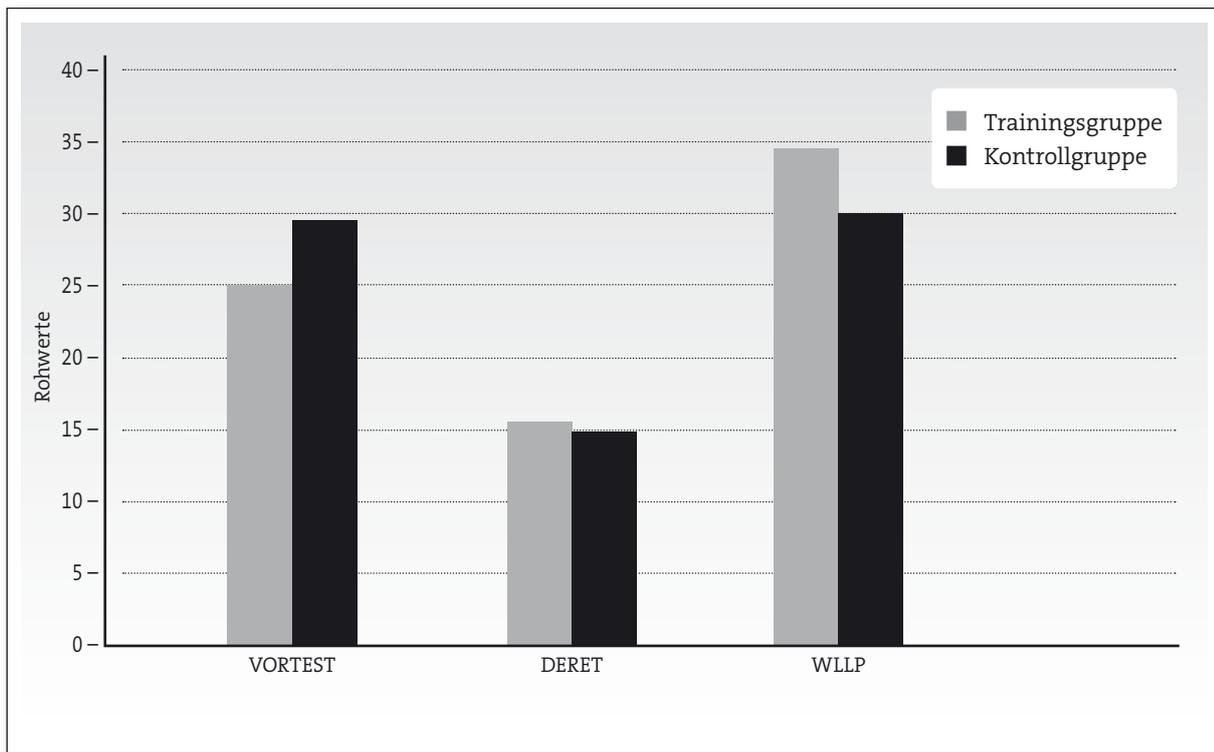


Abbildung 2: Ergebnisse der Klassenstufe 1 vor dem Training (phonologischer Screeningtest) und nach dem Training (Rechtschreibtest DERET 1 und Lesetest WLLP)

penkinder (KG) bezeichnet, die anderen als Trainingskinder oder -gruppe (TG).

Auch wenn somit die Aufteilung nicht ganz stringent nach dem Leistungsstand erfolgte, zeigen die Ergebnisse der Vortests, dass sich in allen Klassenstufen und bei allen verwendeten Tests die Kinder der Experimental- und der Kontrollgruppe vor dem Training unterscheiden, wobei die späteren Trainingskinder schwächere Leistungen erbrachten.

Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass die Kontrollgruppenkinder der **Klassenstufe 1** im Screening-Test (vor Trainingsbeginn), in dem man maximal 50 Punkte erzielen konnte, ca. 5 richtige Antworten mehr gaben als die Trainingskinder. Dieser Unterschied wird statistisch signifikant ($F(1,122)=10.65$; $p \leq .001$). Nach dem Training, also am Ende der ersten Klassenstufe, unterscheiden sich die beiden Gruppen weder in der Rechtschreibleistung ($F(1,122)=1.21$; $p=.27$) noch in der Leseleistung ($F(1,93)=1.61$; $p=.21$).

