

HOGREFE
FÖRDER-
PROGRAMME

PHONIT

Claudia Stock
Wolfgang Schneider

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

MANUAL



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

HOGREFE
FÖRDER-
PROGRAMME

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 Zwielauten	29
Ü13 bis Ü32 Mitlaute	30
4.2 Laute Lernen: Wiederholungsübungen (Ü33 bis Ü65)	35
Ü33 bis Ü63 Einzelne Laute wiederholen: Vokale, Umlaute, Zwielauten, 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 Phonenumkehr (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 Grundschulkinder scheitern jedoch an dieser Aufgabe und werden im Laufe ihrer Grundschulzeit als lese-rechtschreibschwach eingestuft. Weitere 15 bis 20 % gelten als „Risikokinder“, die ohne intensives Üben Schriftsprachkompetenzen 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 Schriftsprachfähigkeiten 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.

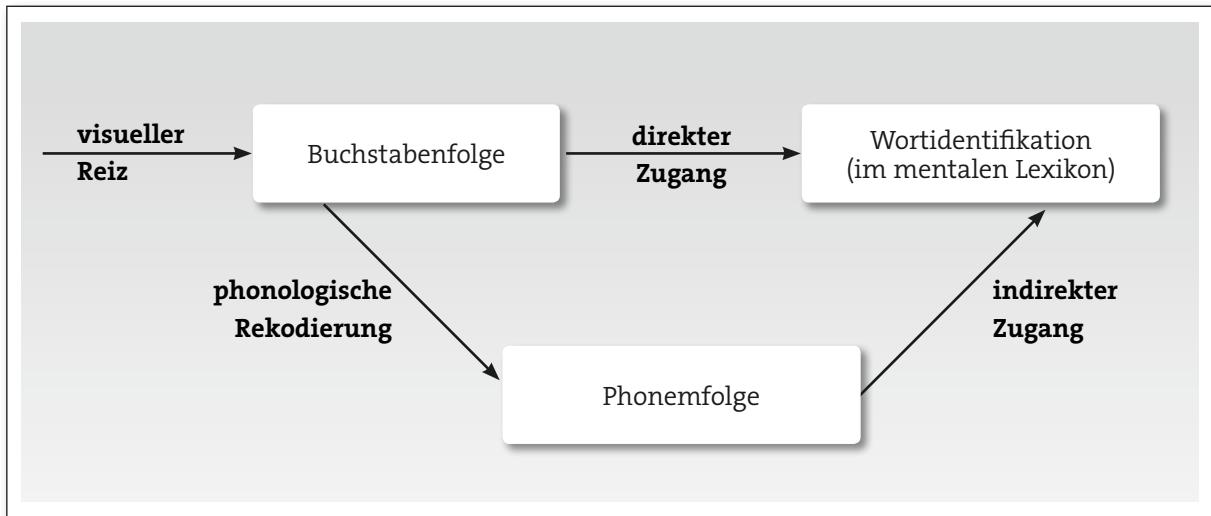


Abbildung 1: Modell der zweifachen Zugangswege beim Worterkennen von Coltheart (1978) – in Anlehnung an Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1998)

Bei unbekannten 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 Grundschulkinder – 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 Einzel-lauten 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 Einzellaутen, 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 gefährdet 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 Grundschulkinder ein gravierendes Defizit im phonologischen Bereich aufweist, das durch gezielte Förderung zu überwinden ist. Aus dieser Überlegung heraus wurde zunächst – mit freundlicher