In der **zweiten** und **dritten Klassenstufe** schrieben die Kinder der späteren Trainingsgruppe deutlich mehr Rechtschreibfehler als die Kontrollgruppenkinder (siehe hierzu die auf die Gesamtzahl der geschriebenen Wörter bezogenen prozentualen Fehlerwerte in den Abbildungen 3 und 4). Betrachtet man jeweils die linke Seite der beiden Abbildungen, so ist zu erkennen, dass sich sowohl die Trainingsgruppe als auch die Kontrollgruppe

über den Trainingszeitraum hinweg in ihren Rechtschreibleistungen signifikant verbesserte. (Klasse 2: $F(1,110)=258.29$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=158.37$; $p \leq .001$). Die Ergebnisse einer Messwiederholungsanalyse ergeben zudem, dass auch die Wechselwirkungen aus Gruppenzugehörigkeit und Testzeitpunkt (Vortest versus Nachtest) hinsichtlich der Rechtschreibleistung statistisch signifikant werden (Klasse 2: $F(1,110)=13.67$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=12.45$; $p \leq .001$), was wiederum so zu interpretieren ist, dass sich die Kinder der Trainingsgruppen im gleichen Zeitraum deutlicher in ihren Rechtschreibleistungen verbessert haben als die Kinder der Kontrollgruppen.

Die Abbildungen 3 und 4 zeigen jedoch auch, dass der Test für Klassenstufe 1 am Ende der zweiten Klasse und der Test für Klassenstufe 2 am Ende der 3. Klasse für die Kinder generell recht einfach zu bewältigen war, denn die durchschnittliche Fehlerquote lag unter 15 %. Deshalb wurden zusätzlich altersadäquate Rechtschreibtests durchgeführt, die anspruchsvoller waren, da sie länger sind und schwierigere Wörter beinhalten. Hier zeigen sich wiederum Verbesserungen der Rechtschreibleistungen jeweils für beide Trainingsgruppen (Klasse 2: $F(1,110)=19.184$; $df=1$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=207.188$; $df=1$; $p \leq .001$) sowie für die dritte Klasse eine signifikante Wechselwirkung aus Gruppenzugehörigkeit und Testzeitpunkt (Vortest versus Nachtest) hinsichtlich der Rechtschreibleistung (Klasse

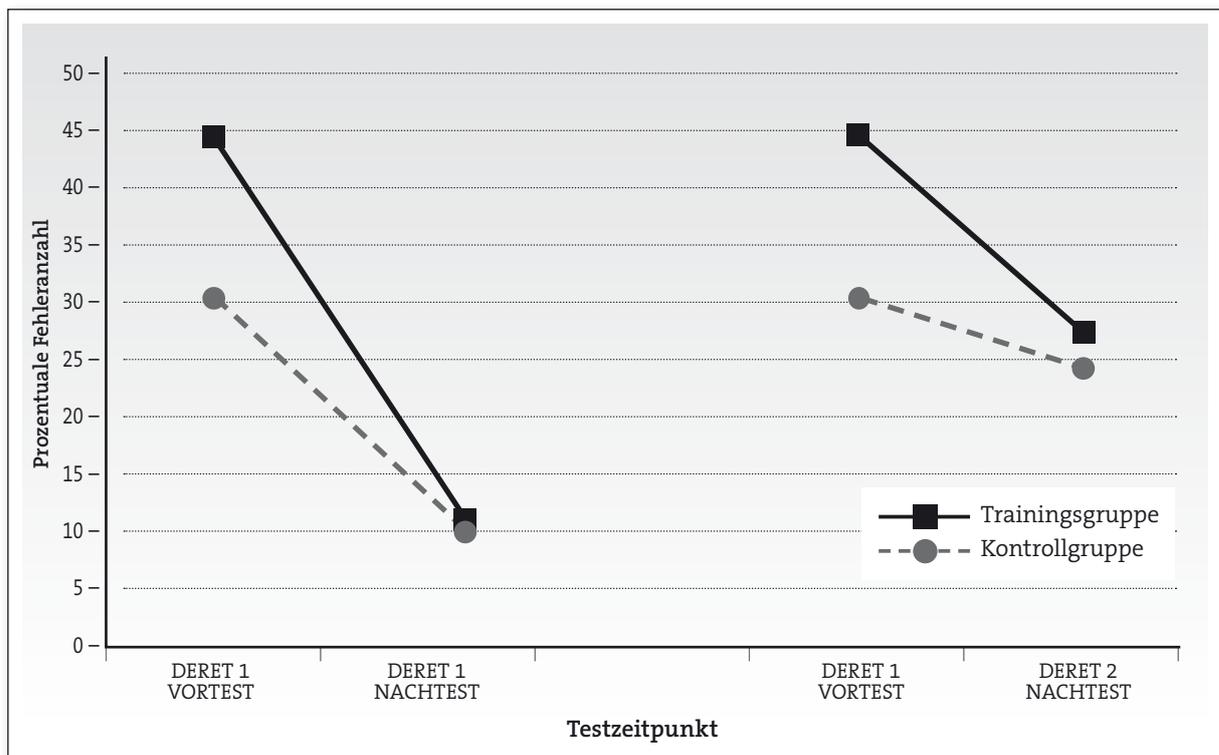


Abbildung 3: Messwiederholungsanalyse zur Rechtschreibleistung für die Klassenstufe 2

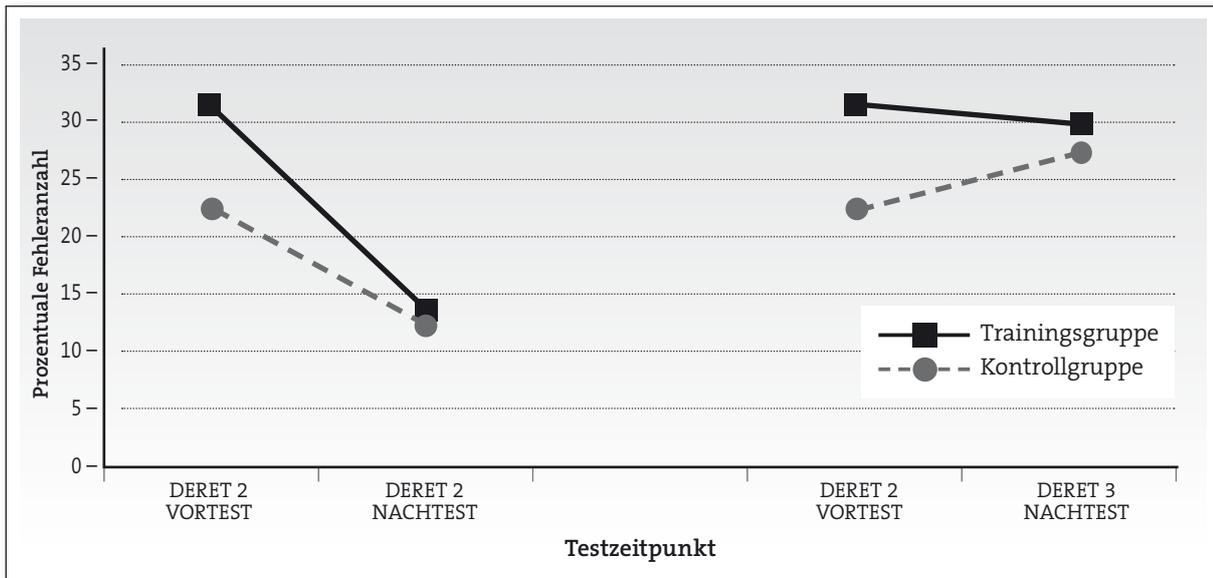


Abbildung 4: Messwiederholungsanalyse zur Rechtschreibleistung für die Klassenstufe 3

3: $F(1,134)=4.615$; $df=1$; $p \leq .05$). Die scheinbare Verschlechterung der Kontrollgruppe in der dritten Klassenstufe ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder im Test der zweiten Klasse zu Beginn der Evaluierung einen sehr guten Ausgangswert erzielt hatten, den sie mit dem schwierigeren Test für die dritten Klassen nicht mehr ganz erreichten. Für die Kinder der zweiten Klassenstufe verfehlte die entsprechende Wechselwirkung nur sehr knapp das erforderliche Signifikanzkriterium (Klasse 2: $F(1,110)=3.637$; $df=1$; $p \leq .059$), sodass auch hier bei beiden Altersgruppen von einem Effekt des Trainings auf die Rechtschreibleistung gesprochen werden kann.

Beim Lesen (siehe Abbildung 5) zeigten sich ebenfalls deutliche Leistungsunterschiede zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe. Die späteren Trainingskinder lasen vor und nach dem Training weniger Wörter richtig als die Kontrollgruppenkinder. Auch für das Lesen sind zudem für beide Klassenstufen sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe signifikante Verbesserungen feststellbar (Klasse 2: $F(1,110)=188.557$; $df=1$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=193.715$; $df=1$; $p \leq .001$). Die Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Testzeitpunkt (Vortest versus Nachtest) hinsichtlich der Leseleistung verfehlen in beiden Fällen jedoch das Signifikanzkriterium.

Abschließend soll die phonologische Bewusstheit (siehe Abbildung 6) in den Klassenstufen 1 bis 3 betrachtet werden. Wieder ist deutlich zu erkennen, dass sich in allen drei Klassenstufen sowohl die Trainingsgruppen als auch die Kontrollgruppen über den Trainingszeitraum hinweg in ihren Leistungen auf diesem Gebiet signifikant verbesserten (Klasse 1: $F(1,122)=218.221$;

$df=1$; $p \leq .001$; Klasse 2: $F(1,110)=144.579$; $df=1$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=183.026$; $df=1$; $p \leq .001$). Die Ergebnisse der durchgeführten Messwiederholungsanalyse ergeben analog zu den zuvor beschriebenen Rechtschreibtestverfahren, dass die Wechselwirkungen aus Gruppenzugehörigkeit und Testzeitpunkt (Vortest versus Nachtest) hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit statistisch signifikant werden (Klasse 1: $F(1,122)=18.661$; $df=1$; $p \leq .001$; Klasse 2: $F(1,110)=26.837$; $df=1$; $p \leq .001$; Klasse 3: $F(1,134)=10.803$; $df=1$; $p \leq .01$), was wiederum so zu interpretieren ist, dass sich die Kinder der Trainingsgruppen im gleichen Zeitraum deutlicher in ihren Rechtschreibleistungen verbessert haben als die Kinder der Kontrollgruppen.

Wenn man die Ergebnisse insgesamt betrachtet, so lässt sich feststellen, dass sich die Trainingsgruppen in ihren Leistungen an die der Kontrollgruppen angeglichen haben. Vor allem in der phonologischen Bewusstheit und in den Rechtschreibleistungen zeigten sich diese Verbesserungen sehr deutlich. Auf dem Gebiet des Lesens lassen sich keine ähnlichen Leistungszuwächse verzeichnen. Dies ist wohl damit erklärbar, dass das Training auch nicht primär darauf ausgerichtet ist, die Leseleistung zu verbessern, sondern gerade die phonologische Bewusstheit und die Rechtschreibung fördern soll. Zudem gehen diese Ergebnisse mit neueren Erkenntnissen der Legasthenieforschung konform, wonach entsprechend der oben beschriebenen Doppel-Defizit-Hypothese (Wolf & Bowers, 1999) ein stärkerer Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Rechtschreibleistung als zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung besteht (vgl. auch Grube & Hasselhorn, 2006; Stock, 2009).

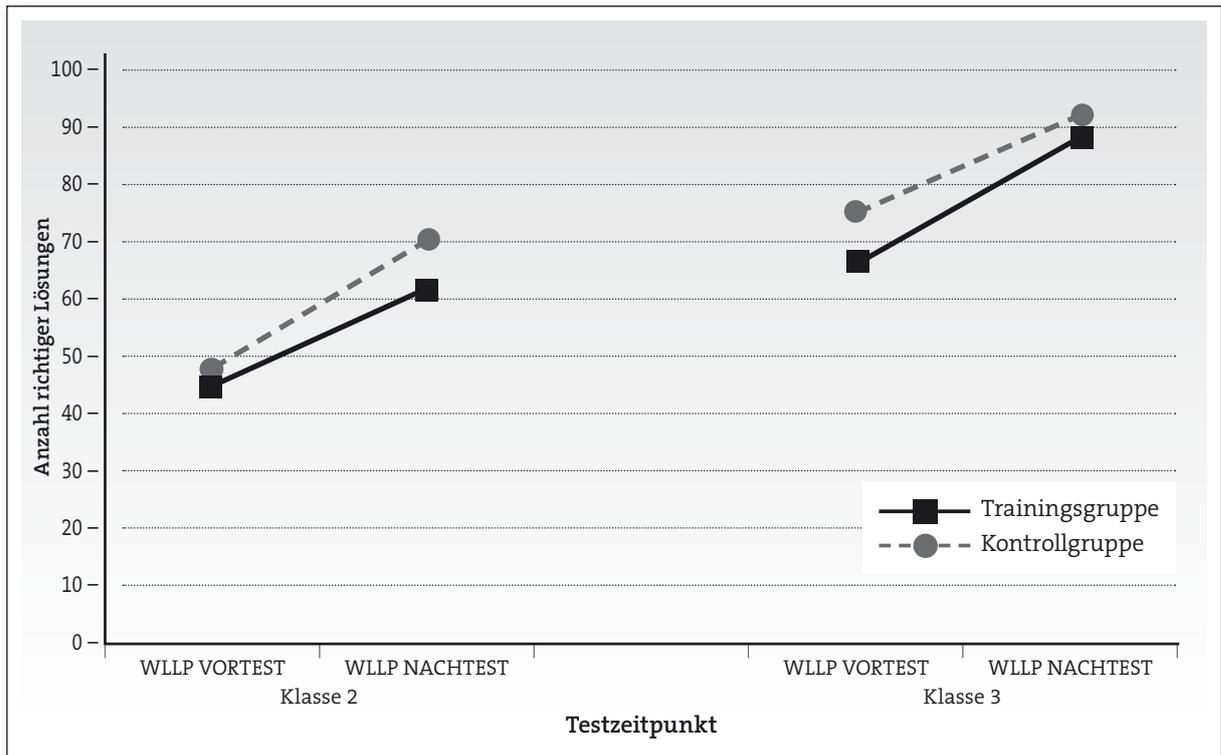


Abbildung 5: Messwiederholungsanalyse zur Leseleistung für die Klassenstufen 2 und 3

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der zentralen Evaluierung, dass das PHONIT-Training wirksam zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibleistung beiträgt. Zusätzliche Bestätigung dieser Einschätzung liefern die Befunde einer kürzlich abgeschlossenen Diplomarbeit (Neubert, 2009), in der die Wirkung von PHONIT bei Kindern der zweiten Klassenstufe mit Sprachentwicklungsstörungen unter-

sucht wurde. Es zeigte sich, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder mit einer niedrig ausgeprägten phonologischen Bewusstheit in ähnlichem Ausmaß von der Förderung profitierten wie solche mit anfangs schon höheren Kennwerten in diesem Bereich. Wenn auch noch Evaluationsstudien zu den langfristigen Wirkungen des Förderprogramms ausstehen, scheinen die vorliegenden Befunde schon sehr ermutigend.

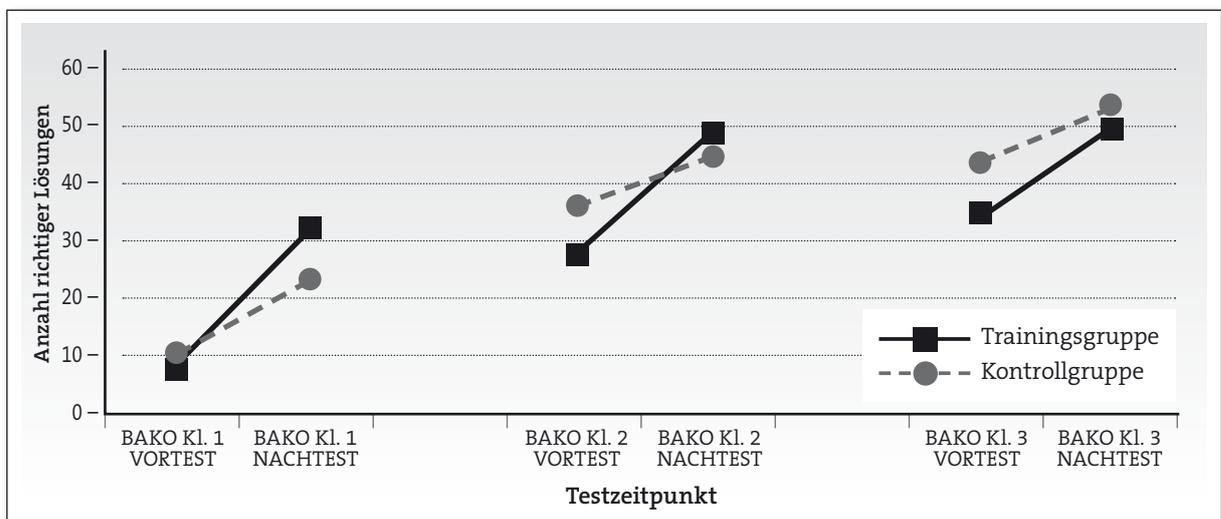


Abbildung 6: Messwiederholungsanalyse zur phonologischen Bewusstheit für die Klassenstufen 1 bis 3

II DAS TRAININGS- PROGRAMM

Kapitel 3: Trainingsanleitung

Das Training ist für Grundschul Kinder der ersten bis vierten Klassenstufe geeignet. Zielgruppe sind Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen, es zeigte sich aber, dass auch Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und Kinder mit unauffälligem Schriftspracherwerb vom PHONIT profitieren. Die Übungen wurden ursprünglich für die Klassenstufen eins bis drei konzipiert, aufgrund der ähnlichen und zum Teil kombinierten Lehrpläne für die dritten und vierten Klassen ist eine Anwendung der Trainingsaufgaben für Klassenstufe drei aber auch in Klasse vier durchaus möglich. Neben dem Einsatz in regulären Grundschulen ist eine Anwendung des Trainings auch in Förderschulen – speziell Sprachheilschulen und Schulen für lernbehinderte Kinder – möglich, wobei hier die Aufgabenauswahl weniger von der durch die Autoren vorgegebenen Klassenstufe, sondern vielmehr vom Lernstand der Kinder abhängig gemacht werden sollte.

Das Training kann in den Unterricht integriert werden oder aber auch als gesonderte Lektionen im Förderunterricht zum Einsatz kommen, wobei im zweiten Fall eine Gruppengröße von zehn Kindern nicht überschritten werden sollte. Darüber hinaus wurde es auch zur Gestaltung verschiedener Therapiestunden im Rahmen der Legasthienotherapie erstellt, kann also auch von Lern- und Kinderpsychotherapeuten¹, Logopäden, Heilpädagogen usw. verwendet werden. Natürlich können interessierte Eltern das Training auch zu Hause mit ihrem Kind durchführen. Eine Trainingseinheit beträgt 45 Minuten und es wird empfohlen, das Training zweimal wöchentlich über 15 Wochen hinweg durchzuführen, bei weiterem Förderbedarf auch länger.

Während der Evaluierungsstudien wurde darauf geachtet, dass an allen Trainingsschulen die gleichen Lektionen in der gleichen Reihenfolge durchgenommen wurden, um eine spätere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Das Training kann, muss aber nicht in der Form der Evaluationsstudie durchgeführt werden. Vielmehr ist es sinnvoll, die einzusetzenden Aufgaben an den Leistungsstand der Klasse bzw. einzelner

¹ Sprachregelung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir in diesem Kapitel jeweils die männliche Form verwendet. Weibliche Therapeuten, Logopäden und Pädagogen sind darin selbstverständlich eingeschlossen. In den Kapiteln 4 bis 9 wird durchgängig der Begriff Lehrerin verwendet, da das Training häufig in Schulen von weiblichen Lehrkräften durchgeführt wird. Vertreter anderer Berufsgruppen und des anderen Geschlechts sind dabei jeweils mitgemeint.

Kinder anzupassen. Das Training ist deshalb wie ein Baukasten aufgebaut, sodass jeder Anwender auch nur einzelne Teile herausziehen und einen individuellen Trainingsplan aufstellen kann. Eine Übersicht über die einzelnen Aufgabenarten findet sich in Kapitel 2.2.

Für das Training werden folgende Materialien benötigt: das vorliegende Buch mit den Übungsanleitungen, die auf CD-ROM beiliegenden Trainingsleiterfolien, Arbeitsblätter, die Mitmachkarte, die Urkunde, des Weiteren ein Overheadprojektor sowie eine Schultafel (in Einzeltherapiestunden ist ein Blatt Papier ausreichend). Für einige Schreibübungen (siehe z.B. Kapitel 4.3) benötigen die Kinder ein handelsübliches Schreibheft mit einer der jeweiligen Klassenstufe entsprechenden Lineatur.

Auf der Mitmachkarte (siehe Abbildung 7) können bei engagierter Teilnahme nach jeder Lektion zur Belohnung und als motivationale Komponente Stempel gesammelt werden. Es können pro Lektion ein bis vier Stempel vergeben werden, sodass sich hier auch

Abbildung 7: Mitmachkarte (Version mit Hamstermädchen)



Abbildung 8: Urkunde (Version mit Hamsterkind)

die Stärke des Engagements abbilden lässt. Wichtig ist, dass nicht die Leistung belohnt wird, sondern das Engagement! Die Mitmachkarte gibt es in zwei Versionen, auf einer ist ein ‚Hamstermädchen‘ abgebildet (siehe Abbildung 7), auf der anderen ein Hamsterkind, das, falls gewünscht, als ‚Hamsterjunge‘ verwendet werden kann. Je nach Bedarf und Geschmack kann eine der beiden Versionen zu Trainingsbeginn an die Kinder verteilt werden. Nach Abschluss des Trainings kann an die Kinder eine Urkunde ausgegeben werden. Auch diese steht in zwei Versionen zur Verfügung. Abbildung 8 zeigt die Version mit dem Hamsterkind bzw. dem Hamsterjungen.

In den Kapiteln 4 bis 8 werden zunächst alle zur Verfügung stehenden Übungen nach Themen geordnet detailliert dargestellt. Die Übungen sollen jedoch „nicht der Reihe nach“ durchgeführt werden, sondern in einer Trainingsstunde sollten Übungen aus verschiedenen Kapiteln (nach dem ‚Baukastensystem‘) kombiniert werden. In Anlehnung an die Trainingspläne der Evaluierungsstudien und als Hilfestellung für die selbständige Gestaltung von längeren Übungseinheiten werden am Ende dieses Buches in Kapitel 9 (**Leitfäden zur selbständigen, themenzentrierten Lektionengestaltung**) verschiedene „Muster-Trainingsstunden“ in Tabellenform vorgestellt und ihre Nutzung erläutert. Diese Leitfäden sollen als Anregung für den Einstieg in

ein bestimmtes Rechtschreibthema dienen. Sie beinhalten jeweils eine Auflistung, welche Aufgaben sich gut innerhalb einer oder mehrerer Trainingsstunden kombinieren lassen, sowie Angaben zur Dauer der einzelnen Aufgaben und den Verweis auf die Übungsnummer, unter der sich die Übungen ab Kapitel 4 des Buches und im Anhang finden lassen.

Die einzelnen Übungen pro Klassenstufe unterscheiden sich oft nur in der Schwierigkeit der zu bearbeitenden Wörter, nicht aber in der Instruktion. Für eine bessere Übersichtlichkeit wurden deshalb die einzelnen Übungen und das zu bearbeitende Wortmaterial getrennt dargestellt: Übungen mit gleicher Instruktion werden nur einmal aufgeführt. Alle Übungen sind durchnummeriert und werden in den Kapiteln 4 bis 8 detailliert erläutert. Die zu verwendenden Übungswörter befinden sich – in Tabellen zusammengefasst – im Anhang. In den Tabellen ist jeweils gekennzeichnet, für welche Klassenstufe sich die Übungswörter eignen.

In den Kapiteln 4 bis 8 wird bei jeder Übungsinstruktion auf die zu verwendende Tabelle im Anhang und die betreffende Übungsnummer verwiesen, um eine eindeutige Zuordnung der Instruktionen einerseits und der Übungswörter andererseits zu erreichen. Ein Beispiel: Die Übungen Ü1 bis Ü32 beziehen sich auf die Differenzierung einzelner Laute. Hierbei wird immer die gleiche Instruktion (siehe Kapitel 4) verwendet, nur die verschiedenen Laute unterscheiden sich. Die Übungswörter für die einzelnen Laute finden sich im Anhang in den Tabellen A1 bis A9. Hierauf wird in der Instruktion hingewiesen. Bestimmte Diphthonge oder die Buchstaben W, V oder QU sind dabei nicht für Vermittlung in der ersten Klassenstufe vorgesehen. Deshalb wurden sie gesondert für die zweite und dritte Klassenstufe gekennzeichnet (siehe bspw. Tabelle A2, A9).

Bei der Darstellung der Übungen wurde großer Wert darauf gelegt, Ideen und Vorschläge von Lehrerinnen und anderen Experten zum Wortlaut der Instruktionen zu integrieren, um eine größere Anschaulichkeit zu erzielen. Diese Instruktionen wurden auch im Rahmen der Evaluierung des Trainingsprogramms verwendet und sind als Vorschläge zu werten. Ähnliche, leicht abgewandelte Formulierungen sind natürlich auch möglich. Wichtig ist nur, dass die trainierten Kinder den zu übermittelnden Inhalt verstehen. Alle Vorschläge zu wörtlichen Instruktionen sind kursiv hervorgehoben.

Bei der Beschreibung der Übungen werden unterschiedliche Symbole für Laute und Buchstaben verwendet: wenn von Buchstaben die Rede ist, dann sind diese in die Zeichen < und > eingebettet. Laute sind durch die gängigen Schrägstrich-Begrenzungen (also: /) gekennzeichnet. Aus Gründen der besseren

Lesbarkeit wird zur Darstellung von Lauten dabei auf die Benutzung der Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) verzichtet. Stattdessen werden die Buchstaben des lateinischen Alphabets verwendet. Um hervorzuheben, dass es sich um einen zu Demonstrationszwecken besonders lang oder besonders deutlich gesprochenen Laut handeln soll, wurden die Laute „visuell verlängert“, also aus /a/ wurde bspw. /aaaa/. Wenn gleichzeitig sowohl der Laut als auch der Buchstabe gemeint ist, wird dies durch einen Großbuchstaben gekennzeichnet (z. B. A statt <a> und /a/).

Zur Verbesserung der Rechtschreibleistung bzw. um die Verknüpfung von phonologischer Bewusstheit und orthografischen Kompetenzen zu fördern, beinhaltet das Training verschiedene Schreibübungen. Hierfür stehen spezielle Trainingsblätter für die Kinder und Folien für die Trainingsleiter zur Verfügung, die von der beiliegenden CD-ROM heruntergeladen und ausgedruckt werden können. Die in der Trainingsanleitung und in den Tabellen im Anhang verwendeten Übungsnum-

mern entsprechen dabei den Dateinummern auf der CD-ROM. Die Folien beinhalten jeweils die Lösungen zu den auf den Arbeitsblättern abgedruckten Übungen. Es wird empfohlen, dass sich jedes Kind einen Hefter oder dünnen Ordner in DIN A4 anlegt, in dem es die verschiedenen Arbeitsblätter sammelt.

Folien und Arbeitsblätter für die Klassenstufen zwei und drei stehen jeweils in drei Varianten zur Verfügung: Lateinische Ausgangsschrift LA, Vereinfachte Ausgangsschrift VA und Schulausgangsschrift SAS. Für die Klassenstufe 1 steht jeweils eine Variante (Druckschrift) zur Verfügung. Alle Arbeitsblätter und Folien haben eine Lineatur (für die Klassenstufe 3 Mittelbandlineatur, für die Klassenstufen 2 und 1 einfache (durchgezogene) Linien). Anwender sollten sich jeweils die für die Klassenstufe und das Bundesland geeigneten Arbeitsblätter und Folien heraussuchen.

Es bleibt, an dieser Stelle viel Spaß und vor allem Erfolg bei der Durchführung des PHONIT zu wünschen.

Kapitel 4: Übungen zu Buchstabe-Laut-Verbindungen

In diesem Trainingsabschnitt sollen die Kinder die Verbindung zwischen gehörten Lauten, dem Buchstabenbild und der Artikulation (Mundstellung, z.B. Zungenhöhe, Zungenstellung, Lippenstellung, Luftausstoß) bei der Lautproduktion lernen sowie erste Verbindungen zum Schreiben aufbauen. Die nachfolgenden Aufgaben eignen sich sowohl als Einstieg in das Training als auch in einen speziellen Trainingsbereich, bspw. bei der Vermittlung von Plosivlauten.

4.1 Laute lernen: Einführungsübungen (Ü1 bis Ü32)

Gemeinsames Ziel aller folgenden Einführungsübungen ist es, eine Verbindung zwischen gehörtem Laut, Buchstabenbild und spezifischer Artikulation (Mundstellung) herzustellen. Der Zeitbedarf beträgt pro Laut etwa fünf Minuten. Zur Durchführung wird die Tafel benötigt.

Alle Einführungsübungen folgen dem gleichen Grundprinzip, welches in Kasten 1 an einem Beispiel vorgestellt wird. Die beispielhaften wörtlichen Instruktionen in Kasten 1 beziehen sich auf die Einführungsübung Ü1 zum A. In Kapitel 4.1 werden Einführungsübungen für alle anderen Vokale sowie für alle Mitlaute, Um- und Zwielaute vorgestellt. Die Übungen unterscheiden sich zum einen in den Nachfragen und Hinweisen zur Mundstellung, die natürlich für jeden Laut unterschiedlich sind. Im Anhang (Tabellen A1 bis A9) sind für jeden Laut entsprechende spezifische Instruktionen verzeichnet. Die in Kasten 1 unterstrichenen Instruktionen sind entsprechend anzupassen. Zum anderen beinhalten die Einführungsübungen bei einigen Lauten zusätzliche Schritte (z.B. Vergleich mit ähnlichen Lauten, Einführung einer Regel), die über das Grundschema in Kasten 1 hinausgehen. Darauf wird jeweils gesondert hingewiesen.

Kasten 1: Grundschemata für die Durchführung der Einführungsübungen

- Einführung: Der Buchstabe wird – jeweils in der kleinen und der großen Form – an die Tafel geschrieben.
 - Ich zeige euch jetzt einen Buchstaben und ihr sagt mir, welcher Laut das ist: Genau, das ist das /a/.
- Eigene Mundstellung: Die Kinder sollen den Laut aussprechen und darauf achten, wie sich ihr Mund dabei anfühlt. Die Lehrerin stellt dazu Rückfragen, die den Kindern helfen sollen, die Mundstellung bewusster wahrzunehmen.
 - Sagt noch einmal /aaaa/ und achtet darauf, wie sich euer Mund dabei anfühlt. Ist er eher zu oder ganz auf? Richtig, ganz weit auf.
- Mundstellung Nachbar: Die Kinder sollen den Laut nochmals aussprechen und dabei die Mundstellung des Nachbarn beobachten. Wieder stellt die Lehrerin Rückfragen zur Mundstellung.
 - Wir machen noch einmal alle /aaaa/ und schauen dabei unseren Nachbarn an. Seht ihr den offenen Mund?
- Wiederholung der Mundstellung am Beispielwort: Die Mundstellung wird an einem Beispielwort wiederholt. Wieder sollen die Kinder auf die eigene Mundstellung achten, was durch Rückfragen unterstützt wird.
 - Es gibt auch Wörter, die mit /a/ anfangen, z.B. „aber“. Wir sagen alle ganz deutlich „aber“. Merkt ihr, wie euer Mund am Anfang ganz weit auf ist?
- Weitere Beispiele suchen: Die Kinder sollen weitere Beispiele suchen.
 - Jetzt suchen wir weitere Wörter, die mit /a/ anfangen, wer kann mir eines nennen? (Arm, ab, an, Ameise, Anton, Ananas, ...)